



O FUTURO DAS LÍNGUAS INDÍGENAS BRASILEIRAS

AS LÍNGUAS INDÍGENAS DO BRASIL

A mais recente classificação das línguas indígenas brasileiras, elaborada por Aryon Rodrigues (2001), no website do Instituto Socioambiental, reconhece 160 línguas indígenas distintas. A classificação reconhece dois troncos lingüísticos: macro-jê (contendo 9 famílias) e tupí (contendo 10 famílias). Além destes troncos lingüísticos há 13 famílias com duas ou mais línguas que não são relacionadas à outras famílias (arawá, aruák, guaikurú, jabotí, karíb, katukína, makú, múra, nambikwára, páno, tukáno, txapakúra e yanomámi). Também há sete línguas isoladas: aikanã, irántxe, kanoé, kwazá, máku, trumái, e tikúna.

Este número de línguas, 160, é menor que o número geralmente citado de 170-180 línguas. A redução parece ser resultado, em parte, de critérios mais propriamente lingüísticos, e com menos base em distinções étnicas ou políticas. Por exemplo, o nome akwára agora designa uma única língua que inclui o parakanã e o suruí do Tocantins como dialetos, ao invés de considerar estas duas como línguas distintas. Geralmente, lingüistas usam o critério de inteligibilidade mútua para classificar variedades lingüísticas como dialetos da mesma língua, enquanto a classificação popular leva em conta mais sentimentos de identidade e distinções políticas. Se for aplicado rigorosamente o critério de inteligibilidade mútua, o número de línguas indígenas seria de menos de 160.

Por exemplo, de acordo com esta nova classificação, gavião de Rondônia, zoró e cinta larga são listados como línguas diferentes, apesar de serem mutuamente inteligíveis. Em contrapartida, a confusão de nomes ainda persiste; por exemplo, sakirabiár (sakirabiat 'macacos-pregos') é a autodenominação de um dos grupos étnicos que falam a língua chamada mekéns pelos brancos, mas esta não é uma língua distinta do mekéns (Galucio 2001).

Por outro lado, existem línguas não incluídas na classificação. É o caso da língua dos Akuntsú, da família tuparí, identificada somente em 1995 no Igarapé Omerê, e a língua dos Arara do Beiradão, todas em Rondônia, ainda pouco conhecidas. É possível também observar que línguas tidas como extintas ainda têm falantes, ou têm falantes ainda desconhecidos. O xipáya foi listado como extinto no passado, mas de fato tem alguns falantes em Altamira, Pará. O kanoê tinha apenas 4 falantes até 1995, quando foram encontrados outros 4 falantes, vivendo isolados na região do Igarapé Omerê. Assim, é importante localizar outros possíveis falantes destas línguas para conhecer a situação verdadeira de cada língua.

Além da questão referente ao número de línguas indígenas e a sua classificação, outro aspecto importante e mais difícil de responder é quantos falantes existem de cada língua. No passado, por falta de informações, o número de indivíduos de cada população era listado ao invés do número concreto de seus falantes. O efeito disto em geral foi o de subestimar ainda mais a atual precariedade das línguas indígenas. A comunidade Anambé, por exemplo, tinha 87 pessoas, entre índios e não índios, em 2000, das quais somente seis falavam a língua (Julião 2000)¹. Dos 121 Trumái, somente 49 falam a língua fluentemente (Raquel Guirardello, comunicação pessoal). Há aproximadamente 25 falantes da língua mekéns, de uma população de 67 (Galucio 2001). Por outro lado, há grupos indígenas onde quase a população inteira fala o idioma materno, apesar de décadas de contato, por exemplo os Gavião de Rondônia, os Kayapó, e os Tiriyo. No grupo dos Aikanã

¹ Atualmente, os falantes Anambé são apenas três mulheres, com diferentes graus de proficiência (Julião 2004).

e Kwazá que moram juntos, há mais falantes da língua kwazá do que há verdadeiramente índios Kwazá, visto que algumas pessoas de outras etnias também falam kwazá (Hein van der Voort, comunicação pessoal).

Uma estimativa estatística (baseada em dados precários) elaborada por Moore (2000) indicou que no Brasil 24% das línguas são faladas por grupos com população de 50 pessoas ou menos; 8% por grupos com população de 51-100 pessoas; 25% por grupos com 101-250 pessoas; 18% por grupos na faixa de 251-500 falantes; 10% por grupos com população estimada entre 501 e 1000 pessoas. Somente 15% do total de línguas brasileiras são faladas por grupos superiores a mil pessoas. Várias línguas têm um número muito reduzido de falantes; por exemplo, o umutína e máku têm somente um falante conhecido cada, e há talvez três falantes do arikapú e do mondé, para o qual ainda não existe nenhum estudo. As estatísticas de outros países amazônicos são semelhantes. O tamanho reduzido da maior parte dos grupos é notável. Em outras partes do mundo, como a África Ocidental (Blench 2000), das 1.050 línguas somente 66 (6,3%) têm menos de 400 falantes. Na Oceania, das 500 línguas do subgrupo oceânico do tronco austronésiano (Tryon 2000), metade tem menos de 500 falantes e 125 estão ameaçadas ou seriamente em perigo de extinção.

LÍNGUAS EM PERIGO DE EXTINÇÃO

Há mais de uma década, o lingüista Michael Krauss (1992) chamou a atenção dos lingüistas do mundo para o problema de línguas que correm risco de serem extintas:

(...) à taxa em que a situação vem evoluindo, o próximo século verá a morte ou a condenação de 90% das línguas da humanidade (...) comparemos a situação lingüística com a biológica (...) A percentagem total de mamíferos em perigo de extinção é cerca de 10%; a de aves, 5%.

