

Um Brasil (finalmente) multilíngüe?
(Observações de um docente da *Licenciatura em Formação Intercultural de Professores Indígenas* na UFMG)

Carlos Gohn (UFMG)

A colocação inicial, expressa no título acima, faz uma pergunta simples: é o Brasil um país multilíngüe? Não o é, arrisco-me a dizer, na percepção da maioria de seus cidadãos. Por isso mesmo, a ambigüidade expressa pela interpolação de “finalmente”, na pergunta “um país multilíngüe?”, pode remeter a um sentimento de alívio (ah, que bom, já não era sem tempo!) ou a um estado de ceticismo (será mesmo?). O multilingüismo no Brasil encontrou, é justo dizê-lo, um tratamento adequado em número da *Revista Ciência e Cultura*, totalmente dedicado ao tema, em organização de Eduardo Guimarães (GUIMARÃES, 2005).

Mais recentemente, o *Relatório de Atividades (2006-2007)* do Grupo de Trabalho da diversidade Lingüística do Brasil (GTDL) dá destaque a uma lei da Câmara de Vereadores de São Gabriel da Cachoeira, município da região do Alto Rio Negro, Amazonas, em cuja área 23 línguas diferentes são faladas. Em 22 de novembro de 2002 foi promulgada a lei que co-oficializa três línguas indígenas no município (o tucano, o nheengatu e o baniwa). Pode-se imaginar o que isso representa como desafio para os tradutores que terão de trabalhar com as leis municipais, com a sinalização de trânsito e, ainda mais importante estrategicamente para a sobrevivência das línguas, com os materiais didáticos para o sistema educacional do município.

Os desafios, do ponto de vista do multilingüismo, que enfrentamos no estado de Minas Gerais ainda não são dessa monta. Mas poderão em breve vir a sê-lo. Quem sabe veremos o dia em que, assegurada uma massa crítica adequada, municípios mineiros possam promulgar leis que co-oficializem línguas indígenas faladas em suas áreas.

O presente artigo aborda alguns aspectos de um caso específico de um agente para o incentivo ao multilingüismo, a *Licenciatura em Formação Intercultural de Professores Indígenas* da UFMG, na qual lecionei por dois semestres. O tom do presente artigo pretende ser o de um otimismo cauteloso, justificado pelas idas e vindas dos projetos de governo, quando se examinam as políticas de educação para o Brasil.

O multilingüismo, no que diz respeito ao índio brasileiro, existia *de facto*, mas não *de jure*. De acordo com BROSTOLIN (2003: 29),

A justificativa maior para a existência no Brasil de uma política lingüística é a necessidade de regular as relações entre o Português e as quase duas centenas de línguas indígenas faladas no território brasileiro. [...] não existia no Brasil antes da Constituição de 1988 uma política lingüística clara em relação às línguas indígenas. O que existia era a Lei 6.001 (Estatuto do Índio), que reconhecia o direito dos índios a suas línguas maternas, e preconizava a alfabetização deles em suas próprias línguas, mas na prática essa lei, como tantas outras no Brasil, não era aplicada.

Brostolin faz, como um *flâneur*, um passeio pela legislação que trata do tema, encontrando menção a línguas indígenas em vários documentos, como a Constituição de 1988, a Portaria Interministerial 559 (1991), as Diretrizes para uma Política Nacional de Educação Indígena (1994), a Lei 9.394 - LDB (1996), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), o Plano Nacional de Educação (2000), em Constituições estaduais e em várias normas e diretrizes de Conselhos Estaduais e Municipais de Educação (BROSTOLIN, 2003: 29-30) .

