

A COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE E AS LÍNGUAS INDÍGENAS ACREANAS

Marcos de Almeida MATOS
(Comissão Pró-Índio do Acre)

RESUMO: Este texto expõe parte dos trabalhos desenvolvidos pela Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC) com as línguas indígenas acreanas. A CPI/AC vem desde a sua fundação trabalhando em parceria com os povos indígenas, criando processos educacionais voltados para o fomento de uma autoria indígena, compreendida como a emergência das ações de coletividades e indivíduos indígenas, através da otimização e da difusão da palavra oral e escrita, do desenho e das imagens silenciadas na história das relações com a sociedade nacional e com o Estado. Durante esse trabalho, a equipe da CPI/AC tem conceituado as questões de política linguística envolvidas em sua *práxis*, objetivando empreender ações que favoreçam as línguas indígenas. A partir de 2006, além do espaço dedicado à aquisição das escritas em línguas indígenas, e aos estudos descritivos dessas línguas, os Cursos de Formação passaram a incluir a construção de uma pesquisa sociolinguística, para incentivar a reflexão sobre o futuro das línguas indígenas acreanas.

PALAVRAS-CHAVE: Política linguística; Sociolinguística; Línguas indígenas no Acre.

ABSTRACT: This article shows part of the works developed by Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC) on Acre Indigenous languages. The CPI/AC, since its foundation, has been working with indigenous groups, creating educational processes which focus on fostering an indigenous authorship, viewed as the emergency of the actions of members of these groups, both as collectivities and individuals, through the optimization and diffusion of their written and oral word, and of the drawings and images silenced throughout the history of their relations with the national society and the State. During this work, the CPI/AC team has made efforts to conceptualize the linguistic politics issues involved in its *praxis*, aiming to undertake actions

that favor the indigenous languages. From 2006 onwards, besides the space dedicated to the literacy process and to the study of the indigenous languages, the Formation Courses started to include the construction of a sociolinguistic research to stimulate the reflection on the future of Acre indigenous languages.

KEY-WORDS: Linguistic politics; Sociolinguistics; Indigenous languages in Acre.

1 INTRODUÇÃO

Por diversos motivos, a questão da diversidade linguística brasileira tem hoje uma visibilidade muito grande. Em parte, esse destaque se explica pelo aumento significativo do conhecimento científico sobre as línguas indígenas, que, em notícias em revistas especializadas ou de divulgação, mostrou o quão alarmante é o processo de perda linguística que vem ocorrendo no Brasil e em vários lugares do mundo. Entretanto, creio que foi a estruturação crescente de organizações indígenas e indigenistas, antes e depois da promulgação da Constituição Federal de 1988, que mais contribuiu para trazer a diferença linguística para o primeiro plano dos debates sobre a diversidade da realidade social brasileira. Com efeito, essas organizações muitas vezes importam para sua prática política ideias que ligam a linguagem às visões de mundo dos diversos povos, deixando a língua em um lugar de destaque nos chamados projetos de “revitalização cultural”. Há uma visão muito comum, compartilhada pelo movimento indígena e indigenista, que sugere que língua e cultura estão intimamente ligadas – seja pensando a língua como principal esquematismo da cognição, seja pela identificação de uma língua à formação de um povo, ao modo do movimento histórico e ideológico de inspiração herderiana que, a partir do final do século XVII na Europa, quis basear a autonomia política dos povos no compartilhamento de uma mesma tradição linguística. Isso torna a interação entre línguas um campo de atenção de diversos atores, campo

de conflito, onde se misturam política científica e ciência política, linguistas e missionários, governo e organizações não-governamentais.

Apenas há algumas décadas o Estado brasileiro se propôs a rever a política linguística monolíngue herdada de Portugal, implementada à força das armas, dos aldeamentos e do trabalho escravo em nosso território. Já na lei n. 6001, que dispõe sobre o Estatuto do Índio (promulgada em 1973), o Estado reconhece aos povos indígenas o direito à alfabetização em suas línguas maternas, paralelamente à alfabetização em língua portuguesa, ainda que o sentido geral de toda educação indígena seja pensado ali como a progressiva “integração na comunhão nacional”. Sob esse ponto de vista, sem dúvida alguma, a inserção de referências explícitas aos direitos linguísticos das minorias étnicas brasileiras na Constituição Federal de 1988, representa um grande avanço. Também a portaria interministerial n. 559, de 1991, que dispõe sobre a uma educação escolar bilíngue, e a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (que responsabiliza o Estado por desenvolver programas de formação para a oferta de “educação bilíngue e intercultural” para os povos indígenas), são sinais da modernização do Estado, no que tange à aceitação da pluralidade humana de sua formação.

Os efeitos desse movimento de reconhecimento do Brasil como um país multilíngue começam a se fazer sentir, por exemplo, através da publicação de uma copiosa literatura didática em línguas indígenas, financiada pelo Ministério da Educação. Outro efeito visível diz respeito ao reconhecimento formal de direitos linguísticos, como no caso da famosa lei promulgada no município de São Gabriel da Cachoeira, no noroeste do estado do Amazonas (um dos lugares de maior diversidade linguística das Américas), que torna três línguas indígenas co-oficiais, ao lado da língua portuguesa (o nheengatu – língua geral difundida pelas missões religiosas no alto rio Negro, o baniwa e o tukano)¹.

