

Terezinha de Jesus Machado Maher

**SER PROFESSOR SENDO ÍNDIO:
QUESTÕES DE LINGUA(GEM) E IDENTIDADE**

Tese apresentada ao Curso de Lingüística
do Instituto de Estudos da Linguagem
da Universidade Estadual de Campinas
como requisito parcial para obtenção do
título de Doutor em Lingüística

Orientadora: Profa. Dra. Marilda C. Cavalcanti

Instituto de Estudos da Linguagem
UNICAMP
1996

M277s

28883/BC

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA	UNICAMP
M277s	
	28883
	667/96
	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	30/30/96
N.º CPD	

CM-00093761-2

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

M277s

Maher, Terezinha de Jesus Machado

Ser professor sendo índio - questões de
língua(gem) e identidade / Terezinha de Je-
sus Machado Maher - - Campinas, SP : [s.n.],
1996.

Orientador Marilda do Couto Cavalcanti
Tese (doutorado) - Universidade Estadual
de Campinas, Instituto de Estudos da Língua-
gem

1 Língua-gem. 2 Identidade 3 Bilinguis-
mo 4 Educação intercultural I Cavalcanti,
Marilda do Couto II Universidade Estadual
de Campinas, Instituto de Estudos da Língua-
gem III Título

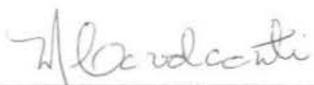
Este exemplar é a redação final da tese
defendida por TEREZINHA DE JESUS

MACHADO MAHER

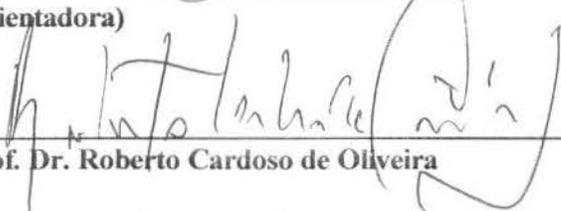
e aprovada pela Comissão Julgadora em
21/08/96.

Prof. Dra. MARILDA DO COUTO CAVALCANTI

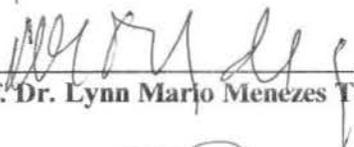
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti
(orientadora)



Prof. Dr. Roberto Cardoso de Oliveira



Prof. Dr. Lynn Mario Menezes Trindade de Souza



Prof. Dra. Eni Pulcinelli Orlandi



Prof. Dr. Kanavillil Rajagopalan

Para os povos indígenas deste país.

Em especial, para os professores:

**Apurinã,
Asheníka,
Jaminawa,
Katukina,
Kaxarari,
Kaxinawá,
Manchineri,
Poyanawa,
Shawādawa
e Yawanawá.**

AGRADECIMENTOS

Muito obrigada,

Marilda Cavalcanti, orientadora desta tese, pelo incentivo constante e pela confiança.

Eni Orlandi e Marilyn Martin-Jones, pelas contribuições no exame de qualificação.

Professores do IEL, pelo muito que me ensinaram e colegas do CEL, pelo companheirismo.

Wilmar D'Angelis e Juracilda Veiga, pelas contribuições teóricas e afetivas.

João Baptista Laurito pelo incentivo, Elizabeth Fontão pela amizade, M. Lúcia Machado Lima e Elisia Machado de Paula pela compreensão.

Tereza de Moraes, pelos comentários generosos e pela revisão de partes do texto.

Nada Ruzela, pela amizade, pela paciência e dedicação na editoração desta tese.

Nietta Monte, Vera Olinda Senna, Márcia Spyer, M. Luiza Uchoa, Renato Gavazzi, Kleber Matos, Marcello Iglesias, Terry V. de Aquino e Paulo Alencar pelas discussões que me ajudaram a clarear tantos pontos deste trabalho, mas sobretudo, pelo indigenismo íntegro que praticam e que me força, constantemente, a exigir de mim mesma contrapartida.

Maria de Fátima Amarante, por tudo, mas principalmente pela leitura atenta e crítica desta tese, leitura esta decisiva na sua elaboração.

Aiwa, Anikure, Eukutxy e Awaikuri Apurinã; Pixoko Ashenika; Isudawa e Kaparuá Jaminawa; Cherê Katukina; Ruwe Kaxarari; J.Maná, Dasu, Makari, Mashã, V. Tui, J. Tui, Anu, Shanê, Tenê, Ixã, Banê, Itsairu, I. Ibã, Siã, Nicolau Maná, Raimundo Maná, Bukê, Maru e V. Ibã Kaxinawá; Llullu, Walekxo e Eskajiru Manchineri; Manaitá Poyanawa; Eutxani e Iskuhu Shawãdawa; KateYuve, Ponahãi e Taskã Yawanawá e, finalmente, os Apurinã da Aldeia do Km. 45 pela confiança e pelo muito que me ensinaram.

Jim Maher, pelo apoio imprescindível nos momentos de pânico e por ter cuidado tão bem dos nossos filhos.

James, Cristina e Denise pelo carinho e, principalmente, pela paciência.

Sou grata ainda,

Ao CNPq, à FAPESP, ao CEAP da PUCCAMP e ao FAEP da UNICAMP, pelo apoio financeiro.

*..não é índio aquele que
desiste das coisas e vai embora...*

Joaquim Paulo Maná Kaxinawá

*Cada um sabe a dor
e a delícia de ser o que é...*

Caetano Veloso

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
CAPÍTULO I	13
INTRODUÇÃO	14
Um Pouco de História	14
Definindo o “Ser Índio”	17
Um Pouco de Cartografia	23
Um Pouco de Literatura	24
Mais Um Pouco de História	25
O Discurso do Índio e sua Identidade	30
A(s) Língua(s) do Índio e sua Identidade	32
Caracterização Inicial do Estudo	35
CAPÍTULO II	38
UM MODO DE OLHAR UMA TERRA DE MUITOS FALARES	39
Um Projeto de Educação: “Uma Experiência de Autoria”	39
O Conceito de Diglossia	46
Mudança e Perda Lingüística em Contexto Indígena	50
A Diglossia no Acre e Sudoeste do Amazonas Indígena	54
O Conceito de Bilingüismo	56
Algumas Questões de Ordem Metodológica	58
CAPÍTULO III	65
NÓS, PROFESSORES ÍNDIOS	66
Geraldo Marques Apurinã/Aiwa	66
Jorge Avelino Apurinã/Anikure Aiwure	67
Antonio Olavo Apurinã/Eukutxy	68
Isaac Pianko Ashenika/Pixóko	69

Júlio Jaminawa/Isudawa	71
Édson Jaminawa/Kaparuá	72
Benjamim Katukina/Cherê	73
Josimar Kaxinawá/Tuĩ	75
Joaquim Paulo Kaxinawá/Maná	77
Francico de Jesus Dario Kaxinawá/Dasu	78
Manoel Francisco Dário Kaxinawá/Makari	79
Assis Gomes da Silva Kaxinawá/Mashã	81
Valdir Ferreira Kaxinawá/Tuĩ	83
Manoel Sabóia Kaxinawá/Anu	83
Valdemir Mateus Kaxinawá (Ceará)/Shanê	85
Norberto Sales Kaxinawá/Tenê	87
Édson Kaxinawá/Ixã	89
Anastácio Maia Kaxinawá/Banê	91
José Mateus Kaxinawá/Itsairu	92
Isaias Sales Kaxinawá/Ibã	94
Paulo Kaxinawá/Siã	95
Nicolau Lopes da Silva Kaxinawá/Maná	96
Fátima Kaxinawá/Buke	98
Adalberto Kaxinawá/Maru	100
Jaime Manchineri/Llullu	102
Antonio Preto Manchineri/Eksajiru	104
Genésio Manchineri/Walekxo	105
Antonio Arara/Eutxani	107
Edilson Arara/Iskuhu	109
Fernando Luis Yawanawá (Nani)/Kate Yuve	110
Francisco Luis Yawanawá (Chicó)/Ponahãi	112
CAPÍTULO IV	113
A LÍNGUA: PALAVRA DE ORDEM	114
Parte I: Preservando a Língua Indígena	114
Parte II: Recuperando a Língua Indígena	141

CAPÍTULO V	181
SENDO ÍNDIO EM PORTUGUÊS	182
Uma Certa “Língua Emprestada” e Indianidade	182
O Português Índio observado: que fenômeno é este?	187
A Língua Franca e o Índio Genérico	212
 CAPÍTULO VI	 233
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	234
 APÊNDICE	 243
Registros Fotográficos	244
 SUMMARY	 251
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 253

RESUMO

O objetivo desta tese é descrever e discutir os modos pelos quais as práticas discursivas dos participantes índios de um projeto de educação indígena na Amazônia Ocidental refletem processos de (re)definição do que é ser, hoje, um professor-índio, tendo em vista o momento sócio-histórico. As práticas discursivas eleitas como recorte para esta reflexão são aquelas que dizem respeito à identidade lingüística destes professores, ou seja, às interpretações culturais de suas relações com as línguas que compõem seu repertório verbal (cf. Rampton, 1995). Uma vez que os sujeitos desta pesquisa estão imersos em conflito diglósico, tal conflito é considerado pano de fundo para a análise de seus processos identificatórios (cf. Boyer, 1985).

Coletados etnograficamente, os dados analisados recebem tratamento qualitativo. O *corpus* investigado é composto de entrevistas, aulas e atividades extracurriculares gravadas em áudio e vídeo durante cinco cursos de formação pedagógica de que os professores-índios em pauta participaram. Documentos escritos e gravações realizadas em uma aldeia indígena constituem dados secundários de investigação. A observação participante informa o exame dos depoimentos concedidos e a microanálise de interações espontâneas (cf. Erickson, 1992).

Discursos referentes a esforços de preservação e recuperação de línguas indígenas, em suas modalidades orais e escritas, são discutidos por se mostrarem fatores determinantes nos processos de (re)construção de facetas da identidade dos professores-índios observados. A emergência de um Português Índio utilizado pelos sujeitos de pesquisa para marcar etnicidade, bem como a utilização da língua dominante para o estabelecimento de uma identidade indígena pan-étnica são, também, focos de reflexão.

A expectativa é de que os resultados desta pesquisa possam provocar e subsidiar reflexões acerca dos processos de formação pedagógica de professores-índios no país.

PALAVRAS CHAVES: 1. Linguagem. 2. Identidade. 3. Bilingüismo.
4. Educação Intercultural.

PREFÁCIO

PREFÁCIO

Começo hoje a escrever minha tese. Achei que, antes de começar o trabalho propriamente dito, no entanto, seria bom que você, leitor, soubesse um pouco sobre como tudo começou.

E tudo começou em janeiro de 1992. Foi nessa época que eu, a convite de uma entidade indigenista, cheguei à Amazônia Ocidental, mais precisamente ao Acre, pela primeira vez, com dois intuitos: ministrar um curso de metodologia de ensino de segundas línguas para professores índios e definir um projeto de pesquisa. A experiência acreana prometia, assim, ser uma oportunidade para que eu tentasse contribuir para a causa indígena - um compromisso pessoal firmado alguns anos antes - e para que eu avançasse no meu programa de doutorado. Porque desconhecia o ambiente e porque desafios me agradam, desembarquei em Rio Branco tensa, mas feliz...