Leis é o que não nos faltam. A implementação das leis esbarra em vontade política, mas esbarra também em competência técnica (para mais ou para menos) dos agentes envolvidos. Já que menciono, ao final desse artigo, um caso específico de produção de materiais didáticos em línguas indígenas, será útil tocar aqui em alguns temas introduzidos por um texto polêmico de Wilmar D'Angelis e Juracilda Veiga (D'ANGELIS & VEIGA, 1997). Esses autores se perguntam pelo papel da lingüística no contexto da Educação Indígena. (de modo semelhante é possível, em outros contextos, indagar sobre o papel da antropologia, tendo-se em vista a prática anterior de emissão de laudos de identificação técnica de quem é ou não índio). Pois bem, D'ANGELIS & VEIGA (1977: 16) se perguntam “o que fazer com ortografias já estabelecidas, mas problemáticas?” Em princípio, o lingüista teria o poder de legitimar (ou não) a escolha dos símbolos para o alfabeto de uma língua indígena. Mas, ao fazer isso, fortaleceria “a perspectiva do *reducing languages to writing*” . A questão é complexa e não se encerra em critérios puramente técnicos. A prudência diria que é necessário conviver com sistemas ortográficos já reconhecidos pelas comunidades e procurar seu aperfeiçoamento através de correções pontuais. Parece ser essa a situação também para as línguas indígenas em Minas Gerais.

Alguns antecedentes pessoais. Em 1983 eu e minha mulher recebemos por alguns dias em nossa casa a saudosa Bastianinha Krenak, mãe de Laurita Krenak, que vinha se tratar de doença terminal no Hospital da Santa Casa, em Belo Horizonte. Bastianinha não falava português e a troca silenciosa de olhares sintetizava um estado de impotência amorosa nossa diante do fato bruto: era uma índia da velha guarda que ali estava, preparando-se para se juntar a seus antepassados. O que de fato aconteceu, pouco depois. Hoje, a neta de Bastianinha, filha de Laurita, frequenta o curso de Licenciatura Intercultural da UFMG e está na universidade. Muita coisa se passou com os índios brasileiros nesses 25 anos que ficaram para trás. Meu olhar, contudo, não tem mais aquele tom de impotência amorosa de há 25 anos. Mas continua um olhar desconfiado. O que está acontecendo com os índios brasileiros? O que está acontecendo conosco, que temos um carinho pelos índios brasileiros?

Registro ainda um fato curioso. Os alunos da Licenciatura Indígena quando vêm a Belo Horizonte, para os períodos de estudo presencial na UFMG, hospedam-se no *Sítio do Mário* em Venda Nova, na rua das Chácaras, ao norte da cidade. Ao lado desse sítio tinha eu uma chácara, onde criei meus filhos. O caseiro que conosco ficou por doze anos agora trabalha para o Mário e é ele, Serafim, um negro bisneto de escravos, que faz a intermediação da hospedagem para os índios, com serviço de portaria e atendimento geral. A contribuição simbólica do Africano para um momento do acolhimento do Índio na cidade grande parece-me ser de bom augúrio para essa empreitada de construção da cidadania que, no fundo, é o que se quer com a Licenciatura Intercultural Indígena.

O primoroso volume *Povos Indígenas no Brasil 2001/2005*, 879 páginas, publicado em 2006 pelo ISA (Instituto Socioambiental, de São Paulo, com edição competente de Beto Ricardo e Fany Ricardo) mostra algumas das respostas para muitas questões que temos sobre os índios. A visão apresentada pelos editores é panorâmica, indo dos problemas de ocupação da terra a problemas de assistência de saúde e de sustentabilidade econômica. Um verdadeiro abre-olhos para a situação do índio brasileiro, quase como aquilo que se passa, ao final do filme, com o infortunado herói de “A Laranja Mecânica” de Kubrick, que tem os olhos abertos à força de um instrumento que se assemelha ao fórceps. Vemos, mesmo sem querer ver.

É bom lembrar que, segundo os dados (confiáveis) apresentados por RICARDO & RICARDO (2006), há aproximadamente 600 mil indígenas no Brasil, dos quais cerca de 480 mil vivem em áreas indígenas ou perto delas. São 225 “povos”, sabendo-se que,

em anos anteriores, a contagem era de 216 “povos”. Esse aumento já diz algo do momento de reação positiva na organização dos setores oprimidos que (com muitas ressalvas) podemos apontar no Brasil dos anos Lula . Veja-se, nessa perspectiva, o balanço de Saulo Feitosa, vice-presidente do CIMI, sob o título *A política Indigenista na Agenda Neoliberal* (RICARDO & RICARDO 2006, 120-123).

