

XXI Encontro Anual da ANPOCS

Grupo Temático “ Educação Indígena: diversidade e cidadania”

Coordenadores: Aracy Lopes da Silva e Luís Donisete Benzi Grupioni

Reflexões em torno de uma experiência “ideologicamente correta”

Profa. Dra. Bruna Franchetto
UFRJ/Museu Nacional/PPGAS

Aproveito a oportunidade de participar de uma discussão sobre "educação indígena", ou melhor sobre educação escolar para índios, num âmbito acadêmico, para exteriorizar algumas das reflexões (talvez até temores) que têm povoado minha mente desde o início de meu trabalho de assessoria a um projeto de formação de professores indígenas. Continuo realizando essa assessoria na qualidade de linguista e antropóloga. É necessário alertar os ouvintes/leitores que o tom dominante deste ensaio - uma crítica e uma auto-crítica - pode transmitir um pessimismo e um descontentamento que, embora reais, não resultam numa recusa do envolvimento no trabalho de assessoria. Ao contrário, me permito insistir em dar continuidade a ele movida exatamente pelo estímulo do exercício crítico. Tomo a liberdade de apresentar neste fórum de debate tão somente apontamentos críticos, deixando de lado as apreciações positivas (que são muitas) e sem as quais não estaria aceitando o desafio de apoiar um projeto educacional para índios.

O Instituto Sócio-Ambiental (ISA), uma ONG com sede em São Paulo, herdou de outra ONG, a extinta AVA (Associação Vida e Ambiente), um conjunto de projetos/ações incidentes sobre populações indígenas da bacia do rio Xingu (MT e PA), entre os quais o hoje definido como sub-projeto de Formação de Professores Indígenas do Parque Indígena do Xingu (PIX, hoje Terra Indígena do Xingu). A transmissão dessa herança se deu durante o ano de 1995, concomitantemente à reestruturação do ISA a partir do pré-existente CEDI. O ISA recebeu a incorporação do Projeto de Formação, um projeto inerentemente “educacional e escolar”, com muito menor confiança e otimismo do que os outros projetos (todos eles constituem hoje o Programa Xingu). O temor e a quase recusa de incorporar e dar continuidade ao processo de formação de professores indígenas do PIX devia-se não apenas à inexperiência, à novidade, mas também ao fato de que o problema “educação para índio” representaria um assunto extremamente delicado e perigoso para os que trabalham com ações indigenistas inspiradas por princípios de defesa sócio-cultural, preservação, resistência, ou procurando manter algum suposto controle sobre interferências causadoras de mudanças civilizatórias, integracionistas, perturbadoras. Em suma, para uma agência indigenista assumir um projeto de tal natureza poderia significar o risco de incorporar uma ação contraditória com princípios “politicamente e ideologicamente

corretos”. A única segurança era a de que o projeto original, o da AVA, já vinha com uma elaboração aparentemente “correta” e com uma série de ações já realizadas e apresentadas como trilhando um rumo “correto”, com alguns sucessos (e alguns percalços). Hoje, o sub-projeto “Formação de Professores Indígenas” do ISA se define como sendo “um programa para a formação de 50 professores indígenas entre os 17 povos do PIX, além de dois professores da área Kayabi do Pará. O projeto capacita professores que lecionam em 30 escolas (28 delas no PIX), atendendo cerca de 1.000 alunos. Prevê cursos semestrais intensivos complementados por acompanhamento pedagógico ao trabalho dos professores indígenas nas escolas das aldeias. Este trabalho está sob a responsabilidade de uma coordenadora cuja função é organizar a memória dos cursos, dos dados sobre as escolas e dos professores e alunos, bem como avaliar o aproveitamento dos professores indígenas e manter a comunicação entre a equipe de consultores com os professores e lideranças indígenas do Parque”.