¹ Segundo os consultores envolvidos no trabalho de elaboração e promulgação dessa lei, a idéia era conferir às línguas indígenas mais prestígio e espaço em usos

No entanto, em que pese a visibilidade da questão e o apoio que ela angaria para projetos de pesquisa e de revitalização das línguas indígenas, creio que qualquer pessoa que tenha estado algum tempo em uma terra indígena pôde perceber a tendência de expansão geográfica e funcional da língua portuguesa, sob o prejuízo das línguas autóctones brasileiras. No Acre, desde a consolidação da economia extrativista, até as fases mais recentes de incentivo à agrofloresta e à inserção na economia de mercado, vê-se a expansão da língua portuguesa como língua de interação econômica e interétnica: a língua portuguesa é o campo da luta por direitos, é a língua de instrução dos cursos de formação de agentes de saúde, de agentes agroflorestais e de professores indígenas, é a língua da política partidária e do mercado de projetos. Não há mais uma repressão linguística explícita promovida pelo Estado, ou por seus beneficiários, mas as forças motrizes do monolinguismo em português continuam bem ativas no Brasil. Se a passagem do século XIX ao século XX pode ser pensada como a passagem de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle, vemos que a política monolíngue brasileira não deu tréguas – apenas mudou de estratégia: ela não mais se exerce através de repressões e aldeamentos, e sim através da insinuação onipresente de uma língua maior.

Mas, assim como o processo de depopulação de vários povos indígenas brasileiros acabou por ser contido, de maneira que hoje vários deles apresentam uma taxa de natalidade bem superior à média nacional, espera-se que o processo de deslocamento linguístico radical pelo qual passam algumas dessas populações possa ser revertido. Para este objetivo concorrem as ações dos projetos de educação diferenciada espalhados pelo Brasil, que buscam, a partir da construção de escolas verdadeiramente bilíngues, contribuir com a resistência das línguas minoritárias.

sociais urbanos, favorecendo sua difusão e seu fortalecimento. Além disso, trata-se de um passo rumo à concretização do pluralismo jurídico esperado de um país “multicultural”, no qual a diversidade linguística deixa de parecer um entrave à modernização do estado – cf. Berno de Almeida, 2007: 13.

2 A COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE E AS LÍNGUAS INDÍGENAS

Existem hoje no Acre 34 terras indígenas reconhecidas pelo governo federal (14,6% da superfície do Estado), nas quais habitam cerca de 13.384 indivíduos, pertencentes a 14 diferentes povos indígenas, que falam cerca de 11 línguas, representantes de 3 famílias linguísticas (Pano, Arawak e Arawá).² A Comissão Pró-Índio do Acre trabalha com os habitantes de 13 dessas terras, pertencentes a 7 etnias (Kaxinawa, Jaminawa, Yawanawa, Katukina, Shawandawa, Manchineri e Ashaninka). Foi fundada em 1979, com o objetivo de apoiar os povos indígenas acreanos na luta pela demarcação de suas terras, e para subsidiar os processos de conquista de sua autodeterminação – objetivo posteriormente formulado como a constituição de uma “autoria indígena”, definida como a “promoção e emergência das ações dos membros de sociedades indígenas como coletividades e indivíduos, no cenário local e nacional”, para “otimizar e difundir o uso da palavra oral e escrita, do desenho, das imagens, inibidas e silenciadas na história das relações com a sociedade nacional e com o Estado ao longo de cinco séculos” (MONTE et al, 2008, p. 20). Através do apoio ao reconhecimento e à demarcação de terras, e posteriormente à constituição de uma territorialidade efetivamente indígena, a equipe da CPI/AC pôde contribuir para a conquista de

² Podemos dizer que as línguas que compõem a família Arawak no Acre são: Manchineri, Apurinã e Ashaninka; as da família Pano são: Jaminawa, Kaxinawa, Katukina, Shawandawa, Yawanawa, Shanenawa, Poyanawa; e da família Arawá: Madija.

³ Uso aqui o termo “culturalista” em sentido próximo àquele discutido por Sahlins que, citando T. Turner, argumenta que o movimento de re-apropriação e de criação de uma cultura indígena pelos Kayapó da aldeia Gorotire em um projeto de resistência e organização política é efetivo e legítimo – apesar da interpretação de teorias “contra-hegemônicas e pós-modernas”, que deslegitimam tais manifestações

uma autonomia econômica e culturalista³ para os povos indígenas acreanos.

De certo modo, território, cultura e língua são conceitos intimamente ligados na história colonial do ocidente. Em um artigo publicado em 2000, Nietta Monte lembra que “o princípio de territorialidade” é a “condição de sobrevivência de uma língua subordinada em situação de assimetria generalizada” (MONTE, 2000, p. 185):

Só a unidade territorial reforça as redes sociais de uma minoria etnolinguística sendo então possível contrariar o impacto deslocador de um grupo e língua dominante. Ou seja, é a fundação de uma política para a sobrevivência dos povos indígenas em seus territórios o fator de maior relevância para a sobrevivência dos povos e línguas indígenas da América (MONTE, 2000, p. 185).