Sob o sol inclemente e as chuvas torrenciais do inverno amazônico, dei início ao trabalho pedagógico. Lá pelas tantas do curso, um professor-índio começou, timidamente, a me falar de seu projeto pessoal: queria aprender a língua de seus pais e avós para ensiná-la em sua escola. Queria trazer a língua de seu povo de volta à sua aldeia. Falou-me, então, de suas realizações (já tinha um pequeno glossário montado, algumas músicas tradicionais gravadas), de seus planos (passar algum tempo numa outra aldeia de sua etnia porque lá, *"não é só um pocadinho dos mais velhos que sabem falar a Língua, não, lá todos parentes falam: é jovem, é criança, é velho também... Aí eu vou aprender a falar junto..."*) Disse que estava elaborando uma cartilha *"prá poder ensinar melhor a Língua pros alunos..."* e perguntou se eu poderia ajudá-lo. Eu disse que sim. Já

havia preparado muito material didático para minha própria prática, já havia ajudado a formar muitos professores de segundas línguas e línguas estrangeiras na minha vida. Já havia lido e refletido sobre o assunto. E quanto ao "fator étnico"... bem, minha experiência com professores-índios era pouca, mas eu estava cercada de educadores indigenistas tarimbados, com anos de prática em Educação Indígena. Qualquer coisa... Assim, porque teoria, prática e boa companhia não me faltavam, a tarefa proposta absolutamente não me assustou. E, além disso, uma caracterização e discussão do ensino de língua indígena como segunda língua era um tema inédito na literatura acadêmica brasileira e podia dar tese. "*É canja... é sopa no mel*", pensei...

Pensei errado. Pensei mal. Venho, junto a outros membros do setor de educação da Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-Ac), acompanhando o projeto de revitalização lingüística de Geraldo Aiwa Apurinã há quatro anos. Canja? Não! Não, porque certa está a Betty Mindlin: "*as experiências de apoio à cultura indígena são chão cheio de dúvidas e sombras*". Minha ingenuidade - prefiro pensar que tenha sido ela e não minha arrogância, ainda que o provável é que ambas estivessem presentes... - não me permitiu perceber de imediato quão complexa, quão cheia de altos e baixos, de idas e recuos seria a tarefa. E toda aquela "experiência e *know-how*" em que eu apostara tanto não foram suficientes para evitar nenhuma de minhas frustrações iniciais. Lembro-me de que, um ano depois deste primeiro encontro com Aiwa, voltando a Rio Branco de uma estadia em sua aldeia, peguei-me pensando igual à heroína daquele romance mexicano que li e cujo nome nem me lembro mais: "Eu vou me doutorar é em Causas Perdidas!"

Hoje sei que não é bem assim... Frustrações são, na maior parte das vezes, resultado da nossa incapacidade de compreender as situações vividas, testemunhadas. E, por isso mesmo, frustrações não são sempre ruins porque, no esforço de darmos sentidos coerentes aos fatos, freqüentemente nos tornamos

menos ingênuos, menos arrogantes, um pouquinho mais sabidos. O primeiro ano de minha experiência com Aiwa me ensinou a observá-lo e a ouvi-lo mais e melhor. E aí eu fui entendendo que na base do seu discurso e do seu silêncio, da sua ação e da sua imobilidade - e da minha interpretação de tudo isto - esteve sempre em jogo a relação entre "Ser Apurinã" e "Falar ou não falar Apurinã".

Compreendi, então, que era preciso que eu mesma tentasse entender melhor a relação língua e identidade, se é que eu pretendia, de fato, estabelecer uma parceria pedagógica produtiva, relevante e respeitosa com aquele professor-índio. Olhando em volta, fui perceber, também, que esta equação - mais tarde ampliada para compreender, além da língua em si, o próprio discurso - permeava não só minhas relações com Aiwa mas com todos os outros professores índios do projeto da CPI. E, assim, minha experiência inicial com Aiwa se revelou ponta de um *iceberg* no qual eu alojaria minhas inquietações intelectuais e políticas nos anos seguintes.

Tenho conversado muito, lido outro tanto e pensado um bocado sobre a relação língua, discurso e a identidade de professores-índios. Este texto, ilustrado com dados empíricos, registra o resultado destas conversas, leituras e reflexões.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Embora a teoria informe todas as argumentações desta tese, é minha intenção, neste primeiro capítulo, deixar claros alguns dos pressupostos teóricos que orientaram sua construção de modo que, então, possa explicitar os objetivos da pesquisa conduzida e, mesmo, justificá-la. No que se segue, discuto, por isso, o conceito de identidade adotado e aponto qual, do meu ponto de vista, é a natureza de sua relação com língua e linguagem. Antes, porém,

Um Pouco de História...

Em 1500, um navegador - seu nome era Pedro Álvares Cabral e ele estava a serviço da Coroa Portuguesa - invadiu um certo território... Ao território invadido os portugueses deram o nome de Brasil, e as pessoas que o habitavam eles denominaram, curiosamente, não brasileiros, mas "índios"! Por quê? Bom, há uma explicação oficial que passa por temperos e especiarias - cravo, canela e que tais... - mas não importa: o que importa é que aos donos do porto onde a esquadra portuguesa atracou seus navios Cabral deu o nome de "índios" (quem sabe para impedir quaisquer eventuais possibilidades de reivindicações de propriedade de que o termo "brasileiro" poderia, um dia, talvez, sugerir...). Seus seguidores fizeram o mesmo: assim que se deparavam com os habitantes das terras que iam ocupando, iam conquistando - a fim de formar um território para os estrangeiros aos quais estavam subordinados - incluíam todos, indistintamente, numa mesma categoria e eram taxativos: "ÍNDIOS"!

Não tem sido nada fácil a vida destes "índios" desde então. Em nome, inicialmente, dos reis de Portugal, mais tarde da Santa Madre Igreja e, mais recentemente, dos Evangélicos, do Progresso e do Desenvolvimento, a questão é que os primeiros povos do Brasil e seus descendentes têm sido sistematicamente perseguidos, física e culturalmente, porque eram e são considerados entraves à instalação de uma nacionalidade, uma cultura ou uma religião hegemônica. O resultado desta perseguição é que



1

Historiadores e indigenistas nem sempre concordam sobre os números aproximados, mas, quer a cifra exata seja 150, 200 ou 270 mil, isto não importa. O fato é que sobraram pouquíssimos "índios". Tão poucos que, somados, eles

¹ Ilustração de Claudio Ceccon in Alencar et. al., 1994.

representam hoje não mais do que 0,2 % da população nacional.²

Agora, quando consideramos a força das armas utilizadas contra estas populações, é surpreendente que nem garruchas, nem bíblias, nem chacinas e nem decretos tenham sido eficazes o suficiente para que o processo de aniquilamento se completasse. Povos tenazes, teimosos, estes tais "povos das Índias"! Eles ainda estão por aqui... E tem mais: não só continuam por aqui, mas - contrariando a expectativa daqueles que acreditavam na inexorabilidade de seu desaparecimento - vários destes povos se encontram, atualmente, em fase de crescimento demográfico.³

Mas quem são estes índios brasileiros hoje?⁴ O que os marca e os define?

Buscar respostas a estas perguntas significou, para mim, a ida a várias fontes teóricas. As leituras na área da Antropologia⁵ foram cruciais para a construção do meu posicionamento sobre identidade étnica. Mais tarde, textos no âmbito da

² Cf. Ricardo, 1995:29.

³ Quer este crescimento populacional venha se dando de modo acelerado, como acontece, por exemplo, com os Ticuna e os Macuxi, ou mais lentamente, a exemplo dos Karajá e dos Kayapó, o fato é que há evidências para afirmar que estamos, possivelmente, presenciando uma reversão histórica na demografia total indígena. (cf. Gomes, 1988, Ricardo, op.cit. Oliveira, 1995).

⁴ Abandono, a partir de agora, o uso das aspas ao utilizar a palavra *índio* e o faço por duas razões. Em parte, por uma questão de comodidade minha e do leitor, embora este não deva se esquecer de que estarei, freqüentemente, utilizando o termo para referir a identidade de membros de povos muito distintos e diferenciados entre si. O segundo motivo é o fato de que os dados analisados indicaram que, por vezes, sua utilização remete, não ao pertencimento do falante a um dado grupo étnico, e sim ao seu pertencimento a um grupo social formado por membros de **diferentes etnias** que compartilham um mesmo projeto político. Por isso, considero a abrangência do termo indianidade, já que ele, pelo menos para mim, além de permitir pensarmos etnicidade, permite discutirmos também a identidade deste novo "Índio genérico", fruto de alianças políticas multiétnicas. Porque, se a sociedade nacional sempre, desde os seus primórdios, objetivou apagar as diferenças étnicas para "desidentificar" o índio, enfraquecendo-o, este, hoje, ironicamente, como argumento no capítulo V deste trabalho, faz uso por vezes de estratégia semelhante para se fortalecer, através de uma nova identificação política.

⁵ Barth, 1969, Melatti, 1970, Cardoso de Oliveira, 1976, Carneiro da Cunha, 1979, 1981 e 1986, Brandão, 1986, Sierra, 1987 e Ruben, 1992.

Sociologia⁶ e da Análise do Discurso⁷ me ajudaram a clarear ainda mais o conceito de identidade, fixando-o como um construto sócio-cultural e histórico.

Embora seja impossível sempre creditar explicitamente as contribuições de cada um dos autores lidos, deixo claro que foram estas leituras, aliadas às minhas conversas com Wilmar D'Angelis⁸, que me permitem dizer o que digo a seguir.

Definindo o "Ser Índio"...

Começamos pelo viés antropológico. A substância da etnicidade foi, inicialmente, definida na Antropologia pelo critério de raça. Assim, um grupo étnico seria um grupo identificado somaticamente: um índio seria aquele que, testemunhando uma dada herança biológica, distinguir-se-ia por certas características físicas.

O critério racial não se sustentou porque, em primeiro lugar, sob o termo *índio* estão abrigados não um, mas diferentes "grupos raciais". Além disso, os cruzamentos destes grupos entre si e com brancos e negros, e a mestiçagem daí decorrente, inviabilizou toda e qualquer tentativa de classificação com base neste parâmetro. Revelada a inoperância do critério, os antropólogos se viram forçados a abandoná-lo por completo.

⁶ Berger, 1972 e Berger e Luckman, 1971.

⁷ Orlandi, 1990.

⁸ Indigenista e professor do Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP.