O que significa “correto” nesse contexto? Significa, basicamente, a absorção e operacionalização dos princípios que norteiam o modelo chamado de “educação bilíngue e intercultural, específica e diferenciada”. Bem ou mal, com ou sem críticas (que se efetivam ou não em propostas novas ou desviantes), digerido e reformulado, é esse modelo que conforma o projeto educacional para os povos do PIX, um entre hoje muitos projetos do mesmo gênero. Não é o caso de reproduzir aqui os conteúdos programáticos de tais princípios, nem as várias fórmulas que procuram expressá-los (uso da língua materna/indígena na alfabetização, adequação dos conteúdos de cursos de formação, de currícula, de práticas escolares aos contextos sócio-culturais, a palavra de ordem de diálogo, interpenetração, convivência de culturas, etc.). De fato, raramente são lembrados os marcos geradores do modelo e, por consequência há pouco questionamento em torno da possibilidade de virá-lo de cabeça para baixo, transformando ideologia e práticas catequizadoras (lato sensu) em ideologia e práticas libertadoras (através da aquisição real de conhecimentos de modo crítico, utilizáveis plasticamente para o consumo criativo e autônomo cultural-político de povos minoritários, diversificados, distintos, etc. e tal). Todos somos vítimas mais ou menos inocentes dessa armadilha ao nós envolvermos em projetos educacionais para índios, e não apenas quando adotamos o modelo bilíngue e inter-cultural ao invés de outro que supomos mais crítico e mais radical, em ruptura.

De qualquer maneira, nunca é redundante lembrar do papel das missões. Educação escolar e atuação missionária devem ser considerados os meios principais e mais eficazes de assimilação ou integração. As questões cultural e linguística se separam no trabalho integracionista das missões. Sabemos que se as missões católicas foram até não muito tempo atrás fortemente marcadas por práticas de destruição tanto cultural como linguística (caso Rio Negro, salesianos), hoje elas também adotam o discurso já hegemônico da educação bilíngue, embora procurando algum tipo de distanciamento do modelo inventado e difundido pelo mundo pelas missões de fé (evangélicas fundamentalistas). É um fato com o qual todos os envolvidos têm que fazer as contas, mais cedo ou mais tarde. A educação bilíngue, invenção missionária, tem servido não apenas para produzir leitores da “única palavra verdadeira revelada”, mas, e mais ainda, para produzir consumidores passivos, subordinados e ignorantes. Qual a mágica ou o salto que permitiria adotar um modelo criado para integrar

(ou seja, aniquilar culturas) exatamente por meio da digestão escolar da diversidade linguística através da escrita, invertendo suas finalidades para que sejam as da preservação da diversidade *tout court*?

No Brasil as discussões são recentes, recém-chegadas. A Constituição atual reconhece, ainda que timidamente, que o Brasil é um país pluricultural e multilíngue, uma conquista, certamente. Não deixa de ser, também, um resultado da modernização do Estado e da entrada no Brasil na rede global. Como aconteceu em outros países, esse reconhecimento oficial marca uma fase que se segue a duas etapas clássicas dos Estados modernos, marcadas sucessivamente pela exclusão/eliminação e pela assimilação/integração das minorias etnolinguísticas. O momento presente do discurso oficial é o do reconhecimento numa nova concepção de assimilação, num Estado, na melhor retórica, de democracia horizontal que encompassaria a diversidade em todas as instâncias institucionais. Alertam-nos, de muitos países que já viveram essas fases, que a digestão da questão pelo Estado prepara para uma nova política assimilatória que deve se contrapor ao novo discurso de segmentos da sociedade civil, o da auto-determinação. Este é ainda visto como ameaça à integridade nacional ou estímulo para movimentos separatistas.

Bem ou mal, no Brasil estamos assistindo às primeiras tentativas de implementar políticas efetivas inspiradas no reconhecimento da diversidade. A nível do Estado temos mais declarações de intenções ao endossar o discurso da educação bilíngue como panacéia tardia dos males da integração a qualquer custo. A nível de instituições não-governamentais se experimentam práticas e aumenta o debate em torno das fórmulas existentes e recém adotadas oficialmente.