A existência de territórios reconhecidos é uma das condições da permanência da diversidade linguística e cultural brasileira, diversidade que deve ser pensada como parte de uma riqueza maior. Com efeito, algumas pesquisas indicam que a diversidade linguística e cultural está em pressuposição recíproca com a existência da biodiversidade natural – como sugere um relatório da Unesco, ao dizer que, dentre as 900 regiões ecológicas mapeadas pela WWF como constituintes de nosso planeta, 238 são de suma importância para a ordem ecológica mundial; sendo que, dentre essas 238, 200 são regiões de rica diversidade etnolinguística (UNESCO, 2007, p. 7).

Levando em conta esse princípio de inter-relação, a equipe da Comissão Pró-Índio do Acre sempre buscou tornar a questão das línguas indígenas um eixo transversal a todas as suas ações. Como foco explícito de investimento institucional, a questão foi trabalhada pelos programas de formação de professores e de agentes

indígenas como se fossem reflexos da aspiração totalizante do colonialismo e de sua antropologia (cf. SAHLINS, 1997, p. 123).

agroflorestais indígenas, tendo reflexos indiretos nas outras ações da CPI/AC – isso por razões congênicas à idéia de língua, que, como se pode argumentar, é uma noção técnica e escolar (se a língua indígena é um meio de ação e de pensamento que perpassa toda a vida da comunidade, o mesmo não se pode dizer dos instrumentos que nós temos para apoiar o seu fortalecimento, e para trabalhar sobre ela uma política linguística – estes dependem de certo modo de relação com a língua, bem como da posse de instrumentos de análise determinados). Foi principalmente através das atividades relacionadas à formação de professores (incluindo aí a assessoria às escolas, a produção de material didático e paradidático, e etc.) que a CPI/AC pôde atuar como organização indigenista a favor da reprodução e da fortificação das línguas indígenas. A questão foi sempre tratada, pois, como um caso de “planificação linguística educativa” (MONTE, 2000, p. 189).

2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

Fundado em 1983⁴, com o objetivo de atender certas demandas dos membros daquelas comunidades indígenas acreanas assessoradas pela CPI/AC desde 1979, o projeto “Uma Experiência de Autoria” promoveu um longo processo de formação juntamente aos “monitores” e, posteriormente, aos professores indígenas, que lecionavam e lecionam para os seus parentes segundo uma proposta curricular específica, definida de modo participativo. Inicialmente, o projeto objetivava a alfabetização em língua portuguesa e o domínio das operações básicas da aritmética – ambas as capacidades pensadas como estratégicas para a conquista da autonomia econômica, através

⁴ Mesmo antes de 1983, a CPI/AC já estava envolvida com os trabalhos de fomento de uma educação diferenciada em algumas terras indígenas acreanas, e as primeiras viagens de assessoria educacional a algumas comunidades indígenas foram realizadas ainda em 1978 (um ano antes da fundação oficial da ONG), por Maria Conceição Maia e Keilah Diniz, ao rio Jordão, e de Djacira Maria de Oliveira, ao rio Humaitá (MONTE, 2008, p. 37).

da gestão das cooperativas e associações indígenas (cf. MONTE, 1995). Nesse processo formativo, em diversos momentos, eram abordadas as várias dimensões do trabalho didático com línguas, enfatizando sempre a aquisição da capacidade de leitura e escrita.

Por diversos fatores, dentre os quais a própria natureza das demandas dos indígenas que então freqüentavam os cursos da CPI/AC, ao menos até 1985, os investimentos do Projeto de Educação se concentravam na aprendizagem e no ensino do português, escrito e falado, sendo esta língua não apenas a língua veicular da instrução, mas também a sua língua meta (MONTE, 2008, p. 77). A produção editorial da CPI/AC refletiu essa tendência: de 1983 até 1988, a maioria das publicações dirigidas às escolas indígenas foram em língua portuguesa.

Em uma pesquisa conduzida por Nietta Monte de 1989 até 1991, cujos resultados parciais foram descritos em diversos artigos, essa tendência foi notada. Essa tensão foi objeto de alguns artigos da então coordenadora do projeto “Uma Experiência de Autoria”, por exemplo, neste texto escrito em 1992:

O projeto de educação indígena coordenado por nós desde 1983 é reflexo mesmo dessas duas tendências. Se, por um lado, expressa e reforça a valorização assimétrica da língua portuguesa — estando centrada nesta língua a meta e, em muitos casos, o veículo da escolaridade de adultos e crianças —, por outro, a escola é também parte da reconstrução atual por que passam as sociedades indígenas, quando tomam conhecimento de seus direitos a uma chamada “cidadania diferenciada”, portanto, à manutenção de uma identidade diferencial e étnica, autoidentificadora do grupo e dos indivíduos indígenas (MONTE, 1992, p. 11).

