

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS PÚBLICAS E O ENSINO DE PORTUGUÊS, COMO SEGUNDA LÍNGUA, NO CONTEXTO INDÍGENA TAPIRAPÉ

Maria GORETE NETO¹

RESUMÉN Ese trabajo discuti la enseñanza del portugués, segunda lengua, en el contexto Tapirapé. Hay la necesidad y el deseo de los alumnos indígenas por aprender el portugués-padrón por causa del contacto con los não-indígenas. Sin embargo, hay todavía el Português-Tapirapé, hablado en el poblado, con estructura propia, que no se lo puede ignorar ni tampoco reprimirse. En las classes el Português-Tapirapé y el Português-padrón merecem el mismo espacio. Por lo tanto, hay que elaborarse estrategias de enseñanza así como materiales que garantizem ese tipo de ensino.

Introdução

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, etnográfica e interpretativista, insere-se na Lingüística Aplicada e busca traçar uma interpretação, dentro de muitas outras possíveis interpretações, para as ações dos diversos atores sociais envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de Português como segunda língua, no segundo grau indígena Tapirapé. Os registros para a análise foram gerados junto ao povo Tapirapé e são de três tipos: o primeiro é resultado do trabalho desenvolvido pela professora de língua portuguesa (e autora deste projeto) na escola indígena e da convivência de três anos (1999-2001) com o povo Tapirapé. Destes registros constam textos escritos em Português pelos alunos de 5ª a 8ª séries, planos de aula e diários de campo. O segundo tipo de registros foi gerado posteriormente à vida na aldeia e consiste de um diário retrospectivo acompanhado de memos e de vinhetas narrativas. Parte destes registros passaram por análise em nossa dissertação de mestrado (Gorete Neto, 2005). Por sua vez, o terceiro tipo, foco principal desta tese, é fruto de nosso trabalho da professora de língua portuguesa nas 5ª e 6ª Etapa Presencial Letiva Intensiva do Segundo Grau Indígena Tapirapé, realizadas em fevereiro e agosto de 2006. Deste material constam: planejamento das aulas, relatório de viagem, diário de campo, 158 textos escritos pelos alunos (76 redações, 11 relatórios de trabalho em grupo, 01 memória, 70 auto-avaliações), gravações em áudio de aulas, 07 monografias de professores universitários, 01 relatório de atividades de professor Tapirapé e entrevistas realizadas com professores e outras lideranças da comunidade. Conforme exposto anteriormente, ao analisar este material pretende-se discutir o ensino de Português nas aldeias cruzando o ponto de vista Tapirapé a respeito deste ensino com as exigências impostas pela sociedade majoritária. Espera-se levantar subsídios que contribuam na discussão sobre

¹ Doutoranda em Lingüística Aplicada no Programa de Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem – IEL/Unicamp. Bolsista: CAPES E-mail: mariagorete_net@yahoo.com.br

metodologias e produção de materiais para o ensino de língua portuguesa para falantes de língua indígena assim como sobre as políticas linguísticas públicas que influenciam (in)/diretamente a aquisição desta língua pelos indígenas.