No Ministério da Educação funciona há alguns anos uma assessoria e um comitê consultivo (e com algum poder de decisão) de educação escolar indígena. Estes organismos são ativos, ocupam um espaço pequeno mas definitivo no sistema de educação fundamental. Produzem-se diretrizes programáticas, se avaliam, acompanham e financiam projetos e publicações, procura-se in-formar técnicos e políticos a nível de Secretarias estaduais e municipais. Por outro lado, há ainda apenas uma introjeção retórica do discurso da educação bilíngue, uma reflexão tímida com a adoção não sempre crítica de um modelo ainda com cheiro missionário e com fórmulas politicamente muito (demais) corretas.

No campo das ONGs as discussões são em torno da auto-determinação e há polémica sobre a educação bilíngue. Parece que estão demarcadas duas posições, aparentemente antagônicas. De um lado, o discurso e a prática de propostas que se pretendem criticamente inovadoras com relação ao modelo missionário de educação bilíngue; fala-se, por exemplo, em participação, coautoria e autoria de processos e produtos (coautoria índio/branco, autoria indígena), índios sujeitos de experimentações de educação escolar. Este pessoal lembra, e alerta, que uma vez deixado o espaço/tempo da escola ao português, exclusivamente, mais cedo ou mais tarde, assistiremos ao encolhimento, marginalização, desaparecimento das línguas nativas, relegadas a um espaço doméstico ou comunitário interno em mudança. O discurso indígena, e as representações que ele veicula, sobre escola, educação, alfabetização, escrita, etc, quando é ouvido (caso raro) é submetido

a interpretações, traduzido para melhorias num projeto basicamente inquestionável em suas razões de ser. Nesse quadro se insere o Projeto do PIX.

Do outro lado, há os partidários, veementes, da separação entre a escola, o locus das relações com o mundo exterior (os brancos), e a comunidade, coesa e fechada em sua defesa linguística e cultural. Sublinham-se as condições sine qua non para que esta separação não seja destrutiva: a garantia intransigente da integridade territorial de um povo; a implementação de alternativas de sobrevivência digna, digníssima; o respeito absoluto das demandas formuladas pelos índios através de seu discurso explícito. Todas essas são as condições para o exercício da auto-determinação. Assim, não haverá morte, de línguas com os seus falantes. Aqui o discurso indígena é às vezes entronado em sua literalidade, traduzido mas não interpretado, não analisado.

Voltamos ao projeto PIX. Está sendo realizada neste ano a quinta etapa da formação de professores indígenas, foi encaminhada proposta de curriculum para o magistério indígena à Secretaria de Educação do Governo de Mato Grosso (ISA, 1997), a qual, por sua vez, examina o Projeto Xingu avaliando as possibilidades dele ser absorvido no plano dos polos geo-educacionais do Estado (Secchi, 1996). Está sendo travada uma discussão com as prefeituras que circundam o Parque, está sendo implementado o acompanhamento in loco aos professores e às escolas (uma espécie de supervisão), se tenta um envolvimento favorável das chamadas lideranças do PIX. São várias frentes de trabalho, cada uma das quais com seus problemas e impasses, todo um esforço para equacionar vozes, interesses, visões muitas vezes discordantes, dissonantes.

Quais os problemas? Em primeiro lugar, o projeto toma como seu referente uma unidade geo-política advinda da história da ocupação da região por parte das frentes da sociedade nacional, o próprio Parque, e o sobrepõe a uma enorme diversidade cultural e política interna, a dos povos incluídos no PIX ao longo de uma história de quase 50 anos, história que foi específica para cada um desses povos. Além disso, outro referente sobreposto, homogêneo em contraposição à heterogeneidade submetida, é a do próprio modelo educacional/escolar proposto. Basicamente, no PIX encontramos duas regiões ou dois agrupamentos distintos e internamente heterogêneos: os povos do Alto Xingu e os do Baixo. Os primeiros constituem um sistema autôctone e que se reconhece a si mesmo como sistema. Os segundos formam um conjunto circunstancial, visto como tal do ponto de vista não-indígena.