Se biólogos conseguiram se mobilizar para a defesa do seu objeto de estudo, porque os lingüistas não podiam também fazer o mesmo? A partir desta época, lingüistas que trabalham em várias partes do mundo levantaram a situação das línguas das regiões do seu conhecimento, como também investigaram como reverter a tendência de perda de línguas. Infelizmente, este movimento ainda é pouco expressivo na América do Sul.

No Brasil, a maioria das línguas faladas no tempo do contato europeu já está extinta. Rodrigues (1993) estima que 75% das línguas faladas há 500 anos desapareceram. Em parte, o desaparecimento de tantas línguas e culturas ocorreu devido a eventos dramáticos tais como a mortandade maciça de populações indígenas (causada por doenças e guerras) e escravidão ou aprendizagem forçada de uma língua de contato – português ou língua geral. Esses processos aconteceram em outras áreas do mundo, por exemplo, o desencorajamento do uso das línguas nativas na época do stalinismo na antiga URSS, ou a migração de falantes de indonésio de Java para as ilhas menores da Indonésia, prejudicando as línguas e culturas minoritárias dessas ilhas.

Porém, mesmo sem estes eventos dramáticos, a erosão de línguas nativas freqüentemente continua. Além do número de falantes de cada língua, é de importância fundamental saber o grau de transmissão da língua às crianças, uma vez que este é o fator que efetivamente determina o futuro da língua. Infelizmente, não há dados sistemáticos no Brasil sobre esta questão. Uma avaliação tentativa da situação das línguas nativas de Rondônia (Moore e Storto 1992) estimou que, das 25 línguas do estado:

- 10% não estão mais em uso (como o caso do Puruborá);*
- 30% têm um número baixo de falantes, e os jovens estão deixando de usar a língua;*
- 25% ou têm número baixo de falantes ou faltam falantes jovens [mas não ambos os fatores concomitantemente];*
- 35% têm falantes numerosos, incluindo jovens.*

Neste caso, somente 35% das línguas estão razoavelmente seguras em um futuro próximo, e o restante está em perigo de desaparecer se não se fizer esforços efetivos no sentido contrário. Das línguas nativas do Brasil, Moore (no prelo) estima que 42 estão urgentemente em perigo de extinção. É difícil comparar regiões do mundo, uma vez que o padrão para estimar perigo de extinção varia de uma região para outra. Porém, é interessante comparar a estimativa feita para Rondônia com a feita por Krauss (1997:30) para o mundo e para as línguas setentrionais (da região ártica):

Comparadas às estimativas globais de 5-10% “seguras”, 20-50% moribundas [faladas somente por adultos], e o resto, 40-75%, ameaçadas, das 70-72 línguas setentrionais existentes, somente uma parece ser “segura” (Inuit na Groenlândia), aproximadamente 50 (70+ %) estão moribundas, e o resto (20+ %) estão ameaçadas.

Enquanto os eventos dramáticos variam de uma parte a outra do mundo, os processos básicos de erosão são parecidos. No caso das línguas oceânicas, Tryon (2000) observa que a perda da língua se deve freqüentemente à migração para cidades em busca de educação e emprego, como também ao casamento fora do grupo lingüístico. Em termos da microsociologia, a formulação do problema por Kulick (1992:9) é “Por que e como as pessoas interpretam suas vidas de modo a abandonar uma de suas línguas?” A questão fundamental é a manutenção ou não de um contexto onde a língua e o conhecimento tradicional são transmitidos. Casamento fora do grupo lingüístico, em si, não conduz necessariamente à perda da língua, uma vez que há várias situações multilíngües onde as línguas são mantidas; por exemplo, a situação no Vaupês (Sorensen 1967). Porém, nestas situações, as línguas continuam sendo faladas dentro da família.

O que acontece em outros lugares, como no P. I. Guaporé no sul de Rondônia, é que um casal fala português em casa, como língua-franca, ao invés de aprender a língua do outro. Existe, ainda, uma relação direta entre a manutenção da língua e o número de falantes em comunidades em que se falam mais de uma língua. Nestes casos, os grupos minoritários sofrem mais pressão no sentido de adotar a língua majoritária.

Um outro fator encontrado no Brasil que contribui para a perda de uma língua refere-se ao mal julgamento e ao baixo grau de valorização atribuído às línguas indígenas pela comunidade envolvente, onde ainda hoje persistem idéias de uma suposta inferioridade das línguas indígenas, freqüentemente chamadas de “gíria” em Rondônia.

VALOR DAS LÍNGUAS INDÍGENAS

Pensar em termos de futuro para as línguas indígenas brasileiras implica, necessariamente, entender o valor que elas têm em termos presentes. Como a língua é o traço mais marcante em qualquer cultura, ela funciona como um elemento central da identidade de um povo, instrumento pelo qual o conhecimento tradicional desse povo é repassado de geração para geração. Antropólogos que querem estudar uma cultura coletam o vocabulário específico de parentesco, cosmologia, natureza e outros aspectos da cultura, idealmente também tornando-se falantes da língua.

O conhecimento e a preservação das línguas indígenas brasileiras é de fundamental importância, pois possibilita a apreensão do conhecimento tradicional dos povos indígenas sobre, entre outras coisas, sistemas nativos de classificação de espécies animais e vegetais; de reconhecimento de solos; de conhecimento da astronomia para plantio e coleta; de controle natural de pragas; de domesticação de animais e plantas; de uso de plantas medicinais e aromáticas, etc. Entre os Piaroa da Venezuela, Zent (2001: 207) demonstra que o conhecimento dos nomes de plantas na língua nativa está fortemente correlacionado com o conhecimento dos usos tradicionais delas. Sem conhecer as línguas indígenas, é impossível alcançar esse conhecimento, e quando uma língua indígena morre, o conjunto desse conhecimento é, conseqüentemente, também perdido.