Com a Antropologia Estruturalista de Claude Lévi-Strauss, a noção de cultura veio substituir a noção de raça. A somatória de traços culturais fixos definiriam, então, um grupo étnico. Visto desta maneira, um índio seria aquele que usa arco e flecha, anda nu, enfeita-se com penas e urucum e fala uma língua indígena, se estas, por exemplo, tivessem sido as dimensões eleitas pelo grupo étnico ao qual pertence como marcas irredutíveis de sua identidade.⁹

A sincronia, eleita pelos estruturalistas como método de estudo da cultura, pode sugerir, aos desavisados, uma percepção estática do fenômeno. Basta ler qualquer um dos textos antropológicos citados, no entanto, para entendermos que as culturas são, na sua essência, dinâmicas e estão, por isso mesmo, sujeitas a constantes alterações. Ou, então, basta apenas pensar um pouco sobre a natureza da nossa própria cultura. Pensemos, à guisa de exemplo, na figura da mulher brasileira. As fotografias tiradas no final do século passado, assim como os romances de Machado de Assis, por exemplo, são arquivos nos quais encontramos alguns dos traços culturais (linguagem, aparência, comportamento...) deste subgrupo social na época. Quando, entretanto, a televisão nos mostra qualquer mulher brasileira de hoje, se a compararmos com as mulheres de então, poderíamos nos perguntar: **"Mas cadê a sombrinha, o espartilho?"** Ninguém, com um mínimo de bom senso, lança a pergunta porque sabemos que o país mudou, que o caldo cultural no qual a brasileira contemporânea está inserida não é mais exatamente o mesmo, e, por isso, continuamos reconhecendo-a como mulher: a ausência do espartilho não é suficiente para questionarmos sua identidade. Agora, quando a questão é a identidade do índio, aí, inevitavelmente, logo surge o questionamento: **"Mas é índio mesmo? Não usa urucum, não fala língua indígena... CADÊ A PENA???"** Tom jocoso à parte, perguntas deste tipo só se justificam se o inquisitor nunca, minimamente, refletiu sobre a dinamicidade da cultura ou,

⁹ Cf. Ruben, 1992.

mais preocupante, não lhe interessa admiti-la.¹⁰

Além do fato de que traços culturais não são inalteráveis dado o caráter fluido da cultura,¹¹ outra crítica que se faz à antropologia estruturalista é o próprio fato dela tentar definir grupos étnicos a partir do conceito de cultura. O conteúdo cultural não define uma etnia porque língua, religião, ornamentos, etc. são, como afirma Darcy Ribeiro¹², atributos externos a ela, não suas características primárias. Ou, como deixam claro vários autores¹³, embora a cultura componha (de forma importante!) a etnicidade, ela não pode ser considerada um elemento definidor porque não é pressuposto, é, antes, produto, resultado, consequência da maneira de existir, de se organizar de um grupo étnico. Eu digo, então: a cultura indígena não define o índio, mas, ao contrário, porque o indivíduo é índio, a cultura de que ele é portador é definida como sendo indígena.

Se rechassamos raça e cultura como critérios para distinguir o índio, como, então, fazê-lo?

Para Fredrik Barth¹⁴, grupos étnicos são tipos, formas de organização social cuja definição deve ser vista em termos de adscrição. Isto significa que a definição de um grupo étnico reside na identificação que seus membros fazem

¹⁰ Em 1981, buscando soluções para o "problema" da demarcação de terras indígenas, a FUNAI tentou resolver por decreto "quem é e quem não é índio", adotando por critérios de indianidade a noção de raça e cultura. Alguns antropólogos tiveram que sair às pressas na mídia (ver, por exemplo, artigo de Manuela Carneiro da Cunha, 1981, originalmente publicado na "Folha de São Paulo") para esclarecer à opinião pública quão teoricamente equivocada estava a FUNAI. É difícil acreditar que, no alto escalão do órgão governamental oficialmente responsável por tudo que se refere aos índios no país, não houvesse NINGUÉM que estivesse informado sobre o estado da arte da teoria da identidade...

¹¹ Embora venha me referindo aos componentes culturais mais imediatamente observáveis, é bom lembrar que também crenças e valores são componentes mutáveis da cultura (Cf. Cardoso de Oliveira, 1976).

¹² Cf. Ribeiro, 1970.

¹³ Ver, por exemplo, Carneiro da Cunha, 1981.

¹⁴ A origem da moderna teoria da identidade, do ponto de vista da antropologia, é creditada ao trabalho, publicado originalmente em 1969, do antropólogo interacionista norueguês Fredrik Barth.

de si mesmos e de outros para se organizarem e interagirem socialmente. Ou, dizendo novamente o mesmo, mas, agora, pela voz de Manuela Carneiro da Cunha, porque ela diz melhor: *"os grupos étnicos só podem ser caracterizados pela própria distinção que eles percebem entre eles próprios e os outros grupos sociais com os quais interagem"*.¹⁵ Trocado em miúdos, é índio, então, quem se define como tal e define seu interagente como não-índio. Por isso tudo, afirma Barth, a identidade étnica envolve o estabelecimento de fronteiras de identificação:

*"Quando se define (grupos étnicos) como grupos adscritivos e exclusivos, a natureza da continuidade das unidades étnicas é evidente: depende da conservação de um limite. Os aspectos culturais que assinalam este limite podem mudar, do mesmo modo que podem se transformar as características culturais dos membros; mais ainda, a própria forma de organização do grupo pode mudar... Entretanto, o fato de subsistir a dicotomia entre membros e estranhos nos permite investigar também as formas e os conteúdos culturais que se modificam"*¹⁶ (grifos meus)

No limite, portanto, sou tudo o que sou - ou melhor, represento-me como sendo - não porque exhibo algumas marcas identificáveis de fora para dentro, mas sou o que represento ser se me perceber e me colocar e enquanto me perceber e me colocar como não sendo o outro. No processo de entender e acreditar nisto tudo, não sei bem quando nem como, veio-me a sensação de que, no fundo, nós, seres humanos, somos entidades amorfas, tais quais microorganismos cujos contornos se definem em função da natureza do líquido no qual estão inseridos.

¹⁵ Cf. Carneiro da Cunha, 1986:111.

¹⁶ Cf. Barth, op.cit:16.

A qualquer alteração em nosso ambiente, reagimos, modificando nossa conformação. Mas continuamos os mesmos, a não ser que se rompam os limites e nos dissolvamos no ambiente que nos circunda. Enquanto este fio, esta fronteira, entretanto, continuar existindo, permaneceremos sendo o que somos - ou representamos ser - tenhamos os contornos que tivermos. Esta imagem banal me ajudou muito a compreender que é na presença do outro, em oposição ao outro, no contraste com o outro que eu me defino e marco quem sou. Tendo interiorizado o conceito, aí compreendi, também, porque os autores lidos dizem que identidade é interacional, é contrastiva, é, enfim, **SOCIAL**.

A identidade do índio, vista desta maneira, é, então, um fenômeno emergente, no sentido de que ela emerge, surge mesmo como resultado da interação entre este e membros de outros grupos sociais e étnicos num determinado contexto político e econômico. Daí ser infundado o argumento daqueles que afirmam: "Deixem o índio quieto em seu canto senão ele deixa de ser índio". Afora a ingenuidade da primeira parte da asserção, dada a sua mais do que razoável impossibilidade histórica, o mais sério é este "...ele deixa de ser índio": o isolamento geográfico e cultural não é pré-requisito para a existência ou manutenção da indianidade. Afirmar isto é não entender, primeiro, que a sobrevivência dos povos indígenas não depende da capacidade de manter intacta sua cultura ancestral *ad infinitum* e, segundo, que ser índio é resultado de interação intensiva com outros grupos sociais e étnicos, de sua capacidade de criar - fazer emergir - uma constelação de práticas para canalizar relações sociais complexas¹⁷.

Se deixarmos a Antropologia Social momentaneamente de lado e olharmos para o que nos dizem Peter Berger e Thomas Luckman, veremos que esta linha da Sociologia corrobora os argumentos até aqui desenvolvidos: *"Identidade é um fenômeno que emerge da dialética entre indivíduo e sociedade.... uma vez*

¹⁷ Cf. Woolard, 1989.

cristalizada (a identidade) é mantida, modificada, ou mesmo, remodelada pelas relações sociais."¹⁸ Segundo os autores, o sistema social determina as relações sociais, as quais, por sua vez, determinam a identidade. O conceito poderia ser, diagramaticamente, assim lido:

Sistema Social → Relações Sociais → Identidade Social

A sociedade determina, deste modo, não só o que fazemos, mas também o que somos, já que *"a identidade é atribuída socialmente, sustentada socialmente e transformada socialmente."*¹⁹ A etnicidade não é, portanto, um fato relacional isolado.

Mas, a etnicidade não é apenas uma conformação sócio-cultural: ela é, também, uma conformação **HISTÓRICA**. É lógico: este outro, em oposição ao qual eu me defino, não está parado no tempo. E, à medida em que ele se mostra de uma maneira ou de outra, eu, em contrapartida, e em reação, também vou me colocando diferentemente. Vista desta maneira, faz sentido, então, a afirmação de Eni Orlandi: *"a identidade é um movimento"*.²⁰ Um movimento que, como esclarece a autora, faz-se em dois sentidos: no seu funcionamento social e na sua historicidade.

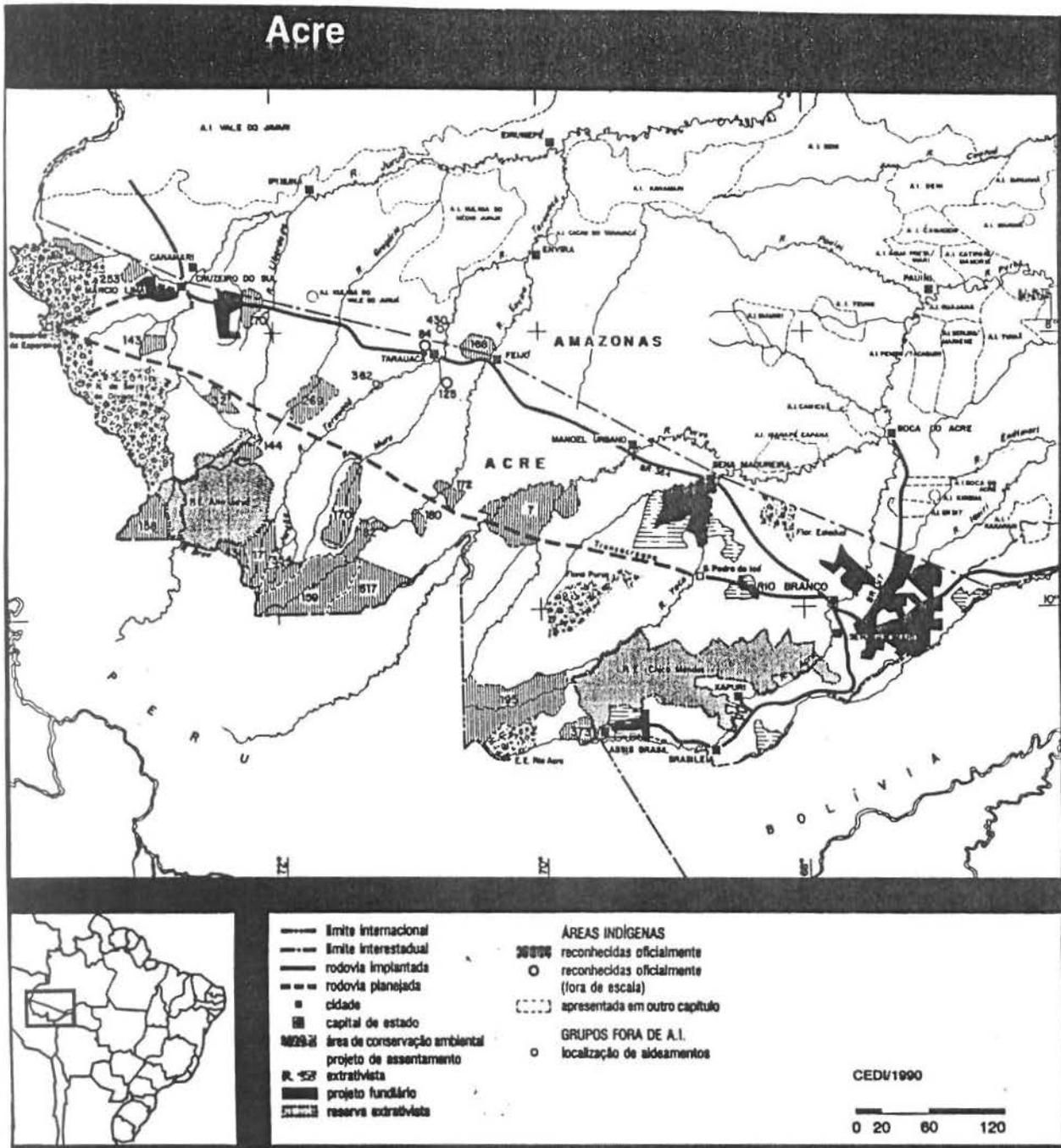
Todos os argumentos acima nos levam, fatalmente, a termos que admitir que é impossível entender quem é o índio se não levarmos seriamente em conta quem é o branco. Cabe, então, a pergunta: **"E quem tem sido tu, 'cara pálida'?"**

¹⁸ Cf. Berger e Luckman, 1971:195.