Um pouco de teoria: hibridismo, multiculturalismo e identidade

Para Bhabha (2003), a experiência da ironia pós-colonial, marcada pela duplicidade, em que há a justaposição de dois conjuntos de valores contraditórios e conflitantes: o conjunto de valores da cultura colonizadora e o conjunto de valores da cultura colonizada ensejam a que se pense sobre hibridismo. Ao investigar a representação dos sujeitos coloniais na literatura colonial, Bhabha (2003) identifica um confronto de representações no modo como o colonizador representa estes sujeitos e no modo como o colonizado representa o mesmo sujeito. Por não saber se o confronto reduzia-se às linguagens usadas ou ao que se entendia por sujeito colonial, o autor dá início à discussão sobre hibridismo, considerando de antemão que este é um elemento constituinte da linguagem e da representação. Representar com autenticidade um sujeito colonial não significa substituir imagens “distorcidas” por imagens “corrigidas”. Ao contrário, há que se considerar, por um lado, que os sujeitos não são fixos, unitários, centrados, estáveis e autônomos e, por outro lado, que a linguagem também não é um signo dado e unitário, mas histórica e socialmente construída. Isto é o que permite compreender que os sujeitos não estão estanques senão em constante e contínua mutação. Esta discussão converge, grosso modo, com a reflexão feita sobre o conceito de identidade. Hall (2004; 1992) e Moita Lopes (2002) definem identidade como um construto plural, histórico, dinâmico, contínuo, e que o indivíduo, dispondo do discurso falado ou escrito, faz-se presente em contraposição ao outro. Enquanto construto plural, a identidade de um sujeito não é única e por consequência deve se falar em identidades ao invés de se usar o termo no singular. As identidades não são fixas nem dadas e variam em função do movimento de seus sujeitos no cenário político, ideológico e social assim como em função dos jogos de poder que se estabelecem entre tais sujeitos (Rajagopalan, 2003; 2002/1998). Com a contribuição de Bhabha, citado anteriormente, parece apropriado dizer que, embora as identidades sejam construídas em contraposição ao outro, elas são híbridas uma vez que os sujeitos são híbridos. Em Bhabha (2003) caracteriza-se este sujeito híbrido como aquele que traz em si traços do ‘colonial e do pós-colonial’ assim como suas tensões e conflitos que não se resolvem. Esse hibridismo, de acordo com Bhabha (2003), pode ser entrevisto no intervalo existente entre enunciação e enunciado, ou seja, no momento em que o usuário da linguagem, histórica e socialmente situado, faz uso da linguagem neste contexto. É dentro deste “lôcus de enunciação”, que ocorre o entrecruzamento de ideologias, de elementos linguísticos e valores socioculturais contraditórios e conflitantes, e que terminam por constituir o hibridismo. Ao tratar da justaposição de culturas, o autor citado acima alerta sobre o uso de dois conceitos: pluralismo e sincretismo que não permitem visualizar o hibridismo. O primeiro não prevê a hibridação uma vez que somente admite a existência simultânea de vários homogêneos. Por sua vez, o segundo transforma a heterogeneidade em homogeneidade uma vez que supõe a união de dois homogêneos, sem também vislumbrar o hibridismo. Partindo disto, Bhabha (2003) ressalta que o conceito de

hibridismo é o que permite pensar a diferença e a alteridade sem reduzir o sujeito a uma única imagem, ou seja, não se trata de substituir um discurso hegemônico por um marginalizado, mas disponibilizar um espaço em que o discurso hegemônico possa ser subvertido, questionado e desestabilizado a fim de que um novo discurso – o híbrido – possa ser produzido.

Por outro lado, Santos & Nunes (2003:26-37), criticando o conceito de multiculturalismo tomado como encontro de culturas, coexistência de culturas ou existência de culturas que se interinfluenciam num mesmo espaço, também ressaltam que o hibridismo não pode ser visto como resultados ou reações do contato de sociedades majoritárias e minoritárias a despeito de colocar sempre a primeira como protagonista da história, mesmo que sejam vilãs. Em consequência, as reivindicações das minorias somente seriam inteligíveis na linguagem da sociedade majoritária. A hibridização não seria uma consequência/reação ao contato de culturas, mas seria a partir dela que se criariam as estratégias de luta a fim de que as diferenças sejam respeitadas ao mesmo tempo em que a igualdade seja garantida. De acordo com os autores estas representações cristalizadas facilitariam, por um lado, a permanência do discurso dominante e, por outro, impediriam o reconhecimento da diferença, e seriam assim prejudiciais às lutas emancipatórias que buscam “uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza desigualdades”. Segundo Santos & Nunes (2003) estas representações cristalizadas, facilitadas pelas definições de multiculturalismo apontadas anteriormente, podem ser contestadas por uma ‘sociologia das ausências’ e por uma ‘teoria da tradução’². Pela primeira pode-se identificar “os silêncios e ignorâncias que definem as incompletudes das culturas, das experiências e dos saberes” e através da segunda haveria a possibilidade de se “criar inteligibilidades mútuas e articular diferenças e equivalências entre experiências, culturas, formas de opressão e de resistência”. Baseando-se nestes dois recursos – sociologia das ausências e teoria da tradução – o conceito ‘multiculturalismo’ deve ser desconstruído criticamente e reconstruído a fim de que o hibridismo possa ser vislumbrado. Santos & Nunes (2003) apontam que o conceito multiculturalismo é controverso e carrega tensões várias. Como referido anteriormente, ele pode designar a existência de uma multiplicidade de culturas no mundo, a co-existência de culturas diversas no mesmo Estado e a existência de culturas que se interinfluenciam dentro e além do Estado-Nação. Porém, é um conceito que visibiliza as culturas consideradas marginais, favorece o reconhecimento das diferenças culturais e de experiências alternativas além de promover o contraponto de perspectivas históricas de modo a incluir os “subalternos”. Os autores ressaltam que interessa às lutas por igualdade de direitos uma versão emancipatória de multiculturalismo: a que se baseia no reconhecimento da diferença e do direito à diferença; e que permite pensar uma coexistência ou construção de uma vida em comum para além das diferenças de vários tipos. Partindo deste movimento (que aqui compreendemos como reconhecimento do hibridismo) é que, segundo Santos & Nunes (2003), se pode propor outras concepções de políticas sociais voltadas a redução das desigualdades sociais.

