

SEKI, Lucy (Org.). *Lingüística indígena e educação na América Latina*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1993. 408p.

Esta coletânea reúne uma gama heterogênea de artigos, envolvendo diferentes aspectos da lingüística e da Educação Indígena e Indigenista na América Latina. Algo em comum entre eles é o olhar sobre a complexa tarefa educacional em países onde a contingência e a arbitrariedade política dificultam as condições de qualquer pensamento crítico, e o paternalismo permeia inclusive as tentativas de projetos alternativos de intervenção ou de respeito ao pensamento e à criatividade autóctone. Ao invés de buscar uma totalidade, serão apresentadas aqui algumas anotações, arrematando um conjunto de preocupações sugeridas pela leitura deste conjunto irregular de textos que constitui a publicação. Será dada uma maior atenção à primeira parte, onde os artigos têm maior consistência teórico-metodológica, ainda que a leitura dos exercícios reunidos na segunda parte seja recomendável para os profissionais do ramo.

Lopez apresenta uma avaliação de 13 anos de experiência educacional no altiplano sul-peruano (1977-1991), que culminaram na estruturação do Programa de Educação Bilíngüe de Puno (PEBP), de cunho governamental, contando com a participação de antropólogos indigenistas preocupados com a transformação das experiências alternativas em atividade permanente.

O impacto da colonização e a sujeição da população indígena ao sistema de *hacienda* ironicamente funcionaram como uma estufa para a preservação dos idiomas indígenas. Se isto não representou um isolamento do mercado, a violência política generalizada, con-

tudo, provocou constantes deslocamentos de população para a costa, gerando desenraizamento lingüístico.

A destruição do Estado Inca, que se caracterizava pela diversidade lingüística dos povos autóctones que aglutinava, resultou na inculcação do castelhano como nova "língua geral" do país. As línguas indígenas, sobretudo o Quetchua e Aymara, não foram respeitadas enquanto forma de expressão dos povos conquistados, embora os professores rurais continuassem até os dias atuais a utilizar os idiomas nativos para romper as barreiras da comunicação(17). O objetivo do projeto educativo formal, apesar desse aproveitamento das experiências informais de identificação com o idioma indígena, não deixou de ser a alfabetização na língua dominante. Isto se deu desde a época colonial, tendo os missionários jesuítas produzido gramáticas e dicionários em Quetchua e Aymara desde os séculos XVI e XVII.

O PEBP foi desenvolvido a partir de experiências inicialmente informais de alfabetização em idioma indígena, sendo construído como um projeto bilateral de cooperação técnica, utilizando a língua indígena como objeto de estudo e veículo de educação(26), no sentido do reconhecimento, pelos educandos, da situação histórico-social concreta e do universo cultural e simbólico de cada etnia, buscando paralelamente a universalização dos conteúdos significativos, e exercícios de formulação e verbalização de situações imaginárias. O Quetchua e Aymara são usados como línguas passíveis de expressão estético-literária e como "veículo de reflexão, argumentação, análise, síntese e de outras operações verbais"(29).

A estruturação do PEBP consistiu na busca de superação de problemas como o de interdisciplinaridade e integração entre os níveis

primário, superior e de pós-graduação, a reelaboração de currículos, a discussão do sistema de ensino e radiodifusão, a formação de indígenas bilíngües letrados na tentativa de ruptura da barreira da incomunicabilidade e incompreensão, a interaprendizagem (47), e o aprendizado de linguagens ou operações desconhecidas, como o uso da Matemática(50), a produção de instrumentos de ensino e material pedagógico apropriado a cada situação.

O PEBP depara com dificuldades exteriores à atividade propriamente educacional, como a exigência de abertura do Estado à pluriethnicidade e à participação no governo das organizações indígenas e camponesas, assim como a superação de problemas com as organizações não-governamentais e as agências financiadoras internacionais. As reflexões do artigo levam à impressão de que o PEBP resultou de uma convicção de professores, antropólogos e lingüistas peruanos que projetos alternativos não bastam para resolver o problema educacional e étnico no país, e que se determinaram a ocupar os espaços dominantes de intervenção, e conviver com o perigo de introjetar todas as implicações negativas dos programas oficiais de desenvolvimento e assistência na América Latina.