Sob o ponto de vista que aqui nos interessa, a autora diz que, se por um lado a assessoria que a CPI/AC prestava às escolas indígenas reforçava o uso da língua portuguesa, por outro incentivava uma

⁵ Uso o termo “diglossia” tal como foi definido pela sociolinguística catalã, ocitana e crioula (cf. MAHER, 2006a; CALVET, 2007, p. 33).

produção culturalista, e, por conseguinte, reforçava nesses professores uma vontade de deter a diglossia⁵ vivida ou em iminência nas comunidades indígenas. Isso acontecia pela ligação propalada entre língua e cultura, isto é, pelo recrutamento da língua para servir como “sinal diacrítico de identidade” (para falar como os antropólogos barthesianos). Essa ligação se fez tanto mais eficiente nos contextos onde a língua indígena só poderia ocupar um lugar de segunda língua – entre os Poyanawa, por exemplo, onde a meta da assessoria era “reforçar a língua indígena no seu lugar de signo identitário e elevá-la a segunda língua, o que seria ativado por situações de uso oral e escrito” (MONTE, 2008, p. 79). Assim, de certo modo, pode-se dizer que é a língua como bandeira da identidade étnica que motivará os professores a seguirem os caminhos das políticas linguísticas discutidas durante os cursos de formação da Comissão Pró-Índio do Acre (como mostra MAHER, 1996, especialmente no cap. iv).

Apesar do alerta para os casos de diglossia iminente, nem sempre a perspectiva da língua como uma das bandeiras da etnicidade implicou no fortalecimento ou na maiorização estratégica de uma língua indígena: Ingrid Weber, por exemplo, nos mostra como, numa época de agitada “revitalização cultural” entre algumas comunidades kaxinawa do rio Humaitá, a língua indígena continuava a contar cada

⁶ Outra referência paradigmática a esta tensão é o seguinte trecho, do livro de Ingrid Weber: “se levamos em consideração que esse movimento (de “revitalização cultural”) era desencadeado no Humaitá a partir de uma demanda e expectativa externas pelo reconhecimento das identidades através do ‘traço’ diacrítico e pluralizador da cultura e da língua, entende-se que a minha ignorância linguística representava uma espécie de contra-mensagem à margem da mensagem, digamos, oficial que eu trazia. Se nem aqueles que são os legítimos embaixadores da ‘escola diferenciada’ entendem a língua indígena, como não reconhecer uma supervalorização do português em detrimento do kaxinawa? (...) De certa forma, concedemos a possibilidade da (auto)representação da diferença, ao mesmo tempo em que neutralizamos a sua atuação e sua efetividade em ‘nosso’ mundo. Nesse sentido, a preservação controlada e subordinada das culturas acaba por servir, a despeito de seu discurso, apenas como referendo às pretensões majoritárias da cultura e da língua dominante” (WEBER, 2006, p. 166,167).

vez com menos falantes – mesmo que algumas artes da palavra fossem fortalecidas nesse processo (WEBER, 2006, p. 165, 186)⁶. Em viagem de assessoria à Terra Indígena Arara do Igarapé Humaitá, Ingrid notou um processo semelhante: ali, a língua tomada como emblema da identidade indígena sugeriu à assessora que o que ganhava mais valor era aquilo que podia ser “apresentado” – as músicas, os nomes de coisas e de pessoas – no lugar das interações verbais claudicantes de quem está aprendendo a falar uma segunda língua (WEBER, 2005). Isso significa que implementar ações que ajudam as comunidades indígenas a fortalecer suas línguas ancestrais, contra sua relação minoritária frente à língua portuguesa, é algo mais sutil e complicado do que parece à primeira vista.

Consciente disso, a equipe da CPI/AC sentiu a necessidade de priorizar de uma maneira mais sistemática uma proposta pedagógica na qual as línguas maternas dos povos indígenas fossem valorizadas e instrumentalizadas para fazer frente às pressões da língua maior. Visando precisar mais as estratégias possíveis para apoiar as comunidades linguísticas acreanas no fortalecimento de suas línguas maternas, a Comissão Pró-Índio do Acre quis aprofundar a pesquisa linguística e sociolinguística com os professores com os quais trabalhava, agora em cursos de formação continuada⁷. Dessa maneira, tópicos tratados por uma única disciplina durante a Formação Inicial dos professores foram separados, para conferir-lhes mais peso na determinação do currículo.

Daí que algumas linhas de trabalho concentradas merecem constituir diferencialmente a Formação Continuada em relação à Formação Inicial, marcando um compromisso da equipe de formadores e dos professores do projeto frente à política linguística que se quer estabelecer, entendida como continuidade e renovação da trajetória experimentada até aqui. (MONTE, 2005, p. 11).

Dado o escopo limitado de atuação que a instituição escolar possui entre os povos indígenas, a ideia era formar os professores para uma atuação também fora da escola, principalmente sobre os temas da gestão ambiental e sobre a situação sociolinguística das aldeias. A substituição do conceito de “alfabetização” por um conceito social de “letramento” é parte desse esforço de tornar mais explícita uma política linguística de favorecimento das línguas indígenas através da atuação dos professores formados (MONTE, 2008, p. 204).