² Conforme citado por Santos & Nunes (2003), sociologia das ausências e teoria da tradução são conceitos propostos por Santos (2001).

E o quê o ensino de Português como segunda língua tem a ver com isso?

Após a apresentação dos conceitos acima poderia se dizer que a escola indígena é o espaço potencial onde se pode visualizar estas relações de hibridismo e multiculturalismo. Embora haja uma grande variedade sociolinguística nos contextos a que esta escola serve, parece haver algo em comum: o fato de a escola ser algo exógeno à cultura indígena. Num primeiro momento são duas frentes que se justapõem: o modelo de educação não-índia versus o modelo de educação indígena. De acordo com o exposto por Bhabha (2003), só o fato de dois modelos diversos estarem em contato já seria o suficiente para termos o fenômeno da hibridação. Neste sentido, pode-se pensar que de um lado o colonizador, embora impondo o modelo, busca na cultura indígena caminhos para melhorar suas estratégias escolares a fim de atingir seus objetivos integracionistas, como pode ser ilustrado pelas antigas escolas jesuítas e ainda as escolas do SIL (Instituto Lingüístico de Verão). Esta busca é também consequência das reações dos indígenas a esta escola imposta. Por outro lado, os indígenas apropriam-se desta escola, ressignificando elementos trazidos pela escola não-índia de acordo com a sua cultura. Não se trata de unir dois homogêneos transformando-os em um ou da coexistência destes homogêneos. A ressignificação é um processo de hibridação na medida em que surge do contato dos diferentes modelos de educação e na medida em que é uma ressignificação variável: ou seja, ela provoca uma reação no colonizador que por sua vez irá provocar uma outra por parte do colonizado, no caso o indígena, que irá ressignificar novamente o que vem do outro como forma de reação e assim sucessivamente. É neste sentido, o da ressignificação, que parecem se orientar as propostas alternativas atuais de educação escolar indígena. Não se pensa que a escola indígena deva imitar a escola não-índia nem que não se deva ter escola na aldeia uma vez que ela não faz parte da cultura indígena. Pensa-se numa escola multicultural no sentido de Santos e Nunes (2003) que possibilite aos indígenas mostrar suas diferenças e conhecer as diferenças do outro e ao mesmo tempo garantir igualdade entre ambos. Sendo híbrida, a escola carrega a tensão entre ser e não ser uma escola não-índia/indígena. Esta tensão contínua é que poderá gerar ressignificações da escola imposta, ressignificações estas que guardam em si a memória do modelo originalmente imposto, mas que ao mesmo tempo correspondem a tentativas de construir um modelo próprio, e contestador, de escola indígena.

A tensão exposta acima atravessa também o processo de aquisição do Português pelos indígenas, processo este que não pode ser reduzido a mera assimilação³. Ao contrário, se trouxermos aqui as considerações de Bhabha (2003) e Santos e Nunes (2003) pode-se dizer que o Português falado e ensinado nas aldeias é um Português híbrido, mesmo em se tratando daquelas comunidades que o falam como primeira língua. Isto porque, embora o colonizador tenha tentado e muita gente ainda acredite que é possível substituir pela força uma língua pela outra, não há uma colagem da língua portuguesa tal qual ela é falada na sociedade envolvente e dominante⁴. O

³ Assimilação dá uma idéia de não-conflito, sentido que queremos afastar aqui.

⁴ Há que se ressaltar que mesmo na sociedade envolvente há diferentes variedades de Português em uso.

Português falado por indígenas – o Português-índio⁵ - sempre será outro, com marcas singulares que podem fazer referência a uma memória de língua indígena, falada ou não, assim como podem referir-se ao modo como este povo vê o mundo e se organiza (Gorete Neto, 2005). Assim, o Português falado por um indígena pode ser tomado como um entre-lugar, um interstício, uma vez que não se tem aí a sobreposição de uma língua pela outra e, por conseguinte, de uma cultura pela outra. O Português-índio surge como o lugar híbrido de onde partirão as estratégias de resistência indígena para o que seria a “destruição da sua língua e cultura”. Enquanto língua diaspórica, o Português-índio carrega (assim como a escola) as tensões e contradições que advêm do fato de a língua portuguesa ser imposta, apropriada, ressignificada, concomitante e continuamente.