Ainda que sejam apenas recentes os estudos das conseqüências da perda de uma língua, a principal delas é a perda da identidade, com implicação direta na percepção, através da linguagem, da vida cultural, espiritual e intelectual do povo em questão. Tal percepção é encontrada, por exemplo, em orações, mitos, cerimônias, poesia, oratória, vocabulário técnico, estilos conversacionais (respeitoso, profano, etc.), estilos de fala (fala masculina vs. fala feminina, etc.), humor, maneiras próprias de comunicação com crianças, termos próprios para hábitos, comportamentos, emoções, etc.

Como profissional mais preparado para entender línguas, o lingüista deve contribuir para os esforços das comunidades indígenas no sentido de preservar a sua língua e cultura, já que estas duas fazem parte de uma mesma equação. Por exemplo, em várias culturas indígenas do Brasil, existem formas de fala cerimonial que freqüentemente são formas mais antigas da língua. Estas formas especiais têm uma beleza para os falantes da língua que pode se comparar à beleza que a linguagem de Camões tem para os falantes de português, ou a linguagem de Shakespeare para os falantes de inglês. Os Apurinã, por exemplo, que vivem ao longo do rio Purus, do Acre ao Amazonas, têm uma forma especial de língua chamada Xanganê, que se usa em situação de encontro com visitantes quando estes chegam às suas aldeias (Sidney Facundes, em comunicação pessoal).

Uma força oposta ao trabalho de preservação da língua e cultura indígenas é o efeito da ação missionária, através, por exemplo, da proibição do uso de cerimônias tradicionais, com a conseqüente eliminação destas formas especiais de língua.

Além das perdas apontadas acima, um outro tipo de perda também acontece quando morre uma língua indígena: a perda científica. É muito pouco ainda o que se conhece sobre línguas indígenas brasileiras em termos de tipologia, universais lingüísticos, lingüística histórica (diacrônica) e reconstrução lingüística com repercussão sobre o levantamento de evidências sobre o passado dos povos que falavam estas línguas. Das cerca de 160 línguas indígenas atualmente faladas no Brasil, temos alguma descrição científica de apenas 83 (Leite e Franchetto 2001, *apud* Seki 2000a). Para agravar ainda mais este contexto, só muito recentemente vêm sendo feitas descrições a partir de linhas teóricas diversificadas e/ou abordando níveis mais 'altos' de análise lingüística (por exemplo morfologia e sintaxe). Nesse contexto de escasso conhecimento científico, o desaparecimento de uma única língua indígena é, indubitavelmente, de conseqüências irreparáveis.

MÉTODOS DE PRESERVAÇÃO E REVITALIZAÇÃO DE LÍNGUAS

Evitar a extinção de uma língua é, sobretudo, tarefa dos povos envolvidos e dos lingüistas que trabalham junto a eles. Antes, porém, de nos perguntarmos quais são os métodos mais adequados de preservação e revitalização de línguas ameaçadas, devemos nos pôr a questão de como saber quando uma língua está sendo ameaçada de extinção. O sinal mais óbvio de extinção é observado, sobretudo, quando há uma redução muito grande do número de falantes ao longo dos anos. Há, entretanto, de acordo com Crawford (1996), outros sintomas que devem ser levados em conta, tais como 1. quando a fluência na língua nativa aumenta de acordo com a idade (falantes idosos sendo mais fluentes, e falantes mais jovens menos fluentes); 2. quando o uso é menos fluente em domínios onde a língua era antes segura (no caso de fala cerimonial, etc.); e 3. quando um número maior de pais falham em ensinar a língua aos seus filhos.

Dependendo de cada caso específico, para tentar conter os processos de extinção de uma língua, os métodos desenvolvidos por pesquisadores de todo o mundo incluem os seguintes:

- a) o 'ninho de linguagem', que consiste no (re)aprendizado da língua nativa, pelas crianças, através do contato muito próximo com seus avós. Geralmente, as crianças passam um longo período do dia sob os cuidados dos avós, falando somente a língua indígena, enquanto os pais desenvolvem outras atividades. Este método aproveita a capacidade das crianças de aprenderem rapidamente qualquer língua, e não exige conhecimento técnico da língua.
- b) os cursos de imersão, que consistem no ensino de língua materna de maneira intensiva às crianças, adolescentes e mesmo adultos de uma dada comunidade. Os cursos são preparados e proferidos por membros da comunidade que falam a língua, freqüentemente com assessoria de lingüistas. A cerimônia anual do Ourikuri, dos índios Fulniô, durante a qual deve-se falar somente a língua materna, serve como exemplo de curso de imersão de fato, e seria possível para outras comunidades indígenas organizar eventos onde somente se fala a língua indígena.
- c) o programa mestre-aprendiz, onde um falante fluente da língua se responsabiliza pelo ensino da língua a um jovem que quer se tornar falante. Este método também não exige conhecimento técnico da língua, e está sendo utilizado com sucesso nas comunidades lingüísticas da Califórnia por Leanne Hinton, da Universidade da Califórnia, em Berkeley.
- d) o programa de alfabetização em língua materna, que envolve a elaboração de uma ortografia prática para uma determinada comunidade lingüística, tendo como base um estudo lingüístico aprofundado da língua em questão. Essa ortografia serve como instrumento básico de alfabetização em língua materna, a ser feita por professores indígenas, previamente alfabetizados e treinados. Dois efeitos observáveis do método de alfabetização são o de aumentar o prestígio da língua e o de envolver as crianças na sua aprendizagem. Um dos benefícios deste método é possibilitar a criação de um mecanismo de documentação da cultura tradicional, por parte da própria comunidade, através da escrita.

Os métodos descritos acima estão sendo muito discutidos e testados em várias partes do mundo, mas na América do Sul ainda se tem pouco conhecimento deles, principalmente os três primeiros.

MÉTODOS E PROBLEMAS COM PROJETOS DE ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUAS INDÍGENAS NO BRASIL

A questão de alfabetização em língua indígena merece atenção especial, uma vez que é essencial para a preservação e documentação das línguas indígenas e o seu futuro.