¹⁹ Cf. Berger, 1972:112.

²⁰ Cf. Orlandi, 1990:46 e 171.

Um Pouco de Cartografia...



²¹ Terras Indígenas do Brasil, CEDI P.I.B., 1989-1992.

Um Pouco de Literatura...

"... era um triângulo de terras que pertencia aos índios amoaca, arara, canamari e ipuriná. Parece que nos mapas bolivianos daquela época o triângulo estava assinalado como 'tierras no descubiertas'. Era um triângulo de moléstias tropicais e rios tortuosos encravado entre a Bolívia, Peru e Brasil. Enfim, um lugar que nenhum cristão procuraria para juntar seus trapos. Mas um cearense, que não tinha trapos, saiu de sua terra e avançou pelas barrancas de um rio sinuoso, enfrentando os ipuriná. O cearense conseguiu fazer uma barraca e escreveu ao Visconde de Santo Elias, poderoso comerciante de Belém, pedindo algumas mercadorias. Os ipuriná chamavam aquele rio de Aquiri. O cearense, pouco afeito à arte da caligrafia, rabiscou este nome no envelope, que o Visconde, depois de muito trabalho, decifrou como ACRE. O visconde começava a fazer um bom negócio sem saber que batizara também um território. O Acre era rico de belos espécimes de 'hevea-brasiliensis' e viveria por muitos anos sob o signo dos equívocos."²²

²² Trecho do romance "Galvez Imperador do Acre" de Márcio Souza, 1983:15.

Mais Um Pouco de História...

A *hevea-brasiliensis*, popularmente conhecida como seringa, além da *castilloa elastica*, o caucho, são espécies que têm dentro de seus troncos uma seiva branca, o látex, o qual, solidificado, transforma-se em borracha. E foi a crescente aplicação da borracha nas indústrias internacionais de pneumáticos, no fim do século passado, que abriu à Amazônia uma fonte de riquezas como ela jamais tivera antes. Foi, também, a perseguição a esta mesma riqueza, entretanto, que deu início à conquista e ao drama dos povos indígenas, não só, claro, daqueles que me interessam mais especificamente porque habitavam e habitam os vales dos rios Juruá e Purus, mas de toda a bacia do Rio Amazonas.

Quem pode nos contar sobre a dramaticidade deste contato inicial é Terri Valle de Aquino (1987).²³ Ele nos diz, basicamente, que a violência histórica para com os índios do Acre e Sudoeste do Amazonas deve ser entendida em duas dimensões: no **genocídio** e no **aliciamento de mão de obra escrava**. As famosas "correrias" - situações nas quais os donos dos seringais e cauchais pagavam mateiros para, literalmente, "botar índio prá correr", visavam ou ao seu extermínio físico, de modo a possibilitar a ocupação de suas terras, ou à incorporação de sua capacidade de trabalho nestas frentes extrativistas.²⁴ A pungência do depoimento de um sobrevivente destas "correrias", encontrado no artigo de Aquino (op. cit.), faz-me pedir permissão ao depoente e àquele antropólogo para aqui reproduzi-lo:

²³ Parte da história inicial do contato das populações indígenas dos vales do Juruá-Purus com a sociedade envolvente pode ser, também, encontrada em Darcy Ribeiro, 1970. O texto de Aquino e Iglesias (1994) fornece mais informações ainda sobre a questão.

²⁴ Tais frentes extrativistas, é bom ressaltar, não se restringiram à seringa ou ao caucho, mas incluíram, posteriormente, a castanha, as peles de animais e a madeira.

"Pedro Biló não amansava caboclo.²⁵ Pedro Biló só amansou Manoel Papael Papawó porque deu um tiro na mãe dele e ele era bem novinho. A mãe morreu de bala. Felizardo Cerqueiro é que amansava caboco. Ele amansava caboco prá trabalhar prá ele. Nós tudo trabalhamos pro Felizardo. Ele teve prá mais de oitenta filhos com as cabocas. Ele amansava caboco e depois botava marca F.C., prá saber que o caboco era só dele. O Nicolau, o Regino, o Chico Carumim, o Romão, esses caboco mais velho, tudinho, ainda carrega essa marca no braço. Picava o braço com quatro agulha e passava tinta de jenipapo misturado com pólvora e tisna preta de sernambi."²⁶

Deste, e de outros depoimentos conhecidos, conclui-se que, se a etnicidade está inscrita nos fatos históricos, quando consideramos a História dos povos indígenas, temos que, necessariamente, inscrevê-la em um processo hegemônico e criador de dominação, de subalternidade.²⁷ Porque é neste processo mesmo, e no conflito que o constitui, que o índio tem que, como diz literalmente Carlos Rodrigues Brandão, *"aprender às pressas o que finalmente é 'ser índio' "*, já que *"a descoberta da própria identidade, frente à do*

²⁵ O uso regional do termo "caboclo" ou "caboco" é assim explicável: "Até meados da década de 70, os agentes dos diferentes órgãos governamentais, assim como importantes segmentos da sociedade acreana, contestavam a existência de populações indígenas no interior do estado. Em seus discursos, reafirmavam que existia o caboclo, ao qual atribuíam, dentre outras, as qualificações de pagão, irracional, animal, ladrão, perigoso, vingativo, sem ambição, preguiçoso, vagabundo, cachaceiro e felicitoso. Os próprios índios, em função da forte discriminação a que estavam sujeitos nos seringais e do total desconhecimento de seus direitos legais, internalizavam e reproduziam em seus discursos esses pesados estereótipos associados à categoria genérica de caboclo". (cf. Aquino e Iglesias, 1994:25)

²⁶ Alfredo Sueiro, chefe Kaxinawá do Rio Jordão, em Aquino, 1987:8.

²⁷ Cf. Sierra, 1987.

invasor, emerge quando ela está ameaçada de se perder para o (próprio) índio".²⁸

Mas, para que se possa melhor tentar entender quem é este índio que habita o Acre e Sudoeste do Amazonas hoje, tem-se que caminhar um pouco mais na História.

Com a queda do preço e da demanda da borracha no mercado internacional, o branco teve que redirecionar suas investidas, digo, seus investimentos na região. Recorro, novamente, a Terry de Aquino para que ele, tendo testemunhado muitos dos fatos²⁹, descreva-os:

"A partir da década de 70, uma nova frente pioneira atinge a região do Juruá-Purus. Trata-se de uma frente agropecuária, que se instalou como empreendimento econômico, através da compra de inúmeros seringais, visando à criação de um mercado de terras. A vanguarda desta frente era composta, sobretudo, de investidores, especuladores de terras e grileiros profissionais. Uma vez adquiridos os seringais, a maior preocupação destes investidores, conhecidos na região como 'os paulistas', era de limpar a área e, pela persuasão, procurar retirar os habitantes da região, oferecendo-lhes irrisórias indenizações ou usando de métodos violentos. De fato, a venda dos seringais não levou em conta a existência daqueles posseiros, índios e acreanos, o que gerou uma série de conflitos, que se traduziam em queima de

²⁸ Cf. Brandão, 1986:55.

²⁹ É preciso informar que Txai Terri, como respeitosa e carinhosamente o chamam os índios do Acre, vem tendo um papel fundamental na luta pela demarcação das terras indígenas acreanas nas últimas duas décadas (Txai significa "um dos nossos" na língua Kaxinawá).

barracos, prisões, ameaças de morte, etc. Nos baixos preços das terras, nesta primeira fase, estavam também incluídos os riscos com futuras desapropriações pelo Estado e o conflito com os que lá tinham permanecido. É a partir de um segundo momento da frente agropecuária que são iniciados os grandes projetos de desmatamento, para a implantação de modernas fazendas de gado. Data desta época a transformação de vários grupos indígenas em peões ou trabalhadores braçais, nos muitos desmatamentos que foram sendo feitos na região."³⁰

Assim, a apropriação dos antigos territórios indígenas e, mais tarde, de sua força de trabalho, são ações da sociedade regional que determinam, em grande parte, quem são os cerca de 10.000 índios³¹ que atualmente residem nas terras banhadas pelo Rio Juruá, pelo Rio Purus e por seus afluentes.

Em meados da década de 70, no entanto, fatos novos se colocam com o aparecimento de toda uma nova série de "outros": a Ajudância da FUNAI-Rio Branco, a Coordenadoria de Indigenismo, a Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-Ac) e o Conselho Indigenista Missionário do Acre (CIMI-Ac). Estas entidades, embora divergindo muito no "como fazer", têm, pelo menos nos seus discursos, um objetivo em comum: apoiar os povos indígenas. Suas ações, somadas às da UNI (União das Nações Indígenas), acabam resultando na tomada de consciência, por estes povos, de seus direitos em relação à posse e usufruto da terra, a melhores condições de vida, à educação e à saúde. Uma das conseqüências dessa tomada de consciência é que, a partir de então, a maioria dos grupos indígenas, tendo afastado os antigos patrões seringalistas, começaram

³⁰ Cf. Aquino, op.cit:8

³¹ Estes 10 mil índios compõem 13 povos indígenas. Os Poyanawa, os Nukini, os Jaminawa, os Kaxinawá, os Yawanawá, os Katukina, os Kaxarari e os Shawãdawa (Arara) pertencem à família lingüística Pano. Os Ashenka (Kampa), os Manchineri, os Apurinã e os Jamamadi são classificados como Aruak. Finalmente, pertencentes à família Arawá, temos os Kulina. (cf. Aquino, op. cit:7)

a se organizar, criando e gerenciando cooperativas próprias de produção de borracha, castanha, produtos agrícolas, etc...³²

Para efeito deste trabalho, o importante é que a entrada destas entidades pró-índio leva os cidadãos das nações indígenas locais a terem que se mostrar "índios" também para estes outros "caras pálidas", os quais, embora saídos da mesma forma, pretendem ter - e em muitos momentos têm mesmo! - outras feições. E aí, mais uma vez, outras fronteiras identificatórias precisam ser demarcadas, novos limites estabelecidos... Este fato nos leva, necessariamente, então, a concluir que a construção da identidade implica multifacetamento, já que o outro com o qual interagimos não é sempre o mesmo, o tempo todo, em todas as situações sociais. Logo, a identidade não é fenômeno unitário que contenha em si qualquer essência definitiva, mas é uma construção feita em múltiplas direções, direções estas muitas vezes contraditórias.³³

Tendo definido o cenário histórico e social no qual se inserem os índios aos quais estarei me referindo, é chegada a hora de sintetizar o que venho tentando dizer. Entendo que a constituição da identidade indígena é um fenômeno não unidimensional. Entendo que a identidade do índio - que nos é dada pelo conjunto de normas, práticas, crenças e valores compartilhados por um povo determinado ou por alianças multiétnicas - só pode ser entendida se a pensarmos em termos de um fenômeno sócio-cultural e histórico por natureza, e por isso mesmo, essencialmente político, ideológico e em constante mutação.