Não se trata obviamente de mascarar ou apagar a violência impingida aos povos indígenas no tocante ao desrespeito às suas línguas e costumes mas de enxergar o Português-índio, no caso o Português-Tapirapé, como outra língua para, a partir daí, pensar-se em metodologias de ensino desta língua que atendam a esta realidade. Assim, parafrazeando Santos e Nunes (2003) os povos indígenas deixariam de ser vítimas e passariam a ser agentes, ao lado do colonizador. Talvez isto enseje a que se olhe para a história de uma outra maneira, por um lado, e por outro que se discuta e se desconstrua conceitos cristalizados tais como língua, cultura, processo de ensino-aprendizagem, dentre outros. Por um lado, não aceitar o Português-índio como língua implica excluir uma face da identidade indígena e invisibilizar o conflito existente entre não-índios e indígenas. Por outro lado, aceitar o Português-índio como língua obriga aceitar também que haverá variações dialetais neste Português, conforme mude o povo que o fale. Deste modo, teremos um Português-Kaingang, um Português-Tapirapé, outro Xavante e assim por diante. Se assim não o for, estaremos aceitando uma padronização e uniformização da diferença (Abdala Jr., 2004), o que significa dizer que estaríamos fazendo uma inclusão subalterna dos indígenas (Santos & Nunes, 2003).

No tocante à prática de sala de aula, como referido anteriormente, tanto o Português-índio como o Português-padrão devem ter seu espaço no ensino. Quer se dizer com isso que estratégias de ensino do Português-índio devem ser elaboradas ao mesmo tempo em que devem ser garantidos espaços para veiculação e valorização deste Português não só nas aldeias como fora delas. O Português indígena não pode ser encarado pela escola como Português “errado” mas como uma outra possibilidade de se falar esta língua. Aceitar o Português-índio certamente não significa negar aos indígenas o ensino do Português-padrão haja vista a demanda por esta variedade. É ilusório negar esta realidade e irresponsável apregoar somente o ensino do Português-índio. Optar por ensinar somente um tipo de Português implica novamente incorrer em inclusão subalterna, pois, estaria se negando ao indígena o acesso ao tipo de Português preterido e, por conseguinte, negando a estes indígenas a possibilidade de escolher qual o Português quer falar, onde e com quem quer falar.

⁵ Português-índio é uma denominação de Maher (1996) para o Português, discursivamente diferente, falado por indígenas. Português-índio é aqui tomado como aquele, não só discursivamente distinto, mas também estruturalmente diferente no que diz respeito à organização textual, à estrutura gramatical, etc.

Conclusão

As questões acima levantadas necessitam ser mais aprofundadas e debatidas e é o que pretendemos fazer em nosso trabalho de doutorado em andamento. Tais questões têm implicações para o ensino do Português nas aldeias e, por conseguinte, para a atuação dos professores, sejam eles índios ou não-índios. Deste modo, há a necessidade de que estes questionamentos sejam abordados também em cursos de formação de professores.

Referências Bibliográficas:

- ABDALA JR., B. (2004) “Um ensaio de abertura: mestiçagem e hibridismo, globalização e comunitarismos”. Abdala Jr., B. (org.) *Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo e outras misturas*, 9-19, SP: Boitempo.
- BHABHA, H. (2003) “O pós-colonial e o pós-moderno: a questão da agência”. *O local da cultura*, 239-379, Editora UFMG, Belo Horizonte, MG.
- GORETE NETO, M. (2005) “Construindo interpretações para entrelinhas: cosmologia e identidade étnica nos textos escritos em Português, como segunda língua, por alunos indígenas Tapirapé”. Dissertação de mestrado inédita, IEL/Unicamp, Campinas, SP.
- HALL, S. (2004/1992) *A identidade cultural na pós-modernidade*, DP&A, Rio de Janeiro.
- MAHER, T. J. M. (1996) “Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade” Tese de doutorado inédita, IEL/Unicamp, Campinas, SP.
- MOITA LOPES, L. P. (2002) *Identities fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*, Mercado de Letras, Campinas, SP.
- RAJAGOPALAN, K. (2003) *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética*, Parábola Editorial, São Paulo.
- _____. (2002) “O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical?”. In. SIGNORINI, I. (org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*, 21-45, Mercado de Letras, São Paulo.
- _____. & Nunes, J. A. (2003) “Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade”. In. SANTOS, B. S. (org) *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*, 25-68, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.