O bilinguismo ou o multilinguismo caracterizam muitas situações "típicas" nativa. São casos exemplares (por serem mais conhecidos e estudados) o Alto Xingu (Mato Grosso) e o Rio Negro (noroeste do Estado de Amazonas). Neles podemos apreciar a função da diversidade linguística em sociedades com uma aparente homogeneidade cultural. Para descobrir modelo de convivência na diversidade, não precisamos procurar longe. Na região dos formadores do rio Xingu, norte do Mato Grosso, coração do Brasil, uma sociedade multilíngue vem se criando ao longo dos séculos, num processo ainda em funcionamento cujo início se deu logo após a chegada dos conquistadores. Nesta região o povoamento nativo, atestado, remonta ao primeiro século da nossa era. Sucessivas

migrações e deslocamentos de populações, em parte dependentes da pressão das entradas dos colonizadores a partir do litoral, puseram em contato povos de língua aruák, os mais antigos, com povos de língua caribe e de língua tupi. A fase inicial de enfrentamentos belicosos e de ajustamentos territoriais deu lugar ao processo de metabolização dos conflitos abertos na constituição de redes de troca cerimonial, de alianças e comercial. O sistema social resultante, em equilíbrio precário e dinâmico e sempre alimentado, é o que existe até hoje, apesar de novos e poderosos fatores de mudança estarem, no momento presente, impulsionando os destinos dos povos alto-xinguanos. O Alto Xingu se apresenta ainda como uma rede social cujos membros são grupos locais que compartilham traços culturais estruturais, o que leva a considerá-los membros de uma sociedade intertribal homogênea (esta homogeneidade é mais um fenômeno de superfície e não estático, uma simplificação), e que se distinguem, se opõem fortemente, ao mesmo tempo, pela territorialidade, por características culturais, pela história, e sobretudo pela língua, ou variante dialetal, falada. São duas línguas tupi-guaraní, três variantes de uma língua caribe, duas línguas e duas variantes aruák, uma língua isolada. Há bilinguismo e multilinguismo passivo em muitos indivíduos e ativo num número menor (Franchetto, 1986).

A identidade solidária e contrastiva de cada grupo/aldeia se mantém e se constrói incessantemente (processualmente) através do diacrítico linguístico. Trata-se de um caso exemplar de uma situação em que a identidade de cada aldeia/grupo local (povo) se funda numa ideologia de endogamia linguística, refletida pela cuidadosa manutenção da diferença linguística através da reprodução de normas que proíbem o uso, não cerimonial, da língua dos "outros" dentro de uma aldeia. Aqui, os sistemas multilíngues alto-xinguanos e do Rio Negro (noroeste amazônico) contrastam; no Rio Negro a regra é a exogamia linguística e o multilinguismo ativo, mais do que apenas bilinguismo, caracteriza cada indivíduo. O que precisa enfatizar é o fato de que a reprodução da rede intertribal, do sistema vital de trocas, é garantida exatamente pela manutenção das diferenças, acima de tudo do diacrítico linguístico de identidades grupais. O sistema alto-xinguanos chama a atenção por esta solução de convivência na diferença, convivência necessária para a sobrevivência de todos, na diferença. É uma convivência precária, delicada, alimentada pela execução periódica de rituais intertribais. Nestes os representantes de cada aldeia se defrontam em diálogos cerimoniais em que as diferentes línguas se sobrepõem num uníssono polifônico, celebrando as identidades dos grupos, vistas em sua processualidade histórica a partir de ancestrais epônimos. No Alto Xingu, se é proibido falar a língua dos outros, é possível falar cantando diante dos outros e cantar a língua dos outros. A fala ritual é cantada; os cantos das festas são aruák, tupi, caribe (Franchetto, 1993).