Agora, neste construto, qual é o lugar e o peso da linguagem?

³² Cf. Aquino, op. cit.

³³ Cf. Hall, 1986, Zuengler, 1986, Sebba, 1993, Rampton, 1995 ou Peirce, 1995.

O Discurso do Índio e sua Identidade

(1) *"Normalmente consideramos gênero, etnicidade e classe social como parâmetros e limites dados, a partir dos quais criamos nossas próprias identidades sociais. O estudo da linguagem como discurso tem demonstrado que estes parâmetros não são indicadores que podem ser considerados como dados 'a priori' porque são produzidos comunicativamente. Portanto para entendermos questões de identidade e como elas afetam e são afetadas por critérios sociais, políticos e étnicos temos que entender os processos comunicativos nos quais elas emergem... (já que) a identidade social e a etnicidade são estabelecidas e mantidas através da linguagem."*

(2) *"... a identidade... não é uma essência mas resulta, entre outros, de processos de identificação do sujeito ao complexo de formações discursivas historicamente (ideologicamente) determinadas."*

(3) *"A Antropologia vem ultimamente percebendo que os parâmetros tradicionais da ação social tais como "classe", "eticidade", "valores", etc... não são 'coisas', e sim processos - processos manipulados, ou mais radicalmente, constituídos durante o curso da interação..."*

Quem diz isto é, pela ordem, John Gumperz³⁴, Eni Orlandi³⁵, e Michael Moerman³⁶, respectivamente, um sociolinguista, uma analista do discurso e um antropólogo. São, assim, três matrizes teóricas distintas apontando para o mesmo fato: **é no uso da linguagem que as pessoas constroem e projetam suas identidades.**

Sabemos que utilizamos a linguagem para transmitir informações, emoções ou coisa que o valha... Mas, estas acabam sendo funções menores: no mais das vezes, o que falo ou deixo de falar, como falo, quando falo, serve, mesmo, para tornar visível para o outro as múltiplas facetas que me compõem, para mostrar quem sou - ou o que quero que o outro acredite que eu seja... E o meu discurso, por sua vez, serve de farol pelo qual meu interlocutor se guia em sua tarefa de, também discursivamente, revelar-se a mim. Assim, é neste jogo de imagens espelhadas, próprio da prática comunicativa³⁷, que vamos não só nos revelando mas nos constituindo mesmo como sujeitos sociais, políticos, étnicos... O discurso do índio é, portanto, fundamental para que ele se faça "índio" e para que ele mostre ao branco que é isto que ele é. Ou para dizer o mesmo utilizando as palavras de Roberto Cardoso de Oliveira: *"o conjunto dos modos de identificação são da ordem do discurso (e particularmente de um discurso ideológico)"*.³⁸

Mas a construção e projeção da identidade indígena, na e através da linguagem/discurso, não é feita, é claro, telepaticamente. O índio precisa se utilizar de alguma materialidade lingüística, de alguma língua...

³⁴ Cf. Gumperz, 1982b:1 e 7.

³⁵ Cf. Orlandi, op.cit.:179.

³⁶ Cf. Moerman, 1988:2.

³⁷ Cf. Pêcheux, 1969.

³⁸ Cf. Cardoso de Oliveira, 1976:20.

A(s) Língua(s) do Índio e sua Identidade

Pensar a relação língua indígena e identidade indígena exige, de imediato, uma tomada de posição: ou optamos por pensar que a língua indígena é o pilar que não só sustenta e justifica mas permite mesmo a existência e continuidade do grupo étnico ou, por outro lado, optamos pela visão de que identidades étnicas podem sobreviver à sua perda.

Aryon Rodrigues, um dos lingüístas descritivos mais devotados às línguas indígenas brasileiras, no afã de defendê-las, afirma:

"...a língua...(constitui) um sistema único de expressão humana, no qual se cristalizaram os efeitos de uma experiência de vida e de análise inteligente do mundo acumulada através das inúmeras gerações de um povo. Cada língua indígena brasileira não só reflete, assim, aspectos importantes da visão de mundo desenvolvida pelo povo que a fala, mas constitui, além disso, a única porta de acesso ao conhecimento pleno dessa visão de mundo que só nela se expressa."³⁹ (grifo meu)

Se tenho sido clara, o leitor já sabe que preciso fazer restrições à parte grifada da citação acima porque dela depreende-se que o índio que, por ventura (sempre sócio-histórica...) qualquer, tenha deixado de falar a língua de seus ancestrais, não é mais índio. Ora, como já disse antes, e agora repito, nenhum produto da cultura - língua indígena inclusive - é, em si mesmo, depósito ontológico de

³⁹ Cf. Rodrigues, 1986:27.

indianidade.⁴⁰ Daí, o índio não ter que, obrigatoriamente, falar língua indígena porque esta não é, para vários deles, nem a única porta de acesso ao mundo indígena, nem a única forma de expressá-lo. Eni Orlandi afirma que falar língua indígena não pode ser atributo essencial de indianidade porque, no máximo, tal critério *"só tem validade positiva: quando fala a língua é índio; quando não fala, não é certo que não o seja."*⁴¹ Na verdade, talvez nem sequer uma validade positiva possa ser atribuída ao critério: não é raro encontrarmos missionários ou indigenistas que falam línguas indígenas e nem por isso são índios... Além disto, é importante atentarmos para o fato de que não há uma relação direta entre língua indígena e discurso indígena: não é incomum encontrarmos índios (re)produzindo discursos do branco, veiculando discursos claramente contrários aos interesses e às causas indígenas em suas línguas nativas.⁴²

Vale, por tudo isso, mais uma vez lembrar: o índio, como de resto todos nós, precisa é da linguagem para construir sua identidade e comunicá-la, porque é o **discurso** - não somente a materialidade lingüística - que cria e faz circular o sentido de "ser índio". Desconsiderar tal fato é perder de vista que a língua está subordinada à linguagem, que a língua é um instrumento que presta serviço à linguagem e não vice-versa.⁴³ Assim sendo, atrelar identidade étnica a uma dada

⁴⁰ A bem da verdade, nem sempre pensei assim... Do projeto de tese inicial que entreguei à secretaria do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, em junho de 1992, a citação de Aryon, que agora critico, consta como epígrafe. É muito fácil, para os estudiosos da lingua(gem), cair nesta cilada. Por isso, naquela época, tinha me proposto a pesquisar o processo de inclusão da língua Apurinã como segunda língua no currículo, justificando o estudo dada a importância deste processo para que os alunos e o povo de Aiwa pudessem aprender a falar Apurinã e, assim, verem assegurada sua indianidade. Durante muitos meses esta foi minha pequena, mas efetiva, contribuição para continuar mantendo a região do Rio Aquiri sob o signo dos equívocos...

⁴¹ Cf. Orlandi, op. cit.:166.

⁴² O papel por vezes contraditório das línguas indígenas - ora língua oprimida, ora língua de opressão - é discutido por Albó em seu texto de 1988.

⁴³ Cf. Poche, 1989 :60, 61.

língua é, como argumentam vários autores⁴⁴, reduzir demais o conceito, já que a indianidade pode ser comunicativamente expressa em qualquer língua: na língua indígena ou na língua dominante. Os dados que analisei comprovaram isto e me fizeram ver mais ainda: a identidade do índio pode ser comunicativamente criada e veiculada, em alguns casos, em mais de uma língua: na língua indígena e na língua portuguesa. Mais vale, por tudo isso, pensar sempre, como insiste Dell Hymes,⁴⁵ em identidade e repertório verbal, nunca nos esquecendo de que este repertório é definido a depender das escolhas ditadas pelas circunstâncias sócio-históricas nas quais cada grupo indígena, e cada indivíduo índio, está, particularmente, inserido.

É da maior importância entender que, com o que venho afirmando, eu **não** estou querendo dizer que as línguas indígenas sejam dispensáveis, que tanto faz como tanto fez... E para não correr o risco de ser mal interpretada, quero deixar, desde logo, muito claro que sou de opinião que as línguas indígenas brasileiras devem ser insistentemente cuidadas, não só porque elas, enquanto provas irrefutáveis e cabais da capacidade intelectual do homem, constituem-se em peças importantes do acervo cultural da humanidade, mas, também, porque as línguas indígenas têm um papel importantíssimo, ainda que não definitivo, na produção e reprodução da identidade do índio. Por quê?

Em primeiro lugar porque, há, freqüentemente, uma coincidência, no sentido de que a língua determinada pelo grupo étnico para, hoje, produzir e veicular, comunicativamente, seu discurso indígena é a língua ancestral do povo em questão. Isto pode se dar de forma exclusiva - caso de comunidades isoladas e por isso mesmo monolíngües - ou concomitantemente com a língua majoritária, em situações de bilingüismo. E, além disto, a língua indígena, enquanto sistema de signos, freqüentemente atua como referente para onde confluem as

⁴⁴ Cf. Sierra, 1987; Orlandi, 1990 e Silva, 1994.

⁴⁵ Cf. Hymes, 1984.

representações, os símbolos e as identificações individuais e coletivas.⁴⁶

Parece-me ter, novamente, chegado à hora da síntese. Porque é da natureza da linguagem funcionar como representação e como atualização (*enactment*) mesma de identidade, entendo que a linguagem contribui para a produção e reprodução da identidade indígena em sua **dimensão comunicativa** e em sua **dimensão simbólica, referencial**. Para se compreender questões de indianidade entendo, assim, ser preciso, sempre, pensar a linguagem enquanto prática social (linguagem em uso/discurso) e enquanto sistema de signos (língua).⁴⁷

Caracterização Inicial do Estudo

O objetivo deste trabalho de tese é descrever e discutir os modos pelos quais as práticas discursivas dos participantes índios de um projeto de educação indígena na Amazônia Ocidental⁴⁸ refletem processos de (re)definição do que é ser, hoje, um professor-índio, tendo em vista o momento sócio-histórico. As práticas discursivas eleitas como recorte para esta reflexão foram aquelas que diziam respeito à identidade lingüística destes professores, isto é, às interpretações culturais de suas relações com as línguas que compõem seu repertório verbal.⁴⁹

A relação língua/identidade é, segundo John Edwards, quase sempre pensada no abstrato, no vácuo. É preciso, no entanto, trazer a questão para o real já que é

⁴⁶ Cf. Sierra, 1987.

⁴⁷ Cf. Gumperz, 1982, Edwards, 1985 e Sierra, 1987.

⁴⁸ Este projeto, denominado "Uma Experiência de Autoria" e desenvolvido sob a responsabilidade da Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-Ac), será descrito no próximo capítulo.