No Brasil, o que existe, em sua grande maioria, são programas de educação bilíngüe que têm como base teorias de educação e leitura que não são desenvolvidas especificamente para populações indígenas. Estas teorias são feitas para povos não índios que já têm ortografias padronizadas, e são destinadas a educadores que falam a mesma língua dos alunos, o que, infelizmente, contrasta com a situação da maioria das populações indígenas.

Alguns (poucos) programas de alfabetização, no entanto, que têm continuidade e uma boa base científica e organização, resultam em reconhecido sucesso, com bons índices de população alfabetizada, e empenho da comunidade na continuidade do processo de educação, através de elaboração de dicionários, registro de histórias antigas, mitos, etc. No entanto, muitos destes programas passam por dificuldades e baixos índices de alfabetização efetiva. Acreditamos serem várias as razões responsáveis pelo insucesso na implantação e/ou manutenção de projetos de alfabetização em língua indígena.

Em primeiro lugar, é necessário destacar que, mesmo diante da alta demanda por parte das comunidades indígenas em obter programas de alfabetização em sua própria língua, existem 'especialistas' que se opõem à alfabetização, não como método em si, mas por crerem existir um conflito entre tradição oral e tradição escrita. Segundo esses especialistas, o receio é o de que, com o advento da escrita, a oralidade se extinga. É fácil, entretanto, ver que esse argumento é falacioso, uma vez que há vários casos registrados em que a tradição oral desapareceu (por outras causas) sem que houvesse interferência da escrita, não existindo nenhum caso concreto de algum grupo ter abandonado sua tradição oral somente como resultado do processo de alfabetização.

A utilidade prática da documentação escrita ou gravada pode ser vista no fato de que alguns grupos nativos norte-americanos estão utilizando material escrito dos séculos passados, e gravações feitas no início deste século, para retomar a sua própria língua. Estas

atividades são parecidas à ressuscitação da língua hebraica em Israel, pelos judeus, ou à promoção do irlandês, na Irlanda. Não fossem esses registros, a retomada da língua seria praticamente impossível.

Alguns dos problemas (de diversas ordens) que encontramos com programas bilíngües de alfabetização em andamento no Brasil são os seguintes:

- a) a elaboração de ortografias amadoras que não refletem a fonologia da língua.

Cada língua tem um conjunto de normas ou padrões compartilhados pelos seus falantes a respeito de quais são os sons que fazem parte da sua língua, e quais destes sons são distintos uns dos outros. Em linhas gerais, esta é a fonologia da língua, que pode variar radicalmente de uma língua para outra. Em princípio, uma ortografia deve ter um símbolo para cada som distinto. Uma vez que a fonologia já existe (inconscientemente) na mente do falante, é suficiente estabelecer a correlação entre os símbolos e os seus respectivos sons, através de treinamento, para o falante começar a escrever sua própria língua. Por exemplo, em português, as consoantes nasais são distintas das consoantes sonoras orais: *mato* tem significado diferente de *bato*, e *nata* significa algo diferente de *data*. Na língua makuráp, em contraste, as consoantes nasais não são distintas das consoantes sonoras orais. Consoantes nasais em makuráp ocorrem somente antes de vogais nasais, e consoantes orais ocorrem antes de vogais orais. Caso um representante dos índios makuráp fosse elaborar uma ortografia de português, sem entender corretamente a fonologia do português, a sua tendência seria a de usar um único símbolo para representar os sons /m/ e /b/ e de um outro único símbolo para representar /n/ e /d/, tendo como resultado o fato de que palavras como 'mato' e 'bato' acabariam sendo escritas de uma única maneira, ambas como 'mato' ou ambas como 'bato', o mesmo ocorrendo com palavras como 'nata' e 'data'. Apesar de esse ser um erro flagrante (e freqüente) em ortografias para línguas indígenas, há quem argumente que, dado o contexto, ainda assim seria possível recuperar o sentido destas palavras. O fato (óbvio) é que tal ortografia não seria conveniente, uma vez que a correlação entre a fonologia e os símbolos representados não é mantida, o que causa uma confusão desnecessária. Em termos de perspectiva futura, o uso de tal ortografia traria efeitos desastrosos para uma comunidade que porventura tenha perdido sua língua

de origem e pretenda restabelecê-la (são vários os casos como esse já registrados em comunidades lingüísticas em todo o mundo). Como não houve respeito ao princípio da bi-univocidade (um som = uma letra), nesses casos, não há como recuperar a língua falada através da escrita.

Erros desse tipo são bastante comuns em ortografias amadoras. Por exemplo, a distinção entre vogais curtas e prolongadas na língua gavião de Rondônia não está sendo marcada na escrita, trazendo como resultado o uso de uma única forma, por exemplo, *aka*, para escrever três palavras fonologicamente distintas: *aka* ‘matou’, *aaka* ‘se matar’ e *aakaa* ‘(ele) vai’.

Outro erro comum encontrado em tais ortografias é a representação, na escrita, de diferentes sons que não são distintos na fonologia da língua. Um exemplo hipotético em português seria a escritura de /t/ como ‘t’ e como ‘tx’, em palavras como *tanto* e *txia* (‘tia’). É fácil ver que tal representação é desnecessária, uma vez que o som ‘t’ é predizivelmente palatalizado diante de vogal alta anterior. Os falantes de português não precisam ter esta diferença marcada na sua escrita, pois não se trata de uma diferença distintiva para estes sons. Como exemplo concreto, temos a ortografia dos índios Zoró, em que a pré-nasalização é predizível, e mesmo assim estava sendo marcada na escrita antes de consoantes oclusivas sonoras, sem necessidade: a palavra *mbebe*, por exemplo, estava sendo usada para representar ‘porcoqueixada’, ao invés de simplesmente *bebe*.