Se a sociedade alto-xinguanas constitui esse exemplo vivo de multilinguismo nativo, qual é o futuro dessa diversidade no momento em que a escolarização se instala nas aldeias e um número cada vez maior de jovens saem para as cidades para estudar? Mais uma vez a escolarização se torna o veículo da assimilação/integração cultural, de subordinação e de mudanças, experiência nova, exterior, com os conteúdos e valores por ela transmitidos, conotações pesadas da superioridade dos brancos e de um universo de conhecimentos a serem absorvidos, necessário para sobreviver neste mundo, se não para nele competir. Sabe-se que a educação escolar é o meio mais eficaz de aniquilamento da diversidade, inclusive

linguística. No Alto Xingu a escolarização é incipiente, o bilinguismo língua indígena-português também, embora cada vez mais presente nas gerações abaixo dos trinta anos; a língua yawalapíti está agonizando. O Projeto de educação, através dos cursos de formação, está sendo experimentado ou frequentado por um número ainda reduzido de índios alto-xinguanos. Há os mais fiéis, como os grupos karib (Kuikúro, Kalapálo, Nahuquá, Matipú) e os Kamayurá da aldeia Morená, há os renitentes que declaram desinteresse e discordância, como os Kamayurá de Ypavu e os da aldeia Yawalapiti. Ou seja, a aceitação do projeto/cursos depende de delicadas redes políticas de aliança e do exercício, também delicado, da chefia dos diferentes grupos. Escolas funcionam, ainda que precariamente, em várias aldeias, com aulas intermitentes de português e matemática, com professores indígenas um tanto amadores e improvisados, ou, pelo menos em plena formação. Os alto-xinguanos são os mais críticos com relação ao projeto, uma postura que é consequência coerente de sua própria história do contato, postura que pode ser resumida nos seguintes atributos: orgulho, superioridade (inclusive com relação aos brancos, embora trate-se aqui de um sentimento contraditório dada a superioridade do branco em termos de selvageria tecnológica e sua inferioridade cultural), uma procura hoje ativa, dramática e que prossegue por saltos e crises, de alternativas de subsistência na periferia do mundo não-indígena. O projeto se defronta não apenas com suas próprias dificuldades, inconsistências e amadorismo, mas também com uma difícil e penosa leitura das representações e reivindicações dos índios alto-xinguanos (líderes e velhos), frequentemente em conflito com as expectativas dos ideadores da educação bilingue. Eles afirmam que a escola é exclusivamente o espaço/tempo do saber e da língua dos brancos; vêem a introdução do saber e da língua indígenas na escola como uma apropriação autoritária e perigosa e como uma retórica que mascara o oferecimento de uma educação de qualidade inferior, guetizante. Estamos diante de uma situação e de problemas típicos e que se repetem em todas as experiências de educação bilingue, com suas contradições e ideologia, versus as demandas também contraditórias mas muito pouco discutidas dos usuários indígenas, sejam eles vítimas ou protagonistas (Franchetto, 1996). Já os grupos do Baixo têm outra visão e relação com o espírito e as iniciativas do Projeto, mais respeituosos, se assim podemos dizer, mais cooperativos, menos rebeldes. Atendem os cursos com assiduidade e continuidade, dedicação, aceitação confiante, poderia dizer, maior "passividade", o que provoca, evidentemente, maior satisfação dos agentes externos. Os grupos do Baixo têm outra história do contato, cada um a sua. Temos os Kayabi que passaram pelos seringais e pelos missionários, os Ikpeng que foram salvos no final dos anos sessenta. Os Trumai estão assistindo à agonia de sua língua num processo de ruptura geracional entre o passado e um presente onde a presença da maneira de ser do branco domina o dia a dia. Os Juruna e os Suyá, por outro lado, parecem acompanhar a experiência com serenidade, atentos aos seus resultados. Os Panará, por outro lado, enquanto vivem o drama da volta ao território do Peixoto de Azevedo depois de um período de sobrevivência difícil na qualidade de hóspedes incômodos dos grupos jê do Baixo, participam curiosos e perplexos, inseguros, procurando construir um entendimento do que está acontecendo. Os Metyktire, por sua vez, abandonam o Projeto e se voltam definitivamente para os outros Kayapó, fechando uma unidade poderosa e para a qual já existe projeto educacional próprio (FUNAI, com financiamento japonês) e que reproduz o mesmo modelo do do ISA (e de muitos outros em proliferação).