⁴⁹ Rampton, 1995:340.

possível melhor entendê-la através de suas manifestações concretas.⁵⁰ Este estudo se propõe a assim proceder e espero que isto ajude a, pelo menos parcialmente, justificá-lo.

A maior parte dos dados analisados foi coletada durante os XI, XII, XIII, XV e XVI Cursos de Formação de Professores-Índios promovidos pela CPI-Ac e realizados, respectivamente, em janeiro de 1992, 1993, 1994, julho de 1995 e fevereiro de 1996. Minha estadia, em 1993, na aldeia Apurinã do Km. 45 me forneceu dados adicionais. Os registros, etnograficamente coletados, resultaram num *corpus* composto, fundamentalmente, de entrevistas, aulas e atividades extracurriculares gravadas em áudio e vídeo. Materiais didáticos e paradidáticos bem como documentos escritos (relatórios de viagens e de cursos, diários de classe) constituem dados secundários do *corpus* de investigação. Todo este material de pesquisa recebeu um tratamento qualitativo de análise.

A organização desta tese foi pensada nos seguintes moldes. Neste primeiro capítulo, procurei explicitar os pressupostos gerais que orientaram o trabalho, caracterizar brevemente a pesquisa e o contexto histórico-social no qual os atores índios nela envolvidos se inserem. No capítulo II, caracterizo o contexto pedagógico e o universo sociolingüístico pesquisado. Ao fazê-lo, discuto os conceitos de diglossia e de bilingüismo adotados. Esclarecimentos sobre os procedimentos metodológicos utilizados na coleta e análise dos dados concluem este mesmo capítulo. No capítulo III cedo o espaço deste trabalho para que os sujeitos pesquisados se apresentem ao leitor. Os capítulos IV e V são devotados à análise dos dados e às conclusões daí advindas.

O capítulo IV está dividido em duas partes. Na primeira delas, a discussão gira em torno de como a preservação das línguas indígenas em questão determina a construção de facetas da identidade dos professores-índios participantes da pesquisa. A preservação destas línguas não significa, neste contexto, a sua

⁵⁰ Cf. Edwards, op. cit.:2.

manutenção intocada e, por isso, muito da análise recai sobre discursos que fazem referência a investimentos relativos à escrita das/nas línguas indígenas, procedimento visto como central para sua preservação. Na segunda parte, o objeto de análise recai sobre discursos referentes à necessidade e esforços de recuperação das línguas indígenas, em sua modalidade oral, enquanto revelações sobre as identidades de alguns dos professores-índios observados.

Parece estar havendo, entre os professores-índios em questão, um processo, não de mera assimilação da língua portuguesa, mas de uma apropriação, antropofágica, desta língua exógena, com o objetivo de marcá-los como não-*cariú*.⁵¹ A emergência e algumas particularidades de um Português Índio utilizado para este fim, bem como a utilização da língua dominante para o estabelecimento de uma identidade indígena pan-étnica são os assuntos discutidos no capítulo V. Após tal discussão, teço, no capítulo V, algumas considerações finais para encerrar este trabalho de tese.

A expectativa é a de que as considerações sobre a identidade lingüística dos professores-índios observados neste estudo possam subsidiar reflexões sobre processos de formação de professores-índios, não só na Amazônia Ocidental, mas em outras regiões do país.

Nada mais havendo a descrever ou discutir neste capítulo, passemos, então, ao seguinte.

⁵¹ *Cariú*, assim como *nawa*, são termos utilizados pelos índios da região em que se desenvolveu a pesquisa para designar os não-índios.

CAPÍTULO II

UM MODO DE OLHAR UMA TERRA DE MUITOS FALARES

É minha intenção neste capítulo, como já afirmei anteriormente, caracterizar o contexto educacional e sociolingüístico que serviu de palco para as reflexões desta tese. Neste percurso, discuto e explicito meu posicionamento teórico face aos conceitos de diglossia e de bilingüismo. O capítulo se encerrará com alguns esclarecimentos metodológicos.

Um Projeto de Educação: "Uma Experiência de Autoria"

A Comissão Pró-Índio do Acre é um entidade indigenista, não-governamental e leiga, cujo raio de ação compreende três grandes frentes: terra, saúde e educação.

Em 1979 a entidade se estabeleceu em solo acreano com o intuito de assessorar os povos indígenas ali lotados, na luta pela posse de suas terras. É importante deixar claro que a luta pela terra não representa, no âmbito da questão indígena, uma disputa, pura e simples, pela propriedade. Ela é, na verdade, parte central de uma questão extremamente complexa que tem a ver com o direito dos grupos indígenas à auto-determinação de seus destinos enquanto povos autóctones. Daí haver uma relação estreita entre posse da terra e emancipação, não apenas

econômica, mas também, e talvez, sobretudo, cultural e política. Porque ver reconhecido seu direito à terra é, tendo-se declarado índio, ser explicitamente reconhecido como tal, com todos os direitos que este reconhecimento traz em seu bojo. Assim sendo, à medida que territórios iam sendo demarcados, que cooperativas de produção iam sendo criadas, os índios assessorados pela CPI-Ac, cada vez mais autoconfiantes, passaram a reivindicar, também, o direito a melhores condições de saúde e à condução de um processo educacional próprio e diferenciado. É, então, quando e porque o índio acreano afirma

*Nós queremos aprender a fazer conta, queremos aprender a tirar nossos saldos, não queremos mais ser explorados pelos patrões nos seringais. Queremos ler os nossos talões de mercadorias para saber o valor de nossa produção de borracha.*¹

que, em 1983, a CPI-Ac inicia, oficialmente, seu Projeto de Educação. Para tanto, a entidade, renegando toda uma "educação desautorizada" pela qual haviam passado os índios do Acre anteriormente², parte em busca de uma "**Educação de Autoria**". E esta educação não significa outra coisa que não seja ter por filosofia de base reafirmar e valorizar a identidade do índio, estimulando "*sua condição de sujeitos de si mesmos e autores de sua própria história.*"³

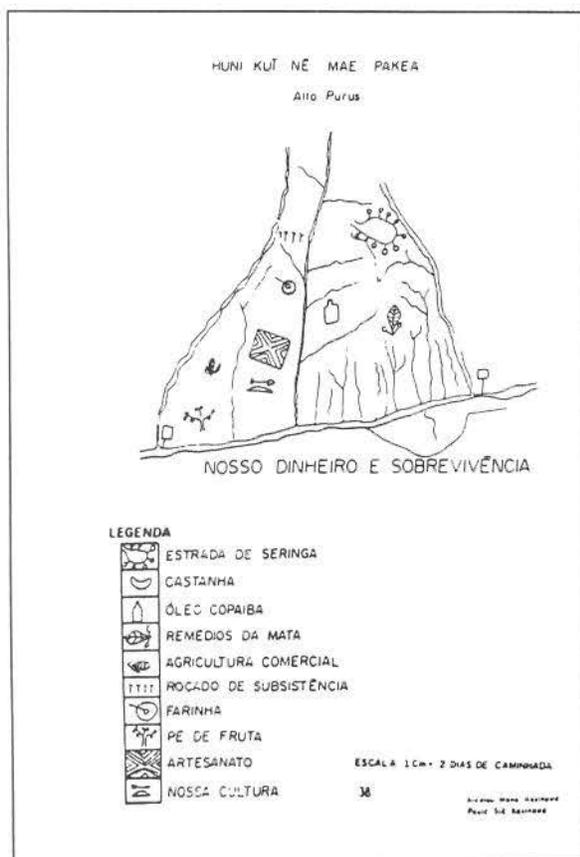
E autores, os professores-índios em pauta, vêm sendo: qualquer um que analisar

¹ Depoimento encontrado em Monte, 1984:32

² Porque a natureza destes processos educacionais já foi amplamente denunciada e descrita por Marcia Spyer Rezende (1992) e Nietta Monte (1984, 1994 b) abstenho-me de aqui descrevê-los pormenorizadamente. Importante, no entanto, é, mais uma vez, enfatizar que estas ações educacionais, quer ligadas às missões religiosas (principalmente à missão evangélica Novas Tribos) ou à FUNAI, pautaram-se pelo desrespeito à identidade do índio, quer isto se tenha traduzido em mero desdém pela questão ou em ações francamente etnocidas.

³ Cf. Monte, op.cit.:34

os materiais didáticos⁴ - são mais de 40 publicações - por eles elaborados, nos últimos 13 anos, vai, rapidamente, ver, ali, não só a "cara do índio" revelada em seus aspectos gráficos, mas perceber muito do seu jeito de ser, dos problemas que enfrentam, dos conflitos com os quais convivem...



Cartilha de Geografia
CPI-Ac/1993

16

TIRANDO DOCUMENTO

Antonio Kaxinawá foi até a cidade tirar seu documento de identidade. Chegou na Secretaria de Segurança Pública do Estado e ficou um tempão na fila. Quando foi sua vez de ser atendido, ficou em pé na frente do funcionário, calado. A conversa deles foi assim:

- O que você quer?
- Eu vim tirar documento.
- Que documento?
- Identidade.
- Trouxe fotos, certidão de nascimento e tudo?
- Trouxe, sim senhor.
- Senta aí.

O funcionário colocou o papel na máquina de escrever.

- Seu nome?
- Antonio da Silva Kaxinawá.
- Como que é?
- Antonio da Silva Kaxinawá.
- Você é índio?
- Sou, sim senhor.
- Esse último nome não pode entrar, não. É só Antonio da Silva, viu? No documento tem que ser assim.

Antonio não diz nada, fica calado.

- Nacionalidade?

Olha para o chão, depois olha para o funcionário, mas continua calado.

Resmungo o funcionário da secretaria:
Aí, meu Deus do céu...Hoje vai ser dureza!

Cartilha de Português
CPI-Ac/1993

A atuação do projeto de educação da CPI-Ac inclui, além de apoio à elaboração e publicação de materiais didáticos, assessoria às escolas em aldeias (37 escolas no Acre e 4 no sudoeste do Amazonas) e a realização de cursos de formação para seus professores-índios. Tais cursos, realizados em Rio Branco, têm uma duração que varia de um a três meses e contam, atualmente, com a participação de

⁴ Estes materiais didáticos são, indistintamente, chamados de "cartilhas" quer se destinem a apoiar processos de alfabetização ou não.

professores de 10 etnias: Kaxinawá, Jaminawa, Shawãdawa, Yawanawá, Poyanawa, Manchineri, Ashenika, Apurinã, Katukina e Kaxarari.

DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS INDÍGENAS DO PROJETO
"UMA EXPERIÊNCIA DE AUTORIA" CPI/AC

Data da atualização 30/03/95

Povo	Professor	Área	Município	Nome da escola	Localização	Vículo Inst.	Nº de alunos	Nº de alunos alfab.
K	Noberto Tens	Jordão	Jordão	Boa Esperança	Rio Jordão	SEC/AC	20	12
	Chagas Sereno	Jordão	Jordão	Bom Futuro	Rio Jordão	Prefeit.	24	13
	Edson Ixã	Jordão	Jordão	Três Fazendas	Rio Jordão	SEC/AC	18	9
	Isaias Sales Iãã	Jordão	Jordão	Alto do Bode	Rio Jordão	SEC/AC	22	11
	Anastácio Maia	Jordão	Jordão	Belo Monte	Rio Jordão	SEC/AC	28	10
	José Mateus	Jordão	Jordão	Novo Sentido	Rio Jordão	SEC/AC	12	7
A	Valdir Neves	Caucho/Tamandaré	Tarauacá	Est. do Caucho	Rio Muru	SEC/AC	39	10
	Francisco Reinaldo	Caucho	Tarauacá	Caucho	Rio Muru	SEC/AC	26	5
X	Assis Gomes	Colônia 27	Tarauacá	Nielta Monte	Est. dos Fazendeiros	SEC/AC	13	5
	Francisco Dário	Carapanã	Tarauacá	Nsa. de Fátima	Rio Tarauacá	SEC/AC	20	18
I	Joaquim Paulo	Carapanã	Tarauacá	Ixã Kaxinawa	Rio Tarauacá	SEC/AC	10	4
	Francisco Jesus Dasu	Carapanã	Tarauacá	Nsa. de Fátima	Rio Tarauacá	SEC/AC	40	5
N	Manoel J. P. Sabóia	Humaitá	Tarauacá	São José	Rio Humaitá	SEC/AC	12	5
	Valdemir M. Kaxinawa	Humaitá	Tarauacá	São Francisco	Rio Humaitá	SEC/AC	32	9
A	Josimar Tui	Breu	Thaumaturgo	Novo Sentido	Rio Breu	CPI/AC	18	7
	Evilásio Sereno	Breu	Thaumaturgo	Escola do Breu	Rio Breu	FUNAI	20	
W	Nicolau Lopes	Alto Purus	Santa Rosa	Kana Recreio	Rio Alto Purus	SEC/AC	22	15
	Paulo Kaxinawa	Alto Purus	Santa Rosa	Moema	Rio Alto Purus	SEC/AC	26	88
A	Adalberto D. Kaxinawa	Alto Purus	Santa Rosa	Fronteira	Rio Alto Purus	20	9
	Fátima Domingos	Alto Purus	Santa Rosa	Fronteira	Rio Alto Purus	SEC/AC	56	6
	Raimundo Kaxinawa	Alto Purus	Santa Rosa	Recreio	Rio Alto Purus	FUNAI	12	6
	Valdemar Mateus Kax.	Alto Purus	Santa Rosa	Nova Aliança	Rio Alto Purus	Prefeit.	20	
	Fernando Luiz (Nani)	Rio Gregório	Tarauacá	Nova Esperança	Rio Gregório	SEC/AC	42	10
YAWANAWA	Francisco Luiz Chicó	Rio Gregório	Tarauacá	Escondido	Rio Gregório	CPI/AC	50	8
JAMINAWA	Júlio Raimundo	Cab. do Rio Acre	Assis Brasil	São Lourenço	Cab. do Acre	SEC/AC	26	7
	Fco. Xavier (Xima)	Cab. do Rio Acre	Assis Brasil	São Lourenço	Cab. do Acre	SEC/AC	53	
	Edson Jaminawa	Mamoedate	S. Madureira	Betel	Rio Iaco	SEC/AC	31	
POYANAWA	Railda Manaitá	Barão	Mancio Lima	José Augustinho	Seringal Barão		27	6
KATUKINA	Benjamin Katukina	Igarapé Campinas	C. do Sul	Katukina	BR 364	SEC/AC	26	11
	Evaldo Carlos	Rio Gregório	Tarauacá	Sete Estrelas	Rio Gregório		53	
SHAWANAWA	Antonio P. Lima Arara	Riozinho C. do Vale	Humaitá	Escola Arara	Riozinho C. do Vale	SEC/AC	22	8
	Edilson Arara	Riozinho C. do Vale	Humaitá	Escola Arara	Riozinho C. do Vale	Prefeit.	40	
APURINÁ	Geraldo Marques	Km 45	Boca do Acre	Apurinã	BR 317	SEC/AC	17	6
	Raimundo Marques	Km 45	Boca do Acre	Apurinã	BR 317	SEC/AC	20	
	Antonio Olavo	Katipari	Paulini Am	Katipari	Rio Purus	CPI/AC	30	4
	Hélio Apurinã	Nova Vista	Paulini Am	Boa Vista	Rio Purus	SEC/AC	12	
ASHANINKA	Isaac Pianko	Amonea	Thaumaturgo	Amonea	Rio Amonea	CPI/AC	30	6
MANCHINERI	Genésio Manchineri	Mamoedate	S. Madureira	Jatobá	Alto Iaco	CPI/AC	30	4
	Antonio Preto	Mamoedate	S. Madureira	Sete Estrelas	Alto Iaco	CPI/AC	51	
	Jaime Manchineri	Mamoedate	S. Madureira	Sete Estrelas	Alto Iaco	SEC/AC	41	14
KAXARARI	Miguel Alves Kaxarari	Kaxarari	Vila Extrema	Marmelinho	Aldeia Marmelinho	CPI/AC	50	
							27	
				Agências Financiadoras:				
					CESE			
					NRF		380	
					UNICEF		593	
					CPI/AC	7		
					SEC/AC	24		
					FUNAI	2	1000	264
					PREF.	4		
				Total				

É evidente que esta variedade étnica faz com que o contexto educacional em questão seja sociolinguisticamente bastante complexo. Embora esteja firmemente convencida da impossibilidade de se colocarem falantes inseridos em contextos multilíngües em categorias estanques - como argumento mais adiante neste capítulo - no que se segue apresento uma "classificação" meramente aproximativa

do *status* comunicativo de alguns professores focalizados neste estudo, apenas para tentar convencer o leitor da complexidade sociolingüística do universo pesquisado:

Professores bilingües incipientes

- Assis (Mashã) Kaxinawá
- Jorge Avelino (Anikure) Apurinã
- Geraldo (Aiwa) Apurinã
- Antonio Olavo (Eukutxy) Apurinã
- Antonio Arara (Eutxani) Shawãdawa

Professores bilingües com maior proficiência em língua portuguesa

- Fátima (Bukê) Kaxinawá
- Valdemir/"Ceará" (Shanê) Kaxinawá
- Jesus (Dasu) Kaxinawá
- Manoel Sabóia (Anu) Kaxinawá
- Francisco Dário (Makari) Kaxinawá
- Valdir (Tuĩ) Kaxinawá
- Josimar (Tuĩ) Kaxinawá

Professores bilingües com maior proficiência em língua indígena

- Anastácio (Banê) Kaxinawá
- José Mateus (Itsairu) Kaxinawá
- Isaias (Ibã) Kaxinawá
- Norberto (Tenê) Kaxinawá
- Edson (Ixã) Kaxinawá
- Francisco/"Chicó" (Panãhã) Yawanawá
- Genésio (Walekxo) Manchineri

Professores bilíngües com proficiência semelhante em ambas as línguas

- Fernando Luís (Kate Yuve) Yawanawá
- Joaquim Paulo (Maná) Kaxinawá
- Júlio (Isudawa) Jaminawa
- Antonio Preto (Eskajihu) Manchineri
- Isaac Pianko (Pixóko) Asheníka

Professores trilingües (português/língua indígena/espanhol) com proficiência semelhante nas três línguas

- Jaime (Lullu) Manchineri

Professores trilingües com maior proficiência em língua indígena

- Raimundo (Maná) Kaxinawá
- Paulo (Siã) Kaxinawá
- Nicolau (Maná) Kaxinawá

Se o quadro que acabo de fornecer indica a complexidade sociolingüística do conjunto de professores-índios observados, ele talvez não seja, entretanto, suficiente para revelar quão complexa, também sociolingüisticamente falando, são as situações de sala de aula com as quais convivem estes mesmos professores. Júlio (Isudawa), um professor-índio Jaminawa, por exemplo, tem por alunos, além das crianças de seu povo, as quais apresentam graus variados de bilingüismo, crianças de três famílias Manchineri que migraram para sua aldeia. Estas crianças, tendo chegado à escola de Júlio monolíngües em língua Manchineri, são hoje trilingües. Se este cenário educacional seria, da

perspectiva de qualquer professor branco, classificado como problemático, do ponto de vista dos professores-índios, não parece ser este o adjetivo apropriado para defini-lo. Quando perguntado se não era difícil trabalhar com crianças com competências tão variadas em tantas línguas, Júlio, com muita tranquilidade, afirmou:

Não é difícil, não, é fácil... Eu divido os dias da semana e cada dia eu vou trabalhando de um jeito... Quando é 2ª feira eu trabalho com os alunos que só sabem um pouquinho de português e ensino prá eles português. Aí, se já é na 3ª feira, então já é dia de ensinar mais Jaminawa porque os alunos... sabe, eles estão querendo esquecer, então eu ensino na Língua prá eles... Pr'os Manchineri eu faço é assim também... um dia é uma língua, no outro dia é na língua diferente. É assim que eu trabalho com meus alunos. Eu vou ensinando do jeito que eu sei fazer e eles tudo aprendem...devagarinho...⁵

Além do bilingüismo naturalmente encontrado na maioria das escolas indígenas do projeto e dos casos esparsos de trilingüismo provocado por migrações, é possível vislumbrar que, se o desejo do Professor Tenê (Norberto) Kaxinawá for sintomático do que há por vir, as escolas indígenas do Acre poderão passar, no futuro, a comportar ainda mais línguas em seus currículos. Tenê, em depoimento registrado por Nietta Monte no relatório do curso que ministrou em 1992 ("Teoria e Prática de Educação Bilingüe"), afirma o seguinte:

Educação bilingüe que eu entendo é isso: como eu sou professor bilíngüe, eu aprendo várias línguas... Primeira língua chamada materna; segunda língua já é L2. Como

⁵ Esta fala de Júlio, além de evidenciar a convivência bastante pacífica e harmoniosa dos índios com a questão do tempo (*e eles tudo aprende...devagarinho...*), apresenta-se como uma evidência da facilidade com que os professores-índios parecem lidar com a questão da multisseriação.

eu sou Huni Kuĩ, a minha língua materna é Hãtxa Kuĩ⁶ ... a minha segunda língua é do português. Então, quando eu chego na minha escola, eu trabalho com meus alunos com esta língua que eu conheço e [a que eu] aprendo no curso. Língua indígena e português. E daqui prá frente eu queria aprender mais outras línguas. Dos Jaminawa, Katukina, Yawanawá, etc. É isto que eu estou entendendo... Ensinar os nossos parentes 2 e 3 ou mais línguas.

Tudo o que foi dito anteriormente foi para demonstrar que a Amazônia Ocidental é uma parte do território brasileiro fortemente marcado pelo multilingüismo. E o que a teoria tem a nos dizer sobre a existência de mais de uma língua em um mesmo território?

O Conceito de Diglossia

O primeiro pensador a eleger o multilingüismo social como objeto de investigação foi Uriel Weinreich em seu trabalho "Languages in Contact" (1953). Tal obra caracterizou-se pela análise meramente descritiva da interferência entre sistemas lingüísticos, já que a noção de "línguas em contato" não levava em conta nem os falantes, nem as condições de uso das línguas envolvidas.