No que mais de perto aqui me interessa, o livro de RICARDO & RICARDO conseguiu o feito de reunir depoimentos polêmicos de educadores (não-índios) comprometidos, de educadores indígenas, de ex-presidentes da FUNAI e de gestores diversos de fundos para a educação indígena. A leitura de todo esse material permitiu-me alcançar algum distanciamento crítico diante de minha participação, como docente, no Curso de Licenciatura Intercultural da UFMG para educadores indígenas, no primeiro e segundo semestre de 2007. Esse curso, um dos doze selecionados pelo PROLIND (Programa de Apoio à Educação Superior e Licenciaturas Indígena) em edital de 2005, objetiva formar docentes indígenas para o ensino fundamental e médio de suas escolas. No caso da UFMG, são 150 beneficiários diretos (alunos que estudam semi-presencialmente e têm dois períodos anuais de estudo presencial no campus por três semanas). São ainda 8.112 beneficiários indiretos, membros das respectivas comunidades indígenas. Isso significa que podíamos ter na sala de aula membros de comunidades indígenas de nosso estado, como Caxixá, Krenak, Maxacali, Pankararu, Pataxó, Xacriabá e Xururu-Kariri, segundo dados corroborados por Renata Gerard Bondim no texto *Acesso e Permanência de Índios em Cursos de Nível Superior*, (RICARDO & RICARDO 2006: 161-162)

Essa situação particular da UFMG insere-se em um contexto maior de educação indígena no Brasil. O texto de Gersem Baniwa que tem por título *Desafios da Escolarização Diferenciada* (RICARDO & RICARDO 2006: 145-150) mostra que, de acordo com o *Censo Escolar Indígena* de 2005, cresceu de 20% para 88% o número de professores indígenas nas escolas, com o número, em 2005, de 9.100 professores indígenas, para um alunado de 164 mil, em 2.324 escolas indígenas espalhadas pelo país. Desses 164 mil alunos indígenas (de uma população total estimada em 600 mil, não nos esqueçamos), só 4.765 estão no ensino médio. O agravante aqui, segundo Baniwa, é que o ensino médio é de competência dos estados e está sujeito a manipulações de todo o tipo. Se em 2002 havia 18 escolas para o ensino médio, elas são 72 em 2005, mas de qualidade muito a desejar. Quanto ao ensino superior, sempre segundo Baniwa, citando o Censo Indígena ou dados da FUNAI, há aproximadamente 2

mil alunos índios nas universidades brasileiras (1,5 % daqueles índios que ingressam no ensino fundamental). Observa-se, portanto, que o gargalo de acesso à educação é ainda mais apertado para a população indígena, se o compararmos à situação para a população brasileira como um todo.

Faz-se, portanto, necessário refletir sobre minha prática enquanto participante (por pequeno que seja) de um processo dessa importância para a construção da cidadania no Brasil.

Em dados concretos, trabalhei, em duas oficinas de sensibilização para as línguas estrangeiras, com um grupo de quinze alunos indígenas. Visamos a produção de textos em inglês, junto com Elisa Amorim (que os conduziu na produção de textos em espanhol) e, mais pontualmente, junto com Ceres Prado (que sensibilizou os alunos para a produção de textos em francês). Uma babel de línguas (e de nossas boas intenções). Trata-se de uma tentativa de resposta a uma reivindicação dos índios. Eles precisam de línguas para se fazer ouvir nos fóruns mundiais e querem fazê-lo por sua própria voz e não através da tradução de outros. Dentre os quinze alunos (que tivemos a cada semestre), alguns já eram professores de inglês ou espanhol na escola indígena de sua respectiva aldeia. A experiência foi bem sucedida no que ela propiciou de abertura de visão e de experimentação, pelos estudantes indígenas, da possibilidade de se expressar em outra língua que não a língua portuguesa, sabendo-se que algumas das comunidades não têm mais a sua própria língua indígena. Fazer uma gravação e escutar-se depois falando em inglês, espanhol ou francês podia ser, ousado dizê-lo, quase uma experiência *Erzats*, de substituição interposta de um desejo, até então sem expressão, de falar a *outra* língua. Além, é claro, de se estar objetivamente capacitando alguns a decidir em qual das três línguas gostariam de se aprofundar, quando voltassem a sua aldeia.