A proposta de formação continuada para os professores oferecia seis núcleos temáticos para o aprofundamento dos estudos: política linguística, política de produção de saberes pedagógicos para e sobre a escola, política socioambiental, gestão escolar, política de acesso a novas tecnologias de registro, pesquisa e educação. Foi no interior dos dois primeiros núcleos que os estudos linguísticos conduzidos pela CPI/AC continuaram a fazer sentido. A ideia era incentivar a constituição de escolas onde a língua indígena fosse a língua de instrução e de produção de conhecimento, transformando a escola em emissora de prestígio e de usos sociais para as línguas indígenas e suas escritas. Para isso concorriam duas áreas de formação percorridas pelos estudantes: a linguística descritiva e a pesquisa sociolinguística. Na primeira área, oferecia-se aos professores-estudantes o aprofundamento na “meta-reflexão gramatical e semântica”, que deveria resultar na produção de dicionários, gramáticas e outros materiais pedagógicos. Na segunda área, objetivava-se conduzir com os professores uma “sociolinguística educativa”, partindo da realização de uma pesquisa-diagnóstico que mostrasse o estado atual das línguas indígenas nas escolas e em diversos domínios sociais. A perspectiva dos trabalhos em ambas as áreas de formação continuou sendo a produção conjunta de conhecimento sobre as línguas faladas pelos professores, sempre buscando reverter a assimetria ainda muito presente em algumas pesquisas acadêmicas sobre as línguas indígenas. Além de contar com esses dois espaços, a questão linguística, principalmente em sua dimensão política, deveria estar presente nos diversos outros campos

⁷ A formação de professores indígenas para o ensino fundamental foi assumida pelo governo do estado do Acre em 2000.

de estudos oferecidos pela formação continuada, em especial nas pesquisas indígenas, e no incentivo ao uso de novas tecnologias.

2.1.1 Sociolinguística educativa

A partir de 2006, os professores indígenas em formação, orientados pela professora da UNICAMP Terezinha Maher, iniciaram uma pesquisa de cunho sociolinguístico. Essa pesquisa, ainda em andamento, pretende compor uma radiografia da vitalidade das línguas indígenas no âmbito oral e escrito em relação ao português, abrangendo a reflexão sobre o estado dessas línguas nas escolas e em circuitos sociais mais amplos. Segundo Maher, o propósito da pesquisa é produzir conhecimentos que “sirvam de subsídio para que os professores indígenas possam, então, proceder ao estabelecimento de políticas linguísticas locais que promovam o fortalecimento de suas línguas tradicionais” (MAHER, 2006a, p. 4).

Nesse contexto, foi elaborado um conjunto de fichas e de questionários que serviram de guia para que os professores registrassem o estado de coisas pertinente ao encontro de suas línguas com a língua portuguesa. A elaboração de tal roteiro seguiu o caminho prescrito pelo seminário *Concebendo a Formação Continuada no Projeto de Aatoria* (cf. MONTE, 2005, p. 12), bem como por sucessivas reflexões expostas em reuniões da equipe do projeto, que sugeriram a sua constituição e o seu aperfeiçoamento como processo conjunto de aprendizado e pesquisa. O questionário foi pensado como recurso pedagógico, portando instruções simples e claras, que permitissem aos professores indígenas registrar a situação de suas línguas ao mesmo tempo em que aprendiam princípios básicos desse tipo de pesquisa. As fichas da pesquisa acabaram tomando a forma de uma pequena apostila, composta de diferentes propostas de atividades, para ser realizadas pelos professores participantes com base nas observações feitas em cada aldeia. A pesquisa representa um esforço para registrar como se dá a relação das línguas indígenas dos professores participantes com a língua portuguesa, em suas respectivas aldeias. Ela parte de um registro local, realizado em cada

comunidade, pressupondo que qualquer ação para reverter a assimetria entre as línguas faladas por essas populações deve começar por estabelecer a consciência da complexidade da situação em nível local. Dessa forma, mais do que uma coleta de informações para subsidiar ações a serem empreendidas no futuro, a pesquisa em seu processo foi pensada como ação de fortalecimento da consciência linguística de seus participantes, e como mecanismo de sensibilização dos professores e de suas comunidades para quão complicada é relação entre as línguas indígenas e a língua majoritária.

Reservaram-se espaços para a discussão da pesquisa durante os cursos de formação, quando os professores e a orientadora discutiram os resultados preliminares da pesquisa que foram trazidos das aldeias. Assim, no curso de 2007, por exemplo, Maher notou que

Os professores Yawanawa, particularmente, passaram, após essa atividade, a ter dificuldade em continuar com o discurso apologético com que vinham descrevendo seus processos de revitalização linguística e passaram a falar, de forma mais realística, sobre o forte processo de deslocamento linguístico no Gregório (MAHER, 2007, p. 3).

2.1.2 Estudos em linguística descritiva

Durante os cursos de formação continuada, além das discussões e dos estudos sobre a sociolinguística, eram oferecidas aos professores indígenas aulas de introdução à linguística descritiva, onde se abordavam os conceitos operadores desta ciência, aplicados às estruturas das línguas faladas pelo grupo de professores (línguas do tronco Aruak – Manchineri e Ashaninka – e Pano – Kaxinawa, Yawanawa, Shawandawa, Katukina e Jaminawa). Inicialmente, estas aulas foram ministradas pelo professor Aldir de Santos Paula, especialista em línguas Pano. A partir do XIII Curso (2007), o grupo de professores foi dividido em duas turmas, e as línguas indígenas passaram a ser estudadas separadamente, segundo a família etnolinguística a que pertencem. Para isso, foram convidadas as pesquisadoras Ana Suely e Edineide dos Santos, que passaram a

participar como professoras do curso (a última conduziu uma pesquisa de doutoramento sobre a língua Manchineri).