No artigo seguinte, Bortoni procura justificar a proposta de currículo bidialetal¹ como necessidade dos cursos bilíngües e solução para enfrentar os dilemas da Educação Indígena no Brasil. Sua argumentação se sustenta na busca de criar oportunidades educacionais igualitárias, proposta a partir da Etnografia da Comunicação (EC) e na Sociolingüística Quantitativa, em uma

¹ "Projeto Currículo Bidialetal de Língua Portuguesa para o 1º Grau."

trilha relativista da busca de solucionar a dificuldade de interação aluno/professor. O artigo propõe o reconhecimento das diferenças dialetais, o que deve supor a exigência de reformulação dos currículos nas escolas rurais e treinamento em Sociolingüística Educacional para os professores terem instrumentos para relativizar a sua visão de competência lingüística.

O artigo de Seki apresenta um histórico do contato, no Parque do Xingu, e descrição da situação lingüístico-comunicativa, salientando o papel da língua como símbolo de identidade, inclusive quando a introdução de bens industrializados representaram alterações no quadro lingüístico, sobretudo através da difusão do português, tanto pela comunicação dos índios com os representantes não-índios da etnia nacional, quanto pela radiodifusão. A introdução do português alterou assim o plurilingüismo já existente entre os diferentes povos indígenas do parque, que já teria repercussão sobre a comunicação interna a cada grupo. Com a entrada do português, esta língua passou a ser usada na comunicação entre os grupos e mesmo internamente a eles (106/107). Atualmente, observa-se uma revalorização de cada língua indígena, do papel do índio professor — que segundo eles deve ser treinado dentro da área do parque —, a reivindicação do controle sobre a escola pelos índios, o que não exclui a importância da colaboração de especialistas em lingüística indígena no sentido de busca conjunta de alternativas para a Educação Indígena.

Moreira Neto apresenta um projeto de ação indigenista para valorizar a memória de cada povo e os documentos a ela referentes, propondo(121) apoio institucional a um esforço de reunir documentos que se encontram dispersos em mapotecas, arquivos, bibliotecas de todo o Brasil e sobretudo no Rio de Janeiro, que,

segundo o autor, poderiam ser reunidos e uma publicação especializada no sentido da devolução do conhecimento sistematizado sobre cada etnia aos próprios índios.

Mindlin trata de projetos educacionais entre os povos indígenas em Rondônia sob o impacto do Polonoroeste. Nestes projetos, a utilização da língua autóctone como forma de documentação indígena (132) passa pela busca de um lugar para a diferença cultural.

Junqueira pergunta-se se há fatores de mudança internos a cada grupo étnico(136), e considera os mitos enquanto uma forma de contar a história, vistos no contexto das modernas ideologias políticas(138).

Monte apresenta reflexões sobre a situação comunicativa a partir da aplicação de questionários aos índios participantes do projeto "Uma experiência de autoria" da Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-Acre). Lida com o conceito de "diglossia"(160), considerando a expansão da linguagem e as formas de pensar da etnia nacional e a retração das línguas indígenas, as quais, não obstante o etnocídio do processo de colonização, não desapareceram. O projeto não desconhece o problema do paternalismo inerente aos processos educacionais, que acabam objetivando principalmente o ensino do Português, o que acaba por não romper com as contingências da imposição de práticas etnocêntricas, favorecidas por situações onde a modernização e a criação de cooperativas não extirparam os dispositivos sujeição dos índios e seringueiros a um sistema de dominação pela dívida, observando que os projetos alternativos são sustentados graças a financiamentos externos — o que significa a manutenção da dependência, apesar da busca de modelos originais de alianças políticas, de autodefesa dos dominados, de

movimentos étnicos e ecológicos. Apresenta problemas de ordem educacional, como a "desproblematização do conflito" pelos falantes, que ao se representarem na situação de diglossia, terminam por deslocar a língua indígena e supervalorizar a língua e o imaginário do branco, assumindo como seus os preconceitos e a utopia da política indigenista brasileira.