Mas a corda está cheia de nós a serem desatados. Um deles, pode-se dizer, é dado pela pergunta por que ensinar línguas estrangeiras a índios que já estão às voltas com o aprendizado do português padrão e com a necessidade (ao menos em alguns casos) de aprender a escrever em sua própria língua. Outro nó, segundo minha percepção, é o da presença de alunos não motivados na sala de aula (foram poucos os desse tipo, diga-se de passagem). Para corroborar minhas suspeitas quanto à possível causa dessa situação, encontro, no texto citado anteriormente de Gersem Baniwa, uma análise do processo de seleção dos candidatos indígenas que iniciarão o curso e que irão para os períodos presenciais na universidade. Baniwa indaga se o critério é o de um talento individual ou o de um compromisso em dar um retorno para a comunidade:

A formação escolar é entendida como um interesse e propósito pessoal, coletivo ou articulado? [...] Para mim esse é o ponto nevrálgico quando tratamos de ações afirmativas. Elas estão voltadas aos indivíduos ou aos povos historicamente excluídos e oprimidos? Os indivíduos podem ter ou não vínculos sócio-políticos com as coletividades étnicas. (p. 149)

Em outras palavras, melhor contemplar um aluno menos brilhante que se fixa na aldeia após terminar o curso, do que um aluno ambicioso que usará o curso como um trampolim para uma carreira pessoal na cidade grande.

Um outro elemento complicador no processo de seleção dos candidatos é o fato de determinadas “famílias” (por falta de melhor palavra) nas aldeias contarem com o ganho que vem de um membro que dá aula na escola indígena. A LDB exigirá em breve a conclusão de curso superior para a docência nas escolas. As famílias então indicam essa ou aquela pessoa que vai, perdoem-me a imagem, um pouco como boi para o matadouro, para que sua permanência como professor indígena seja assegurada (e também assegurado o salário decorrente, que é visto como ganho coletivo da “família” do professor). Foi uma situação desse tipo que parece ter ocorrido com alguns alunos nas nossas oficinas de produção de textos. Um corretivo para essa situação é apontado no texto já citado de Gersem Baniwa:

A decisão legítima das comunidades para identificar ou até indicar seus candidatos não pressupõe negar o papel dos técnicos, os quais podem subsidiar e qualificar os critérios de decisões da coletividade sem anular a autonomia dos grupos (p. 149)

A experiência dessa primeira turma certamente fará com que em outras entradas de alunos indígenas se atente também para critérios mais técnicos de avaliação de motivação e de desempenho dos candidatos. Dito isso, não se quer em absoluto ignorar a hierarquia interna dos grupos, mas justamente subsidiar os responsáveis pela escolha dos candidatos.

Ainda um outro nó a ser desatado é o da produção de materiais didáticos adequados, em um processo de autoria. Daniel Munduruku, no texto *A Escrita e a Autoria Fortalecendo a Identidade*, vê essa autoria como um sinal positivo para que “esses povos possam num futuro próximo, criar sua própria pedagogia, seu modo único de trafegar pelo universo das letras e do letramento” (RICARDO & RICARDO 2006: 202). Para o caso específico de nossa oficina de sensibilização para línguas

estrangeiras , fizemos juntos com os alunos um livrinho artesanal, com uma versão em inglês e outra em espanhol, onde cada um copiou o texto de uma história, tendo posteriormente a oportunidade de gravar sua própria leitura em voz alta e de ouvi-la. Isso foi um balão de ensaio e resta avaliar como esse processo de produção conjunta foi recebido pelos alunos.