Segundo a proposta pedagógica dos cursos de formação, o principal objetivo desses estudos era subsidiar a produção de cartilhas de alfabetização e outros materiais didáticos, através da instrução dos professores nos campos da ciência linguística. Tratou-se a linguística como instrumento de trabalho com as línguas indígenas, isto é, como subsídio à disciplina de língua indígena, presente em quase todo currículo das escolas nas aldeias; e não como um estudo que representasse um fim em si mesmo. Os conteúdos trabalhados durante os cursos eram discutidos com os estudantes, que escolhiam temas como alfabeto, consoante, vogal, sílaba, substantivo, classificações, verbo, pronome, frase, pontuação e produção textual (DE PAULA, 2002, p. 2). A escolha desses temas reflete a influência de um tratamento padrão sobre a língua portuguesa, levado aos professores indígenas pelos livros didáticos distribuídos pelas secretarias estaduais e municipais de educação. Durante o tratamento desses temas, discussões sobre a grafia da língua indígena ocuparam uma parte significativa do tempo de aula, que versava assim sobre a representação grafêmica, a segmentação das palavras e a sua ortografia. Problematizou-se nas discussões em sala o alcance e os usos da escrita nas comunidades, e, segundo a opinião dos professores, a escrita em língua indígena ainda fica restrita ao ambiente escolar, sendo os professores os responsáveis por ela (DE PAULA, 2002, p. 4). A produção textual em língua indígena também foi incentivada durante o curso, sendo trabalhada principalmente tendo-se em conta os aspectos formais da produção escrita, motivo de insegurança por parte dos escritores indígenas (parágrafo, uso de maiúsculas, separação silábica, etc.).

Trabalhou-se intensamente com textos pequenos, de até dois parágrafos, que foram analisados e glosados conjuntamente, através da tradução para a metalinguagem conceitual da linguística e para a língua portuguesa “padrão”. O objetivo desse tratamento dos textos produzidos seria produzir um pequeno material para o trabalho com a língua indígena nas escolas, trabalho voltado aos alunos em fase de

consolidação de suas habilidades de leitura, interpretação de texto e de escrita em língua indígena.

A idéia desses cursos era, pois, lastrear “o esforço intelectual dos professores na compreensão de suas próprias línguas ou ainda elaborar um possível roteiro de conteúdos necessários para a escolarização por série ou ciclo nos projetos político-pedagógicos de suas comunidades ou povos” (DE PAULA, 2007). Ainda que tenha dado ênfase à classificação linguística de lexemas e morfemas, os consultores da CPI/AC sempre buscaram não saturar as aulas com a terminologia mobilizada pela linguística, seguindo assim uma orientação geral do programa de formação continuada, privilegiando o uso das línguas sobre o seu estudo⁸. Ainda assim, o trabalho com línguas deveria ir além da aquisição da escrita e dos debates sobre as dificuldades sentidas pelos autores indígenas, para passar para questões mais difíceis, inclusive questões de ordem sociolinguística (DE PAULA, 2007, p. 7).

2.2 A FORMAÇÃO DOS AGENTES AGROFLORESTAIS INDÍGENAS

A Comissão Pró-Índio do Acre também desenvolve, desde 1996, um programa de formação de agentes agroflorestais indígenas. A Proposta Político-Pedagógica e Curricular para a formação dos Agentes Agroflorestais Indígenas (AAFI) foi concebida na perspectiva de integralizar a educação profissional à educação básica, segundo os princípios da educação bilíngüe e intercultural preconizados pela CPI/AC (MONTE, 2008). Seu objetivo é colocar à disposição dos formandos o estudo nas áreas consideradas

⁸ Assim, o professor Aldir escreve: “consideramos, entretanto, que este tratamento deve ser parcimonioso para que os fins didáticos sejam alcançados, de forma que os professores não vivenciem apenas um desfile de termos linguísticos que lhes soem alienígenas, mas de alguma forma consigam perceber a utilidade destes conceitos em seu cotidiano de falante e professor” – 2007: 4.

fundamentais da educação básica, e naquelas consideradas estratégicas para a sua ação: dessa forma, ao lado dos estudos em biologia, agronomia e ecologia, consta também a grande área Línguas, Literaturas e Informática. Nesse contexto, a proposta prevê a aquisição de competências de leitura e escrita em língua portuguesa e nas línguas indígenas faladas pelos agentes agroflorestais. Trata-se da planificação de um ensino bilíngüe, que prevê a alfabetização e o fomento à escrita em primeira língua, e a introdução da segunda língua, inicialmente em sua forma oral e posteriormente em sua forma escrita. Em ambos os casos, isso foi perseguido com a realização de pesquisas por parte dos estudantes nas línguas indígenas, visando a produção de “materiais didáticos experimentais”. A proposta curricular concebe o processo de aquisição da escrita na segunda língua como baseando-se necessariamente naquilo que já se adquiriu de lecto-escritura da primeira língua. Expressa também uma preocupação em formular uma adequada estratégia para a gestão dos conhecimentos, para que se equilibrem no currículo conhecimentos expressos em língua materna e em segunda língua, de modo a garantir às línguas indígenas e portuguesa ampla funcionalidade no universo do AAFI em formação. Assim, conhecimentos antes ignorados devem ser traduzidos para as línguas maternas (sejam conhecimentos vindos de nossos sistemas cognitivos capitalistas, sejam os saberes estabelecidos nas florestas).