Um outro problema encontrado em ortografias práticas diz respeito à representação da fala rápida na escrita e a segmentação de palavras, de acordo com o ambiente fonológico. Em línguas de todo o mundo, é freqüente encontrar diferentes sons que mudam (sofrem alternância fonológica) de acordo com o ambiente em que ocorrem, quando pronunciados em fala rápida. A ocorrência de tais mudanças não deve necessariamente ser representada na escrita da referida língua. Como exemplo prático, imagine que alguém resolvesse escrever as palavras em português tal como elas ocorrem na fala rápida das pessoas. Isso poderia resultar em sentenças como:

“Eles forimbora pras casazamarelas”
(= *Eles foram embora para as casas amarelas.*)

Apesar de ser meramente ilustrativo, esse exemplo de português é exatamente o que aconteceu inicialmente com materiais didáticos preparados por uma assessora lingüista da Seduc-RO para a língua Karo de Rondônia, uma língua que possui um número muito grande e complexo de alternâncias fonológicas. Em Karo, palavras que têm em seu início ou fim as consoantes oclusivas surdas /p/, /t/ e /k/, mudam, dependendo do contexto, para /b/, /r/ e /g/ ou /m/, /n/ e /ŋ/, respectivamente. Caso o preceito de se representar o registro de fala rápida na escrita fosse mantido, uma mesma palavra, em Karo, poderia, em princípio, ser escrita de nove maneiras diferentes, o que, além de altamente contraproducente, não seria representativo dos fatos da língua.

Além disso, a ortografia proposta para os índios continha outros sérios defeitos, entre eles o fato de que quatro consoantes, três vogais, e o tom da língua não estavam sendo escritos. Um dos co-autores mostrou os problemas aos Arara, e os mesmos concordaram com a opinião de que as consoantes deveriam ser escritas, assim como o tom e os limites de palavra também deveriam ser bem estabelecidos e obedecidos. A reação da Secretaria de Educação do Estado, no entanto, frente às modificações sugeridas e aceitas pelos índios, foi de rechaçar a presença do lingüista em área indígena, reprimindo-o com ataques pessoais. Porém, ele tinha (e ainda tem) o apoio da comunidade indígena e continuou a elaboração dos materiais solicitados pelo povo.

O fato de fazermos questão de ilustrar os problemas ortográficos com exemplos de português deve-se ao fato de que não é difícil ser convencido de que a ortografia de uma outra língua não tem muita importância, mas quando se trata de nossa própria língua, sentimos que os erros e inconsistências são inaceitáveis.

A opinião de que os problemas ortográficos não têm importância é representada por Müller de Oliveira (2000:30), que despreza a utilidade de se ter uma base científica para a ortografia usada em alfabetização:

Em primeiro lugar, porque o desenvolvimento de uma tradição escrita não depende de haver uma formalização prévia da gramática, nem mesmo de haver uma ortografia unificada, e muito menos de haver uma norma lingüística fortemente fixada.

Reconhecemos ser verdade que tradições escritas existiram antes da lingüística moderna, assim como reconhecemos que tradições médicas também existiam antes da medicina moderna, com o uso de sanguessugas e cirurgia com implementos não esterilizados. A pergunta natural que se segue, então é: “será que estas tradições de bases científicas duvidosas devem ser aplicadas a grupos indígenas?” Acreditamos que não, em ambos os casos. Podem ser atraentes para pessoas sem inclinação ou formação científica, mas não produzem bons resultados.

O próprio Müller de Oliveira (op. cit.:32) descreve bem os resultados nada animadores sobre decisões ortográficas malfeitas, sem parecer perceber, todavia, a sua causa:

Tenho visto professores indígenas discutirem durante anos a necessidade de reformas na escrita, a conveniência de alterações no alfabeto, buscando a fixação de uma ortografia unificada, auxiliados por assessorias lingüísticas. Essa discussão tem, para alguns grupos mais do que para outros, tomado muito tempo dos professores indígenas.

Os problemas a que Müller de Oliveira se refere, infelizmente tão típicos, se devem justamente ao fato de não haver uma base científica das ortografias elaboradas para as línguas indígenas em questão, exatamente a base científica que o mesmo autor, paradoxalmente, despreza. Em princípio, quando uma ortografia é escolhida de maneira inteligente, estas dificuldades não aparecem e a alfabetização tem um progresso rápido. Por outro lado, ortografias de línguas que não refletem a fonologia da língua, como por exemplo, a do inglês, exigem do aluno um grande esforço para aprendê-las. O falante médio de inglês passa talvez mil horas da sua vida para aprender como escrever as palavras individualmente, e continua dependente no uso de um dicionário durante a vida toda para evitar erros. Porém, para línguas ágrafas, as quais a bagagem do passado não é um fardo, é possível elaborar uma ortografia bastante eficiente em termos de comunicação e aprendizagem, que pode informar gerações futuras sobre a pronúncia da língua.

Obviamente surgirão problemas, os quais o lingüista, como assessor, deve trabalhar no sentido de possibilitar a escolha de uma das melhores opções ortográficas por parte da comunidade, explicando cada opção e as conseqüências prováveis de sua escolha. A sua função é fornecer a técnica necessária para uma

decisão informada por parte da comunidade, e não impor uma decisão, como Müller de Oliveira imagina. Se o linguísta não consegue fornecer esta informação técnica à comunidade indígena a qual está ligado, é difícil ver por que faz parte de um projeto de alfabetização.

b) a existência de ortografias múltiplas e as freqüentes mudanças ortográficas.