Se cada grupo do Parque responde do seu jeito ao chamado do Projeto, que se propõe como alternativa culturalmente sadia à suposta alienação e desagregação cultural que as escolas de branco representariam, há, todavia, um movimento comum a quase todos os grupos do Parque que é o de procurar alternativas à alternativa, explorar todas as possibilidades existentes. São movimentos individuais ou impulsionados por decisões políticas; assim, há jovens indígenas espalhados pelas escolas das cidades próximas e nas grandes cidades do circuito urbano xinguano (Brasília, São Paulo), professores contratados por prefeituras (poucos, por enquanto). Esse movimento caracteriza sobretudo os grupos do Alto, cuja visão crítica mencionei anteriormente e que expressam a pressa e a preocupação de alcançar uma formação integral de branco, que os faça sentir iguais fora do Parque e dentro de uma escola. Consideram os tempos do Projeto excessivamente longos, não conseguem enxergar seus resultados, avaliam negativamente a diferença e a especificidade: "preciso desta escola (de cidade) para tirar muitas dúvidas" diz um jovem kuikúro que acabou de se matricular numa escola municipal de Juitiba, interior de São Paulo, convidado/aliciado por visitantes/turistas cheios de boas intenções que passaram pela sua aldeia. Agora que passou o tempo da FUNAI, agora que todos precisam se virar, valem todos os que querem "ajudar" e essa noção de "ajuda" é fundamental, hoje, para os índios do parque, sobretudo para os do Alto. Assim, os Kalapálo da aldeia de Tanguro receberam de braços abertos já há algum tempo, a "ajuda" do Colégio La Salle de São Carlos, de novo interior de São Paulo, católico, prudentemente civilizatório, eficiente. Em Tanguro funciona a primeira e "a mais escola" das escolas indígenas do Parque e não por acaso Tanguro fica numa das portas de entrada do território indígena, lá onde a divisa do Parque corta o rio Kuluene. Assim, os Waurá não cortaram as relações com a missionária do SIL que continua contemplando o Parque da cidade de Canarana, esperando que suas portas se abram novamente, e que continua a produzir febrilmente cartilhas, dicionários e textos religiosos na língua waurá. Assim, há o aliciamento das prefeituras: promessas de contratação de professores, merenda, material, construção de escolas em troca dos votos dos índios, novos eleitores (o discurso e as práticas "corretas" pingam com dificuldade do MEC ou das ONGs para as SEDUC das prefeituras locais, para as quais, bem se sabe, índio é índio/bicho e nada mais). Em suma, visto e vivido pelos índios esse universo escolar é, ele sim, heterogêneo, um leque de possibilidades e de riscos, onde eles se movem tateando, experimentando, com desejos claros e uma percepção de futuro no mínimo confusa e intranquila. Por outro lado, temos a visão dos ideadores e agentes do projeto "alternativo e correto" que lutam contra dificuldades de todos os tipos, mantendo os competidores sob suspeita e controle e ensaiando um diálogo muitas vezes penoso com os próprios índios.

O segundo problema que gostaria de levantar diz respeito ao uso das línguas indígenas na formação escolar. No projeto curricular e nos cursos para os aspirantes professores, excelentes intenções inspiram a organização de módulos intitulados "língua indígena". Nestes, não deixam de se reproduzir, mesmo se com reformulações resultantes de uma visão crítica, leiga, os passos de um modelo, o da "educação bilíngue", que não deixa de lembrar os moldes missionários, com pouca ou nenhuma base para a análise de suas consequências. Perseguindo e cultivando a participação dos alunos, discutimos a ortografização das línguas, enfrentamos os eternos problemas da uniformização e standardização, bem como os da redução das execuções orais a textos escritos.