Na prática, os cursos de formação têm trabalhado o domínio estratégico e instrumental da língua portuguesa e de seus recursos estilísticos e textuais, sendo a língua indígena tratada através do incentivo à escrita e ao registro de atividades nos diários de trabalho dos agentes agroflorestais, na publicação dos cadernos de pesquisa e nas publicações bilíngües dos planos de gestão de algumas terras indígenas. A proposta curricular escolhe não trabalhar a língua indígena como objeto de estudo – como ocorria na proposta curricular da formação continuada de professores – assim, dentre os fundamentos do trabalho da grande área Línguas, Literaturas e Informática, lê-se: “ênfase no manejo e uso de estruturas gramaticais e não em suas classificações” (MONTE, 2008, p. 47).

O objetivo dos cursos de formação dos agentes agroflorestais indígenas é a formação para uma prática profissional que incentive a autonomia econômica e cultural das comunidades, autonomia pensada também sob a égide do conceito de autoria. Nesse contexto, a proposta curricular coloca como uma das metas da educação básica, modalizada ao trabalho dos AAFIs, o fortalecimento e a capacitação para o uso das línguas indígenas como meio de comunicação e de trabalho em diversas linguagens e suportes (cartilha, pôster, CDs, áudio-visual, etc.). A língua indígena também deve ser o meio de aprofundamento e de realização das pesquisas dos AAFIs em formação, pesquisas que objetivam registrar e dar expressão à compreensão indígena no meio ambiente.

Outro aspecto importante do trabalho com os AAFIs, ligado à formação destes como protagonistas de uma política indígena, e que introduz no percurso dessa formação aspectos mais próximos ao trabalho com as línguas tal como foi realizado no interior da formação de professores indígenas, é assim resumido no texto da Proposta Curricular:

Os agentes são preparados para serem oradores, escritores e leitores competentes nas línguas usadas para sua expressão e comunicação com outros, sejam eles índios ou não-índios, atendendo, da melhor maneira, as exigências da sua atuação profissional e social. É incentivado o resgate, a manutenção e a dinamização das línguas indígenas, com o desenvolvimento de habilidades linguísticas orais e escritas, a cumprir funções sociais diversas. Faz-se também de forma introdutória a análise da estrutura e do funcionamento das línguas, desenvolvendo algumas das capacidades de reflexão dos alunos sobre as duas línguas em estudo. Incentiva-se, igualmente, a padronização da língua escrita, para cumprir função comunicativa nas diversas comunidades de falantes, além de se estimular a criação de funções sociais para estas línguas, a nível oral e, sobretudo, escrito, tratando-se de sociedades de tradição quase que exclusivamente oral. (MONTE, 2008, p. 52).

3 CONCLUSÃO

Quarenta e dois professores indígenas frequentaram os cursos de formação promovidos pela CPI/AC, e mais de setenta professores participaram das diversas oficinas realizadas nas terras indígenas. Dentre esses, trinta professores concluíram o magistério, sendo diplomados em nível médio e fundamental. Alguns desses professores se desvincularam de suas atividades relacionadas à escola, para assumir papéis ligados a uma liderança política mais ampla em suas comunidades: estão hoje na frente das lutas pelos direitos de uma população que continua a oferecer modos alternativos de convivência na floresta, contrários à ocupação precária e predatória que os chamados “projetos de desenvolvimento” insistem em tentar fazer-lhes aceitar. Outros desses professores formados acabaram por se assumir como “intelectuais indígenas”, pesquisadores e escritores de suas línguas e culturas, responsáveis pela introdução de produtos, estéticas e formas de pensar e de dizer diferenciadas no circuito mais geral de circulação de idéias e de bens culturais. Em ambos os casos, vemos que os processos educativos conduzidos por eles em parceria com a Comissão Pró-Índio do Acre foi extremamente exitoso. Especialmente no fortalecimento da consciência de que o Brasil, e o Acre em particular, são formados por territórios multilíngües, de fato e de direito, apesar do propagado monolinguismo em português. Também os trinta agentes agroflorestais indígenas em formação estão se mostrando lideranças conscientes da importância de se propor modos alternativos de ocupação do território amazônico, baseados nas formas indígenas de manejo agroflorestal, expressas nas várias línguas faladas na floresta, e estampadas em belos materiais de autoria indígena.