Existem no Brasil inúmeros grupos indígenas que, por um motivo ou por outro, acabam tendo que enfrentar o problema de possuírem duas ou mais ortografias para sua língua (freqüentemente, uma ortografia é elaborada por missionários, com fins religiosos, e outra é elaborada por um técnico ou linguísta). Isso é o que aconteceu, por exemplo, com os Suruí de Rondônia, que têm material de alfabetização em várias ortografias diferentes. O problema de ortografias múltiplas é seríssimo, muito freqüente, de difícil controle, e de complicada solução. Imagine uma situação comparável em português, com as ortografias (a) e (b) abaixo, em que a representação dos sons [s] e [k], das vogais nasais e do acento são diferentes entre si:

- (a) *Cerá ki vou eskrevér portugés acim?*
- (b) *Sserah qi vou esqreveh portugehs assihm?*

Você gostaria de ter o seu filho alfabetizado de acordo com a ortografia (a), mudando em seguida para ortografia (b), para, finalmente, tentar esquecer ambas e escrever o português padrão (c):

- (c) *Será que vou escrever português assim?*

Apesar de aterrorizante, a situação do aprendiz indígena é freqüentemente esta.

c) a presença de materiais didáticos com erros de transcrição e material cultural simplificado.

É muito comum encontrar, entre os materiais didáticos elaborados para alfabetização indígena, erros e inconsistências de transcrição. Assessores que não falam a língua nem conhecem a sua fonologia não detectam os problemas, e alunos ou professores indígenas também não têm a preparação necessária para detectá-los. Em um teste de escrita feito com professores bilíngües mundurukú (Gessiane Picanço, em comunicação pessoal), algumas palavras foram escritas

de seis maneiras diferentes. Enquanto qualquer material de aprendizagem em português que tiver escrita inconsistente ou não padronizada é rigorosamente rejeitado (como padrão), quando se trata de escolas indígenas, a crença dos brancos é que isso simplesmente não faz diferença, e que, num futuro indeterminado, os índios aprenderão e chegarão a um acordo por si mesmos.

Outro problema encontrado é o conteúdo infantilizado dos materiais culturais escritos. Enquanto é necessário ter material bem simples para iniciantes, o mesmo não se aplica ao material de escrita para documentação cultural, que deve procurar as informações mais ricas possíveis, como por exemplo, as versões mais completas de mitos contados no estilo tradicional.

d) a falta de avaliação dos resultados.

Salvo raríssimas exceções, a ocorrência deste problema é extremamente freqüente nos projetos de alfabetização indígena de todo o país. Parece não ser uma preocupação do(s) responsável(eis) por projetos de alfabetização a inclusão de um sistema que permita examinar objetivamente o grau de aprendizado dos alunos. Tal sistema, além de permitir a verificação final do número de alfabetizados, se efetuado durante o processo de alfabetização, pode também permitir que eventuais erros ou distorções sejam corrigidos. O que se observa, no entanto, é uma tendência, por parte de quem elabora projetos de alfabetização, em não assumir a responsabilidade pelos resultados obtidos, atribuindo antecipadamente aos próprios índios o seu sucesso ou o seu fracasso, e justificando, com isso, a não necessidade da criação de tais mecanismos. Obviamente, nos casos onde os administradores de projeto não entendem a fonologia nem a estrutura da(s) língua(s), é difícil para eles conduzir uma avaliação objetiva dos alunos, no sentido de verificar se sua escrita é consistente, e se eles conseguem ler o que foi escrito.

ROTEIRO PARA PROPOSTA FORMAL DE ORTOGRAFIA

Com o intuito de evitar a continuação dos problemas apontados acima, apresentamos as seguintes recomendações, na forma de roteiro, para os especialistas (lingüistas) que se propõem a elaborar um projeto de alfabetização em língua indígena. Este roteiro já foi utilizado com sucesso em um projeto de alfabetização (que incluiu

as línguas karitiána, mekéns, apurinã, trumái e djeoromitxi). Vários lingüistas cotejaram o roteiro e concordaram com seu conteúdo, inclusive o Dr. Ken Hale, do MIT. Embora possa haver, em um primeiro momento, pressões de natureza política ou de interesses pessoais na elaboração de uma proposta ortográfica para uma dada comunidade indígena, na medida em que as considerações indicadas no roteiro forem levadas em conta, ela servirá mais adequadamente como instrumento da escrita da língua, inclusive diminuindo as chances de sucessivas mudanças posteriores.

1. *Análise da Fonologia da Língua.* Apresentar o inventário de fonemas da língua, sua realização fonética e evidência de contraste (especialmente pares mínimos). Explicar as mudanças morfofonológicas e os critérios para identificar fronteiras entre palavras. Onde já existe um trabalho com estes dados, é suficiente anexá-lo. Explicar quanto tempo foi passado na pesquisa da língua.
2. *Levantamento dos Dialeto da Mesma Língua.* Explicar a variação dialetal em termos específicos: O inventário fonológico e as regras fonológicas variam de um dialeto a outro? O vocabulário difere? A gramática difere?
3. *Verificação das Ortografia(s) Preexistente(s).* Detalhar as ortografias já propostas para a língua. Qual porcentagem da comunidade usa cada uma das ortografias? Quanto material escrito existe que utilize cada ortografia? Quais são os pontos fortes e fracos de cada? Quais as razões para apresentar uma nova proposta?
4. *Experiências de Testar e Discutir a Ortografia Proposta.* As possibilidades ortográficas e a base para escolher entre alternativas já foram discutidas com a comunidade? A ortografia proposta já foi testada para determinar a sua facilidade de aprendizagem e sua adequação para representar a fonologia da língua?
5. *Elaboração da Proposta de Ortografia e a sua Justificativa.* Apresentar uma proposta concreta para representar a fonologia da língua através de símbolos ortográficos e justificar esta proposta em relação às outras possibilidades. Levar em conta:
 - Representação dos contrastes fonológicos da língua;
 - Peso distintivo dos contrastes;

- Adequação do sistema proposto para todos os dialetos da língua;
- Minimização de mudança em ortografias bem estabelecidas (de uso amplo, com um bom corpo de material escrito);
- Conveniência dos símbolos escolhidos e minimização de possível interferência com a ortografia portuguesa;
- Compreensão da comunidade das alternativas envolvendo convenções ortográficas e as respectivas conseqüências no futuro.