Sobre a produção de materiais didáticos em sentido mais amplo, Gersem Baniwa, no texto já citado, assim se expressa:

Já é significativo o número de cartilhas de alfabetização, mas são pouquíssimos os materiais didáticos que tratam de conhecimentos específicos como as mitologias, as etnomatemáticas, as etnociências, as etnogeografias, as etnohistórias e outras especialidade. (p. 116)

Sob esse prisma, no tocante à UFMG, há de se ressaltar o trabalho de Maria Inês de Almeida com *Caixinha Xacriabá* (Belo Horizonte, MEC/ UFMG/OEIX,2005) e o livro *Penãhã* (Belo Horizonte, MEC/UFMG,2005), de histórias dos índios Maxacali. No texto *Escola Indígena? Que Lugar é Esse* (RICARDO & RICARDO 2006, 151-154), ela dá detalhes sobre o projeto que culminou na realização de “laboratórios interculturais”, com a publicação de belos materiais didáticos feitos junto com os alunos indígenas. Embora admire a qualidade gráfica das obras publicadas, a serem distribuídos, sem custo, para as escolas indígenas (em parceria com o *Projeto Brasil Alfabetizado*, do MEC, que destinou um milhão de reais para a publicação de materiais didáticos para os indígenas), pergunto-me se edições mais simples, em formato de bolso e a custo reduzido, não teriam maior capilaridade e não dariam maior acesso aos alunos indígenas, em suas aldeias. Nesse sentido, ressalto o trabalho do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão *A tela e o texto*, ligado à FALE-UFMG, que publica edições de bolso de boa qualidade, a 1,99 reais para o consumidor final. Advogo a adoção de uma política editorial desse tipo para ações educacionais que visem inclusão e acessibilidade em praticas educacionais no Brasil. O tema de livros patrocinados pelo MEC é uma caixa de marimbondos e consigo ver a objeção dos que diriam que advogo para os índios algo que não proponho para os filhos de outros brasileiros que estudam em escolas públicas e recebem livros de boa qualidade editorial. Eu responderia que advogo uma maior simplicidade editorial para livros custeados pelo MEC, tanto para índios como para não-índios. Países asiáticos como a Índia têm usado livros escolares de concepção mais simples, a baixo custo, e não há indícios de que esse fato tenha piorado os índices de aproveitamento dos alunos.

Retomando uma fala de Maria Inês de Almeida, no texto já citado:

Na Escola Estadual Indígena Krenak, em Minas Gerais, os três professores mais ativos, Maurício, Marcos, Itamar, orientam seu trabalho por um projeto que tem a terra e a língua como pilares. Esse trabalho só é possível porque suas mães, respectivamente Laurita, Maria Sonia, Dejanira, garantem, como professoras de língua e cultura Krenak, com sua presença em classe diariamente, a presença da língua indígena e, com seu arsenal de histórias, a memória do que foi (ou poderia ser) a vida Krenak. E nunca houve uma língua e um território Krenak plenamente constituídos, a não ser no imaginário projeto de futuro da escola! A não ser na dimensão utópica do texto, a cada vez que os professores ou estudantes Krenak imaginam sua própria vida, como gostariam que ela fosse, quando o espírito Krenak estivesse finalmente traduzido, numa língua que, mesmo não sendo a língua efetivamente falada no cotidiano, vem a ser a sua pura língua (p. 152).

Maria Inês faz aqui um texto belíssimo, de conotações proféticas que não podem ser ignoradas. A dimensão utópica nos faz ver que a reconstrução da língua Krenak é uma possibilidade concreta, assim como aconteceu com a reconstrução do hebraico moderno.

As sementes para um processo que permita a futura reconstrução da língua Krenak já foram lançadas por pioneiros, entre outros, como a lingüista Thais Christófaro da UFMG (ex-presidente da ABRALIN) que estudou a língua Krenak. Não só estudou, mas no início dos anos 80 empenhou-se como liderança de movimento de ajuda para que os Krenak saíssem da Fazenda Guarani e voltassem a suas terras às margens do Rio Doce, ocupadas por fazendeiros. Um outro fato pitoresco dessa época é que, retornando de uma das visitas ao grupo Krenak recém instalado em suas terras, Thaís e eu perdemos o horário do ônibus que era tomado do outro lado do Rio Doce. Ela logo acenou para o maquinista de uma locomotiva de comboio do trem transportador de minério e lá fomos nós para Governador Valadares na cabine do maquinista, tendo de nos abaixar quando ele cruzava com uma outra locomotiva no caminho. Estratégias de nos abaixar para não sermos detectados terão ainda seu lugar.