É a importância local e nacional destes autores indígenas, cada vez mais evidente, que nos confirma a pertinência de processos educativos nos quais as línguas indígenas sejam incentivadas e fortalecidas, juntamente com os conhecimentos e as estéticas que nelas se expressam. Apesar do sucesso obtido nesses trabalhos, vemos hoje no Brasil um cenário muito pouco favorável para as iniciativas

conduzidas pelos movimentos sociais organizados, iniciativas que portam uma lógica voltada para as situações específicas em que se encontram cada uma das comunidades indígenas. Sinal disso é o discurso oficial dos gestores públicos ligados aos programas de formação de professores indígenas, que insistem em colocar no passado as ações e conquistas promovidas pelas organizações não-governamentais, bem como o questionamento da representatividade dessas organizações, por elas trabalharem em parceria com um grupo bem menor de protagonistas indígenas do que o Estado (mesmo que, como sabemos, os modelos assumidos como política pelos governos estaduais e federal sejam baseados naqueles que inicialmente foram construídos em ações de pequena escala, conduzidas pelas ONGs). O gradual desaparecimento de canais institucionais para o diálogo entre o Estado e os setores organizados da sociedade civil dificulta a realização dessas atividades, que, com graus variados de sucesso, têm tido como resultado o fortalecimento das línguas indígenas, através da publicação de uma ampla gama de materiais de autoria indígena, e do refinamento da consciência geral sobre os processos de deslocamento linguístico que ameaçam essas línguas ainda hoje.

REFERÊNCIAS

- BERNO DE ALMEIDA, A. (org). *Terra das Línguas*. Manaus: Col. Tradição & Ordenamento Jurídico, 2007.
- CALVET, L. J. *As Políticas Linguísticas*. Tradução: I. DUARTE; J. TENFEN; M. BAGNO. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- DE PAULA, A. S. Relatório de atividades do 7º Curso de Formação Continuada para Professores Indígenas da Comissão Pró-Índio do Acre. Rio Branco: CPI/AC, 2007.
- _____. Relatório de atividades do 6º Curso de Formação Continuada para Professores Indígenas da Comissão Pró-Índio do Acre. Rio Branco: CPI/AC, 2006.

_____. Relatório de atividades do 5º Curso de Formação Continuada para Professores Indígenas da Comissão Pró-Índio do Acre. Rio Branco: CPI/AC, 2005.

_____. Relatório de atividades do 2º Curso de Formação Continuada para Professores Indígenas da Comissão Pró-Índio do Acre. Rio Branco: CPI/AC, 2002.

MAHER, T. M. Relatório de atividades do 7º Curso de Formação Continuada para Professores Indígenas da Comissão Pró-Índio do Acre. Rio Branco: CPI/AC, 2007a.

_____. Relatório técnico do projeto de pesquisa Cartografias Sociolinguísticas no Acre Indígena: política Linguística e Formação de Professores-Pesquisadores. Campinas: FAEPEX, 2007b.

_____. Projeto Cartografias Sociolinguísticas no Acre Indígena: Política Linguística e Formação de Professores-Pesquisadores. Rio Branco: CPI/AC, 2006a.

_____. Relatório de atividades do 6º Curso de Formação Continuada para Professores Indígenas da Comissão Pró-Índio do Acre. Rio Branco: CPI/AC, 2006b.

_____. *Ser Professor Sendo Índio*: questões de língua e identidade. 1996. Tese (Doutorado) - Universidade de Campinas, IEL, 1996.

_____. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. s.d.

MONSERRAT, R. M. F. Política e planejamento linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. In: GRUPIONI, L. D. (org). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: SECAD/MEC/UNESCO, 2006, p. 131-153.

MONTE, N. L.; GAVAZZI, R.; OLINDA, V. (orgs). Proposta Político Pedagógica e Curricular de Formação Técnica Integrada à Educação Básica de Agentes Agroflorestais Indígenas do Acre. Rio Branco: CPI/AC, 2008.

MONTE, N. L. *Cronistas em Viagem e Educação Indígena*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

_____. Relatório do Seminário Concebendo a Formação Continuada no Projeto de Autoria. Rio Branco: CPI/AC, 2005.

_____. Sobre a Formação Continuada e outros caminhos do Projeto de Autoria. Rio Branco: CPI/AC, 2002.

_____. Práticas e direitos: as línguas indígenas no Brasil. In: QUEIXALÓS, F.; RENOULT-LESCURE, O (orgs). *As Línguas Amazônicas Hoje*. São Paulo: IRD/ISA/MPEG, 2000, p. 183-192.

_____. Educação Indígena no Acre: uma experiência de autoria. Rio Branco: CPI/AC, 1995.

SAHLINS, M. O 'Pessimismo Sentimental' e a experiência etnográfica: porque a cultura não é um objeto em vias de extinção. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 103-150, 1997.

SEKI, L. Línguas indígenas do Brasil no limiar do século XXI: *Impulso*, Piracicaba, v.12, n. 27, p. 233-256, 2000.

SENA, V. O.; TEIXEIRA, G. As Três Frentes da Educação Indígena. In: RICARDO, B.; RICARDO, F (orgs). *Povos Indígenas no Brasil: 2001-2005*. São Paulo: ISA, p. 588-589, 2006.

UNESCO. *Language vitality and endangerment*. 2007.

WEBER, I. *Um Copo de Cultura*: os huni kuin do rio Humaitá e a escola. Rio Branco: Edufac, 2006.

_____. Relatório de assessoria à Terra Indígena Arara do Igarapé Humaitá. Rio Branco: CPI/AC, 2005.