Cópias da proposta ortográfica devem ser enviadas a todas as pessoas que estejam trabalhando com a língua, à comunidade indígena e às organizações governamentais e não governamentais apropriadas. Quem não concordar deve responder por escrito.

COMO PROCEDER EM FACE AO PROBLEMA DE LÍNGUAS EM PERIGO DE EXTINÇÃO

O primeiro passo para enfrentar o problema de línguas ameaçadas de extinção seria, logicamente, realizar um levantamento da situação de todas as línguas e dialetos do país, para determinar o número e idade dos falantes e semi-falantes, o grau de transmissão lingüística, a situação do povo que fala a língua, o conhecimento científico que porventura exista sobre a língua, e quaisquer programas que estejam em andamento envolvendo a língua.

Um outro passo seria a divulgação dos métodos de revitalização e preservação de línguas que estão sendo utilizados em várias regiões do mundo. Toda questão deve ser discutida com as comunidades e organizações indígenas para se chegar a um consenso sobre quais medidas são viáveis e úteis em cada caso, para evitar assim projetos mal concebidos. Projetos-piloto podem ser implantados e os resultados medidos.

Um levantamento também deve ser feito sobre os programas de alfabetização em língua nativa no Brasil, para determinar quais são as atividades e os resultados obtidos. Para cada língua ou dialeto, quantas ortografias já existem, quais são mais adequadas, e quais estão, de fato, em uso? Testes de escrita e de leitura devem ser administrados em uma amostra significativa dos índios considerados alfabetizados. A ênfase, como conseqüência, deve

ser mantida sobre os resultados práticos e não sobre as teorias educacionais que os dirigentes de programas seguem.

Seria igualmente útil iniciar um estudo de como desfazer os danos e a confusão criados por programas de alfabetização malfeitos. Um passo inicial importante e de grande utilidade nesse sentido é a escrita independente, por várias pessoas alfabetizadas, de uma lista de palavras e o confronto subsequente dos resultados. Frequentemente, ao ver as listas escritas, os índios (e os próprios administradores dos projetos) reconhecem, pela primeira vez, que existem problemas que precisam ser resolvidos.

Um pequeno levantamento desse tipo foi feito por um dos co-autores. Cinco grupos de professores indígenas em Rondônia foram testados. Cada grupo ensinava uma língua diferente. Os professores de dois grupos escreveram as suas respectivas línguas consistentemente e mostraram confiança no seu trabalho. Nesses dois casos, a ortografia foi elaborada com uma base científica, sem modificações significativas subsequentes. Lingüistas com amplo conhecimento da língua e da comunidade prepararam os materiais didáticos, em colaboração estreita com a comunidade, e monitoraram o progresso dos alunos. Nos outros três grupos, os professores escreveram as suas respectivas línguas inconsistentemente e mostraram confusão e incerteza em relação ao seu trabalho. Nesses casos, a alfabetização foi feita principalmente por educadores e missionários, com ortografias defeituosas, sem testes periódicos para avaliar o progresso de alfabetização. Provavelmente esses três casos são mais típicos dos programas de alfabetização em línguas indígenas no país. Os responsáveis, evidentemente, resistiriam à execução de levantamentos que pudessem detectar as dificuldades.

Felizmente, os estudos científicos das línguas indígenas estão sendo mais numerosos e mais seguros, aumentando a possibilidade de uma comunidade de falantes indígenas obter um especialista para auxiliá-la nesta tarefa. O uso de gravações de áudio e vídeo para documentar línguas pode ser expandido, dada a evolução rápida desta tecnologia nos anos recentes. Exemplos interessantes destas possibilidades são os quatro projetos do programa DOBES, da Fundação Volkswagen (1. para a língua Kuikúro; 2. para a língua Awetí; 3. para a língua Trumái, no Xingu; 4. para as línguas Bakairí, Mawé e Tiriyo). Adicionalmente,

há cinco projetos de documentação apoiados pelo Endangered Languages Documentation Programme administrado pela School of Oriental and African Studies, da Inglaterra (1. para a língua Apurinã; 2. para a língua Ofayé; 3. para a língua Karo; 4. para a língua Kadivéu; 5. para as línguas Puruborá, Sakurabiat, Mondé, Xipáya e Ayurú). Estes projetos visam oferecer às comunidades indígenas a opção de documentar o que elas próprias acham importante, através de vídeo digital, além dos meios mais tradicionais, como gravação de áudio e sua posterior transcrição.

FUTURO DOS ESTUDOS CIENTÍFICOS SOBRE AS LÍNGUAS INDÍGENAS BRASILEIRAS

Podemos ter um certo otimismo cauteloso sobre o futuro do estudo científico das línguas indígenas do Brasil, que está se livrando da sua dependência dos trabalhos missionários. No período de 1985 a 2000, 23 teses de doutorado sobre línguas indígenas brasileiras foram defendidas no país, das quais 16 envolvem análise científica de uma língua indígena brasileira. Além destas, 17 teses de doutorado foram defendidas no exterior, das quais 15 envolvem análise de uma língua indígena, 1 envolve descrição sócio-lingüística e 1 descrição de análise do discurso. Com base no nosso conhecimento, somente uma destas teses foi feita por um missionário estrangeiro, e três foram feitas por cientistas estrangeiros não missionários.

Ainda há falta de descrições completas de línguas indígenas brasileiras publicadas por brasileiros. A descrição da língua kamayurá, feita por Seki (2000b), é a primeira descrição completa publicada por um brasileiro em décadas. Dicionários bem elaborados (não somente listas de palavras) e coletâneas de textos ainda são raros. Mundialmente, textos são a base da análise lingüística, servindo como amostra natural da língua. Porém, no Brasil, ainda são freqüentes as descrições de línguas indígenas feitas somente com base em exemplos elicitados ou em questionários gramaticais.