Quanto à eficácia do ensino de língua estrangeira na Licenciatura Intercultural Indígena, tenho mais perguntas do que respostas. No estado atual, nós, os professores de línguas estrangeiras, concordamos que faz mais sentido continuar a oferecer apoio àqueles que realmente se interessam por dar continuidade aos estudos de língua estrangeira, após a sensibilização inicial que fazemos, durante o estágio presencial na universidade, em oficinas de 20 horas. Identificamos três estudantes indígenas, dois

Pataxó e um Xacriabá, que já trabalham dando aulas de inglês ou espanhol em suas aldeias. Para esses três seria fundamental propiciar uma viagem de estudos de curta duração a algum centro de ensino de línguas, preferencialmente na América do Sul ou do Norte. Teriam um banho de imersão e voltariam mais motivados a prosseguir no aprendizado da língua estrangeira, sendo ideal que tivessem tido contatos com colegas indígenas dos países em que estivessem.

No presente artigo examinei alguns aspectos do multilingüismo no Brasil e da legislação pertinente. Descrevi também alguns aspectos de um caso específico de um agente para o incentivo ao multilingüismo, a *Licenciatura em Formação Intercultural de Professores Indígenas* da UFMG, na qual lecionei por dois semestres. Mostrei como essa situação particular da UFMG insere-se em um contexto maior de educação indígena no Brasil. Mais particularmente, detive-me na minha experiência com as oficinas de sensibilização para línguas estrangeiras, identificando alguns nós a serem desatados: por que ensinar línguas estrangeiras aos estudantes indígenas, como trabalhar com alunos não motivados e como produzir materiais didáticos adequados. Finalizando, apresentei uma sugestão prática de apoio a estudantes indígenas realmente interessados em dar continuidade à aprendizagem de línguas estrangeiras.

Gostaria de encerrar com uma colocação provocadora de Wilmar D'Angelis. Ele diz assim:

No Brasil talvez existam em média, um assessor (missionário, educador, professor, lingüista, antropólogo, indigenista) para cada setenta ou oitenta índios. Nesse contexto, há muito pouco espaço – e, frequentemente, muito dinheiro – para permitir aos povos indígenas qualquer arremedo de verdadeira autonomia (D'ANGELIS, 1997: 158) .

É bom sonhar com o dia em que, em futuro breve, um dos alunos da licenciatura indígena seja professor universitário e esteja dando aula para seus colegas índios. Nesse dia, ele poderá estar aqui, escrevendo do lugar em que estou e que lhe pertencerá por mérito adquirido (por que já lhe pertence de direito, pela enorme dívida social que para com ele temos, enquanto nação brasileira).

Referências Bibliográficas:

BROSTOLIN, Marta. *Da política lingüística à língua indígena na escola*, in *TELLUS*, ano 3, no 4, pp 27-35, abril 2003, Campo Grande, MS

Disponível em:

ftp://neppi.ucdb.br/pub/tellus/tellus4/TL4_Marta%20regina%20brostolin.pdf

Caixinha Xacriabá. Belo Horizonte, MEC/ UFMG/OEIX, 2005

D'ANGELIS, Wilmar & VEIGA, Juracilda (orgs). *Leitura e Escrita em Escolas Indígenas*, Campinas: Mercado das Letras, 1997.

GUIMARÃES, Eduardo. *Brasil: País Multilíngüe*. Ciência e Cultura, vol. 57, no. 2, São Paulo, Abril/Junho, 2005

Penãhã. Belo Horizonte, MEC/UFMG, 2005

Relatório de Atividades (2006-2007) do Grupo de Trabalho da diversidade Lingüística do Brasil (GTDL)

RICARDO, Beto & RICARDO, Fany. *Povos Indígenas no Brasil 2001/2005*. São Paulo: ISA (Instituto Socioambiental, de São Paulo), 2006.

Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000200014&script=sci_arttext