Procuramos refletir em conjunto sobre as estruturas das línguas, num *brain-storming* coletivo (linguista assessor e professores índios em formação) em que se exterioriza e se exercita uma reflexão meta-linguística, contrastamos gramáticas e léxicos. Procuramos assumir atitudes positivas com relação ao multilinguismo dos povos do Alto Xingu, a sua manutenção, em operações de resgate de línguas "em perigo", como o Trumai; por exemplo, analisamos em conjunto com os aspirantes professores indígenas uma proposta vinda não apenas deles e significativa da curiosidade multilíngue de sua sociedade: a elaboração de um dicionário multilíngue do Alto Xingu. Com isso, pensamos em salvar, revitalizar, conservar línguas minoritárias e sitiadas. Pode-se dizer que é apenas a partir dos anos setenta que pluralismo cultural e multilinguismo surgem como objetos de investigação e como problemas a ser solucionado nas políticas sociais dos Estados modernos, muito em decorrência do colonialismo e dos fluxos de migrações que marcam a história do mundo contemporâneo. A atenção a situações de multilinguismo autóctones (como o do Alto Xingu, aqui sucintamente descrito) surge, por sua vez, em consequência de interesses e preocupações do expansionismo colonial e da formação de unidades nacionais. Os estudos sobre multilinguismo, minorias linguísticas (ou etnolinguísticas), em si e face às políticas nacionais, são desenvolvidos e levam a experimentação de projetos institucionais, especialmente educacionais, em muitos países; lembro o avanço da pesquisa e dos debates sobre a questão na Europa (o Euskera do País Basco, Gales, o Bretão, Gaélico, Bélgica, França), no Canadá (a questão quebecquoise), Estados Unidos, Austrália (uma situação interessante para uma comparação com o Brasil) (Edwards, 1986; Kalantzis et alii, 1989; Paulston, 1994). No Brasil estamos na retraguarda desse debate e de pesquisas adequadas.

Com relação à redução de línguas de culturas orais para a escrita, há problemas que me afligem particularmente enquanto agente envolvido diretamente nesse processo, apesar de algumas conquistas. Mencionemos as conquistas (não falo em "conquista da escrita", no tom ufanista dos alfabetizadores militantes, mas em conquistas ao vencer etapas que levam necessariamente ao domínio da escrita em língua indígena, uma vez que esta se constitui em objetivo). Uma vez desencadeado pelo pressuposto da necessidade (política e técnica) de uma alfabetização em língua indígena, ponto passível de uma discussão que deve fazer as contas com posições ideológicas e conhecimentos científicos ao mesmo tempo, conseguimos alcançar a conclusão de que uma ortografia (os símbolos gráficos) está imbuída de significados que extrapolam qualquer fórmula que pode advir do saber de, por exemplo, um linguista. Conseguimos fundamentar a idéia de que qualquer ortografia tem uma história, às vezes longa e cheia de idas e vindas, de tentativas de acertos que parecem nunca chegar à solução ótima e onde o linguista "ajuda" mas não decide em última instância. Conseguimos desmontar a atribuição de valores contrastivos, negativos e positivos, à língua indígena e ao português (ou língua de branco). Conseguimos, enfim, ultrapassar, pelo menos no meu caso, os primeiros passos do domínio da escrita em língua indígena. Na aldeia, na escola, Kuikúro, hoje, crianças e alguns adultos estão começando a se alfabetizar em Kuikúro e a escrever, com cada vez maior segurança, textos na língua; aliás, assistimos, ultimamente, a uma verdadeira febre de produção de textos de diversos tamanhos e complexidade. Conseguimos passar a idéia do que é "fazer pesquisa", como uma maneira de interessar e operacionalizar conteúdos culturais no interior de atividades escolares e essas pesquisas incipientes alimentam a produção de textos. Vamos ao que me aflige e aflige os professores indígenas