O treinamento de lingüistas brasileiros no exterior traz como benefício, entre outras coisas, um aumento significativo do conhecimento de correntes teóricas variadas ao país. Por exemplo, entre os orientadores das teses recentemente elaboradas no exterior incluem especialistas em várias correntes do funcionalismo, e da

gramática léxico-funcional. Um outro benefício deste treinamento é um aumento nos estudos diacrônicos, que possibilitam o uso de dados lingüísticos para fornecer inferências sobre a pré-história, como já foi feito, por exemplo, na Austrália (McConvell e Evans 1997).

Como foi observado acima, alguns projetos estão iniciando o uso de vídeo digital e outros meios sofisticados para documentar línguas indígenas. Ainda assim, a qualidade da documentação depende da qualidade do lingüista. Com o avanço da lingüística brasileira, vários erros cometidos em trabalhos anteriores estão sendo reconhecidos. Por exemplo, há somente dois níveis contrastivos de tom na língua mundurukú, além de laringalização vocálica (Crofts e Braun 1965), e não os quatro “acentos” postulados anteriormente (Picanço 1997). A questão não é trivial, dado o interesse mundial em conhecer os sistemas tonais das línguas sul-americanas, cujas propriedades são importantes para completar o conhecimento das qualidades universais de sistemas tonais. Uma indicação do progresso da capacidade brasileira na lingüística indígena é a concessão do Prêmio Mary R. Haas (competição mundial para o melhor manuscrito de livro sobre uma língua nativa das Américas) ao brasileiro Sérgio Meira em 2000, por sua tese sobre a língua dos Tiriyó.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blench, Roger. 2000. The Status of the Languages of West Africa. Comunicação apresentada no colóquio Language Endangerment, Research, and Documentation—Setting Priorities for the 21st Century, 12-17 February 2000, Bad Godesberg, Alemanha
- Crawford, 1996. Seven Hypotheses on Language Loss: Causes and Cures. In: Cantoni, G. (ed.) *Stabilizing Indigenous Languages*. Flagstaff: Center for Excellence in Education, Northern Arizona University, Arizona.
- Crofts, Marjorie e Braun, Ilse. 1965. Munduruku Phonology. In: *Anthropological Linguistics*, vol. 7, n^o 7: 23-39.
- Julião, Risoleta. 2004. Língua anambé. Mensagem na rede eletrônica Comunidade Virtual da Linguagem, 7 de abril de 2004.
- Julião, Risoleta. 2000. Língua anambé. Mensagem na rede eletrônica Comunidade Virtual da Linguagem, 20 de setembro de 2000.
- Galucio, Ana Vilacy. 2001. The Morphosyntax of Mekens (Tupi). Tese de Doutorado, University of Chicago.

- Krauss, Michael. 1997. The Indigenous Languages of the North: A Report on their Present State. *Northern Minority Languages; Problems of Survival, Papers Presented at the Eighteenth Taniguchi International Symposium: Division of Ethnology, National Museum of Ethnology, Osaka*, ed. por Hiroshi Shoji e Juha Janhunen. *Senri Ethnological Studies*, n°. 44 (1-34).
- _____. 1992. The World's Languages in Crisis. *Language* 68:4-10.
- Kulick, Don. 1992. *Language Shift and Cultural Reproduction: Socialization, Self, and Syncretism in a Papua New Guinean Village*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leite, Yonne e Bruna Francheto. 2001. 500 Anos de Línguas Indígenas no Brasil. Ms.
- McConvell, Patrick e Nicholas Evans. 1997. *Archeology and Linguistics; Aboriginal Australia in Global Perspective*. Melbourne: Oxford University Press.
- Moore, Denny. (No prelo). Endangered Languages of Lowland Tropical South America, in *Linguistic Diversity Endangered*, ed. por Matthias Brenzinger. The Hague: Mouton de Gruyter.
- Moore, Denny. 2000. The Languages of Lowland South America. Comunicação no colóquio Language Endangerment, Research, and Documentation—Setting Priorities for the 21st Century, 12-17 February 2000, Bad Godesberg, Alemanha.
- Moore, Denny e Luciana Storto. 1992. *Linguística Indígena no Brasil*. Ms.
- Müller de Oliveira, Gilvan. 2000. O Que Quer a Linguística e o Que se Quer da Linguística – a Delicada Questão da Assessoria Linguística no Movimento Indígena. *Cadernos CEDES* 49, volume temático sobre Educação Indígena e Interculturalidade. Campinas: Unicamp.
- Picanço, Gessiane. 1997. Estudos Preliminares sobre Tom e Laringalização em Munduruku. Painel apresentado na 40^a Reunião Anual da SBPC, Belo Horizonte, julho de 1997.
- Rodrigues, Aryon Dall'Igna. 2001. Línguas. Informação disponível no site do Instituto Sócio Ambiental (ISA) www.socioambiental.org/website/povind/linguas/index.html
- _____. 1993. Endangered Languages in Brazil. Comunicação no Symposium on Endangered Languages of South America. Rijks Universiteit Leiden, 2 de dezembro de 1993.
- Seki, Luci. 2000a. A Linguística Indígena no Brasil. *DELTA*, volume 15:257-290. São Paulo: USP.
- _____. 2000b. *Gramática Kamayurá: Língua Tupi-Guarani do Alto Xingu*. Campinas. Editora da UNICAMP.

- Sorensen, Arthur. P., Jr. 1967. Multilingualism in the Northwest Amazon. *American Anthropologist* 69: 670-84.
- Tryon, Darrell. 2000. The Languages of the Pacific Region: the Austronesian Languages of Oceania. Comunicação no colóquio Language Endangerment, Research, and Documentation—Setting Priorities for the 21st Century, 12-17 February 2000, Bad Godesberg, Alemanha.
- Zent, Stanford. 2001. Acculturation and Ethnobotanical Knowledge Loss among the Piaroa. *On Biological Diversity: Linking Language, Knowledge, and the Environment*, ed. por Luisa Maffi, 190-211. Washington: Smithsonian Institution Press.