O ensaio de Romero-Figueiroa, apesar de não tratar especificamente da educação, apresenta instrumentos de análise relevantes tanto para professores e lingüistas quanto para antropólogos. Centra-se "na descrição dos atos de conversação, os papéis desempenhados pelos participantes nos mesmos e os estilos em que as mensagens são transmitidas entre os nativos" (175) de uma língua isolada — o Warao — falada no noroeste da Venezuela. Apresenta considerações teóricas, sistematizando os conceitos de fala, língua e estilo no campo sociolingüístico (176-180), detendo-se especificamente nos parâmetros básicos de variação estilística (Urban, 1987) na América do Sul (espaço, tempo, pessoa e conteúdo referencial). Faz a seguir uma tipificação dos atos conversacionais do Warao, a fim de estabelecer os estilos ou variantes dos códigos da língua: "palavras para saudar", "palavras para gozar (*bromear*)", "palavras para contar contos — "para falar acerca de eventos comuns" ("para contar contos de enfermidade" ou para "contar contos de angústia") e "para contar contos de antepassados"("para contar contos acerca de ancestrais" ou para "contar contos acerca de aventureiros mitológicos") e, finalmente, "palavras para dar explicações"(187). Estes tipos de ato conversacional são correlacionados com modalidades de participação: dois participantes em ausência ou presença de uma audiência, vários participantes atuando um de cada vez (ou vários ao mesmo tempo, e um só indivíduo dirigindo-se a uma audiência). O autor

fornece quadros em que associa as variáveis estilo, ato conversacional, participantes e características lingüísticas. O modelo parece bastante estimulante para pesquisa educacional e para análise político-semântica em antropologia, embora o autor não tenha efetivamente entrado nestas searas.

Giuzette parte de uma aproximação histórico-antropológica e etno-semântica do discurso feminino sobre o processo de endoculturação entre os Toba, dentro de uma concepção interdisciplinar de ato de linguagem. A mulher é vista como enunciador de uma identidade étnica, a qual, ao educar seus filhos, inscreve seu discurso no sistema de referência endocomunitário e intra-societário.

Cavalcanti e Maher colocam questões relativas à preparação de professores índios no sentido do fortalecimento da identidade de cada povo e a valorização de sua linguagem e formas de expressão, no sentido de buscar caminhos alternativos à assimilação, e evitar a alienação cultural e os problemas do ensino bilíngüe. Indicam que os próprios professores índios podem atuar contra a cultura indígena(219), pois ocupam uma posição no sistema de ensino instituído pela sociedade nacional, e seguem as instruções de especialistas formados pela cultura letrada e pelas "escolas de branco".

Na segunda parte, o trabalho de Clemente de Souza parte da colocação de problemas político-educacionais, segue os caminhos da análise do discurso para redefinir procedimentos lingüísticos e indica a importância do diálogo com os índios na elaboração de cartilhas. Veiga e D'Angelis discorrem sobre a Educação Indígena como processo de socialização no qual a escola pode representar um espaço de subversão dos valores sociais. Weigel

e Ramos escrevem sobre a política educacional nos internatos salesianos. Lacerda apresenta e discute um programa apresentado pelo Grupo de Educação Indígena, vista de dentro da Secretaria de Educação, sob tutela do governo do Estado de Pernambuco, e Rodrigues de Souza mostra suas anotações sobre a sua participação na implantação de uma escola entre os Waimiri-Atroari. Abaurre, Mori e Araújo tratam de fonologia e sistemas de escrita. Mazzolini indica que o perfil étnico do Uruguai não é tão europeu quanto se lhe tem atribuído(333), discorrendo sobre algumas conseqüências da reforma educacional neste país. Os artigos de Guirardello, Fargetti e Medeiros consistem em exercícios em etnografia da comunicação. Finalmente, Dourado trabalha com um sistema de classificação nominal (língua Panará).

Tantas as tendências reunidas nesta coletânea levam o leitor a uma visão caleidoscópica da Educação Indigenista e Indígena. Foram apresentadas alternativas requintadas e diferentes entre si como a semântica histórica e etnografia da fala, sem contudo solucionar dilemas criados pela sedimentação de uma auto-representação carismática da cultura judaico-cristã e preconceitos enraizados no legado e nas práticas de instituições educacionais e eclesiásticas. A coletânea, contudo, é fortemente recomendável para os que se ocupam da inglória tarefa educacional em países em que o ler e o escrever são vistos como luxo, ou se preocupam com o diálogo e com a fabricação de lentes para conhecer melhor a linguagem e o imaginário de etnias sistematicamente rejeitadas e mal entendidas na sociedade nacional brasileira.

Priscila Faulhaber
Museu Paraense Emílio Goeldi/CNPq