em formação na medida em que eles desenvolvem uma reflexão sobre a experiência meta-lingüística através da escrita. Falo de processos sofridos, e esse sentimento de sofrimento é visível, perceptível. Há sofrimento ao constatar que a ortografia, considerada qualidade inerente da língua de branco, constitui um sistema precário de expressão das formas da oralidade. Essa precariedade, todavia, ainda é vista como uma insuficiência da língua indígena. Sofremos (os índios e eu) ao tentar diferentes grafemas para sons "exóticos"; sofremos ao comparar o texto escrito em português, seco e linear, com as repetições e paralelismos da execução oral; sofremos ao reduzir peças de arte verbal a estorinhas de sabor infantil. Sofremos ao procurar dominar a pontuação na escrita e sua relação com os recursos da pontuação oral; sofremos na perda da musicalidade das estruturas rítmicas da matéria sonora, não poucas vezes emblema de distintividades sócio-políticas (como é o caso da distinção entre as variantes da língua karib alto-xinguana, Kuikúro e Kalápálo). Por consequência, sofremos diante do processo de homogeneização e de standardização que a escrita veicula, especialmente no Alto Xingu onde a distintividade linguística é diacrítico essencial de identidades sócio-políticas. Com tudo isso, quero dizer que a experiência da escrita é pontuada por decepções e sensações negativas, cujas consequências ainda não sabemos como avaliar.

O terceiro problema diz respeito ao impacto da escola, como espaço institucionalizado, e do surgimento do professor, como nova categoria social, nas sociedades indígenas. O trabalho de acompanhamento "pedagógico" realizado a partir deste ano com um pouco mais de profissionalismo ainda não é capaz de dimensionar essas questões, que necessitam de uma investigação antropológica, etnográfica, aprofundada e sutil. O que acontece na "escola" de fato? O que é em termos de locus físico e simbólico? Nas aldeias do Alto Xingu, por exemplo, a escola divide o espaço com a "casa da televisão" ou com a farmácia e há disputa política pelo controle deste espaço. A categoria de "professor" é vista como um novo segmento político, como portador de um saber especializado de natureza comparável aos saberes tradicionais? Quais são as mediações entre esse saber e a sociedade aldeã, que não é homogênea nem igualitária? Qual é a rede política que sustenta ou ameaça o professor ou os professores? Qual seu papel de novos mediadores com o exterior, o mundo dos brancos? Qual a trajetória e a estratégia individual de quem se propõe ser professor? Qual a razão das tensões entre professores e liderança tradicional? Há uma caracterização em termos geracionais, de faixa etária? São estas apenas algumas das perguntas que podemos nos colocar e que, na minha opinião, deveriam mobilizar um trabalho de pesquisa mais sério por parte dos interessados em não fazer da prática educacional de e para índios novamente uma missão civilizatória e assimilacionista.

Referências bibliográficas

Proposta Curricular de Formação de Professores Indígenas do Parque Indígena do Xingu. Instituto Sócio-Ambiental (ISA), São Paulo, 1997

Secchi, Darcy 1996 *Relatório Final de Consultoria. A Educação Escolar Indígena no Polo geo-educacional do Xingu.* Cuiabá, PNUD-PRODEAGRO.

Edwards, John 1986 (1984) *Linguistic Minorities, Policies and Pluralism* London: Academic Press

Kalantzis, Mary and Cope, Bill and Slade, Diana 1989 *Minority languages and Dominant Culture: Issues of Education, Assessment and Social Equity.* London: The Falmer Press

Paulston, Christina Blatt 1994 *Linguistic Minorities in Multilingual Settings* Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.

Franchetto, Bruna 1986 *Falar Kuikúro: estudo etnolinguístico de um grupo karib do Alto Xingu . Tese de Doutorado, PPGAS/MN/UFRJ.*

1993 "A celebração da história nos discursos cerimoniais kuikúro (Alto Xingu)" E. Viveiros de Castro e M. Carneiro da Cunha (orgs), *Amazônia: Etnologia e História Indígena* São Paulo: NHII/USP, FAPESP.

1996 "O Papel da Educação Escolar no Processo de Domesticação das Línguas Indígenas pela Escrita". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 179-80-81. Brasília: INEP/MEC.