Em 1959, Charles Ferguson introduziu o termo **diglossia** para descrever a relação entre duas variedades lingüísticas que ocupam um mesmo espaço sócio-

⁶ *Huni Kuĩ* e *Hãtxa Kuĩ* significam, respectivamente, "homem verdadeiro" e "língua verdadeira" na língua Kaxinawá.

geográfico, sendo que, desta feita, fatores "externos" às línguas foram considerados:

*Diglossia é uma situação lingüística relativamente estável na qual, além de dialetos originais da língua (que podem incluir um padrão ou padrões regionais), há uma variedade superposta muito divergente, altamente codificada (muitas vezes gramaticalmente mais complexa), veículo de uma vasta e respeitável literatura escrita proveniente ou de um período anterior ou de uma outra comunidade de fala, a qual é aprendida fundamentalmente através da educação formal e a qual é usada na escrita e no falar culto, mas não é usada em nenhum outro setor da comunidade na conversação comum.*⁷

Ferguson chamou de *high variety* (H) a variedade cujo uso estaria reservado para o âmbito do público e do formal, e *low variety* (L) a variedade vernacular reservada para o domínio privado, informal. Estas variedades, que, como vimos, têm por traços distintivos prestígio, tradição literária, modo de aquisição, standardização e estabilidade, estariam, portanto, em distribuição complementar de funções e fatores sociolingüísticos. Para Ferguson, normas rígidas regulariam a distribuição funcional do uso lingüístico nas comunidades de fala - cada língua no seu domínio, servindo a uma função específica - e isto garantiria um dado quadro diglósico por séculos.⁸

A definição clássica de diglossia proposta por Ferguson se generalizou, sendo que, após a publicação do trabalho de Fishman (1967), o termo passou a incluir, também, os casos de dualidade funcional estável entre duas línguas em uma mesma comunidade de fala.

⁷ Cf. Ferguson, 1959:435.

⁸ Cf. Ferguson, op. cit.:433.

A partir do início da década de 70, o conceito de diglossia começou a ser alvo de críticas, críticas estas originalmente levantadas no interior da chamada Sociolingüística da Periferia: a sociolingüística catalã e ocitana.⁹ Composta por investigadores "nativos", falantes de línguas minoritárias - o que, como explicam Hamel e Sierra (1983), permitiu que se olhasse para o conceito de um outro lugar, o lugar da opressão sócio-econômica e cultural - a Sociolingüística da Periferia fez incidir suas críticas, principalmente, para a visão idílica de estabilidade, homogeneidade e harmonia embutida no conceito canônico de diglossia. Os acadêmicos norte-americanos orientavam-se pelos preceitos do estruturalismo e do funcionalismo, e, portanto, para eles, normas, regras e consenso eram características centrais das relações e ações sociais. Os sociolingüistas europeus, por outro lado, concebendo o conflito como parte constitutiva da dinâmica social, argumentavam que, em situações diglössicas, não existe apenas uma diferenciação funcional aparentemente neutra entre as línguas, pois o que está em jogo é que a cada função corresponde uma valoração social diferenciada. Daí terem proposto que a relação diglössica não fosse mais pensada como uma relação de contato estável entre uma língua alta e uma baixa, mas, sim, como uma relação de conflito não-estável, assimétrica, entre uma língua dominante e outra dominada.¹⁰ Entendido desta maneira, o fenômeno diglössico se refere a um jogo de ocupação lingüística.¹¹ Neste jogo a língua dominante tenta "abocanhar" funções próprias da língua dominada, "enfraquecendo-a", "empurrando-a" para usos e funções cada vez mais restritos e/ou desprestigiados. No limite, este fenômeno pode ocasionar não a manutenção da situação diglössica *por séculos*, como advoga Ferguson, mas o desaparecimento mesmo de uma dada língua. A

⁹ Cf. Vallverdu, 1972, Lafont, 1980 e Gardy e Lafont, 1981.

¹⁰ Eckert, 1980, Kremnitz, 1981, 1982, Hamel e Sierra, 1983, Calvet, 1987, Schiffman, 1993 e Martin-Jones (s.d.). historicizam as diferentes concepções do termo "diglossia".

¹¹ Convém não nos esquecermos de que, qualquer que seja o nosso posicionamento sobre o que constitui o fenômeno diglössico, a maneira como a questão é definida é sempre metonímica, uma vez que as línguas como tais não podem participar de "jogo" algum. Seus usuários, estes sim, enquanto membros de grupos sociais é que, a depender do enfoque teórico, estariam em contato ou em conflito (cf. Hamel, 1988).

não ser, é claro, que forças contrárias de resistência sociolingüística sejam acionadas...

Sabemos que a política lingüística no Brasil elegeu a língua portuguesa como língua de prestígio.¹² Historicamente, tem sido ela a língua da escola. A literatura nela produzida tem sido incentivada e cuidadosamente documentada. Exclusivamente dela sempre se utilizaram o discurso legal, os meios de comunicação de massa. A língua portuguesa impera, portanto, no âmbito do formal, do oficial, do público e, por isso, é ela a língua dominante no país. Desprestigiadas, às demais línguas brasileiras restou o papel de línguas subalternas.¹³

Neste trabalho adoto a noção de diglossia como redefinida pela Sociolingüística da Periferia porque ela permite e contempla - diferentemente da visão ideologicamente naturalizada proposta por Ferguson e Fishman - pensarmos, a possibilidade de resistência das línguas minoritárias aos movimentos de deslocamento funcional feitos pela língua portuguesa.

¹² O processo de hegemonia da língua portuguesa na Amazônia, ensina-nos o historiador José Bessa Freire (1983), deu-se, efetivamente, só a partir de 1850. Até então, embora fosse o português a língua oficial do sistema colonial, esta língua se encontrava, na prática, subordinada ao Nheengatu, língua imposta pelas Missões Católicas como a língua franca regional.

¹³ Não é demais lembrar que são faladas no país, hoje, por cidadãos brasileiros natos, cerca de 203 línguas, a saber: pelo menos 170 línguas indígenas, 30 línguas de imigrantes (Rodrigues, 1986), 2 línguas de sinais (Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - e Língua de Sinais dos Urubu-Kaapor), e evidentemente, a língua portuguesa.

Mudança e Perda Lingüística em Contexto Indígena

Há uma tendência, no mundo todo, para o declínio do número de línguas minoritárias. Alguns autores chegam mesmo a predizer que, caso esta tendência global se mantenha, caso ações concretas não sejam tomadas, quase todas as línguas subalternas estarão mortas até o ano 2.000.¹⁴

No Brasil, segundo Júlio Cezar Melatti, até 1970, já tínhamos 17 línguas indígenas mortas.¹⁵ Num levantamento feito a partir dos quadros indicativos do número de falantes por língua encontrados em Aryon Rodrigues¹⁶, constata-se que 24 línguas indígenas brasileiras eram, em 1986, faladas por menos de 50 falantes. E 9 destas línguas eram faladas por apenas 20 pessoas. Um quadro, no mínimo, pouco otimista. Estas são, se quisermos continuar a metáfora, línguas em coma. Agora, quantas delas não estarão seriamente doentes? É impossível precisar a quantidade de línguas indígenas que enfraquecem, pouco a pouco, no contato de seus falantes com a sociedade envolvente, embora seja razoável supor que isto esteja se dando com a maioria delas.

Fica a indagação: por que algumas línguas vão enfraquecendo até morrerem? Ou colocando a questão de outro modo: o que leva um grupo étnico a abandonar o uso da língua tradicional em suas práticas comunicativas cotidianas?

*Quem catequizou os índios foi o coronel de barranco -
como chama o povo aqui do norte - o proprietário
fazendeiro e que botava os outros no cativeiro... Amarrava*

¹⁴ Cf. Romaine, 1989:39.

¹⁵ Cf. Melatti, 1979:40.

¹⁶ Cf. Rodrigues, 1986.

e açoitava... e pegou os Poyana/catequizou os índios Poyanawa e amedrontou eles prá não falarem a Língua... Prá desmoralizar ele botou o nome na Língua "gíria". Gíria é uma coisa que não vale nada, né? E o povo se habituou a falar só "gíria".¹⁷ Eles falam só "gíria"... A minha mãe foi a única pessoa que nunca desistiu da Língua... As outras falavam mas... A minha mãe foi a única pessoa que nunca temeu o véio Mâncio, ela falava NA FRENTE DELE, ela dizia que ele falava "Cumade, deixa dessa conversa... conversa feia!"... "Conversa feia, coisa nenhuma, eu num 'tou conversando porcaria! Conversa feia é conversar uma palavra pesada..." ela falava. "Fia de uma égua, filha da puta, isso aí é que é palavra feia." Ele levava na risada. E ela nunca apanhou dele, não! [...] Meu tio foi que me contou que minha mãe era índia muito bonita... Ele sempre dizia que se ela fosse índia véia feia, ah... ela não ia poder me ensinar, não, porque ele arranCava o couro dela, acabava com a raça dela... E foi assim como eu aprendi, a única filha...

Esta é a resposta que nos dá a Profa. Manaitá (Railda), uma das últimas 6 falantes da língua Poyanawa no município acreano de Mâncio Lima... É através do açoite, da ameaça, da intimidação e da depreciação, atos de violência, ora mais, ora menos explícitos, que comunidades indígenas "optaram por abandonar" suas línguas. É, assim, imperioso, portanto, que este "abandono" seja sempre colocado entre aspas porque uma comunidade de fala não desiste de sua língua livremente. Não é como se ela, racionalmente, pesasse os prós e os contras e tomasse a fria decisão de abandoná-la em favor da língua dominante, como

¹⁷ "Cortar giria" é a expressão utilizada pelos índios acreanos, principalmente os mais idosos, para significar "falar língua indígena".

afirma John Edwards.¹⁸ Na verdade, não há, na maior parte dos casos, alternativa, porque, como a língua de um grupo étnico subalterno, dominado - embora não essencial para que ele exista como tal - está, quase sempre, no centro da visão de seu mundo e de suas práticas sociais, é por isso mesmo que, conforme insistem vários autores,¹⁹ elas são o alvo, lógico e preferido, dos colonizadores interessados em erradicar crenças e comportamentos destes grupos. Assim, a perda de línguas indígenas é um sintoma e um meio de uma coerção, sempre ideológica, e também freqüentemente física, coerção esta que, através da traumatização cultural, leva, segundo Darcy Ribeiro, à desmoralização e transfiguração étnica.²⁰

É claro que a violência, possibilitada pelo contato, não pode ser considerada causa única para justificar o "abandono" de uma língua. Se assim, simplistamente, optássemos por pensar, não teríamos como, por exemplo, justificar o fato dos Guarani ou dos Kaingang, índios do sul do país, com muito tempo de contato (violento), terem conseguido manter suas línguas vivas e bastante fortes até hoje. É lógico, existem outras variáveis, como nos dizem os especialistas: aspectos geográficos, migração, urbanização, religiões, casamentos inter-étnicos, etc...²¹

Mas as outras variáveis apontadas, do meu ponto de vista, são não realmente causas, mas variáveis contributivas, agravantes: se a comunidade indígena for capaz de sobreviver, lingüisticamente falando, à coerção ideológica inicial, aí, sim, ela terá que lidar com estes outros pontos.²² A capacidade de fazer frente à

¹⁸ Cf. Edwards, 1985.

¹⁹ Cf. Saville-Troike, 1978, Day, 1985, Paulston, 1988, Hamel, 1988, Phyllipson, 1988, Jordan, 1988, Fishman, 1991 e Tollefson, 1991.

²⁰ Cf. Ribeiro, 1970:442.

²¹ Discussões sobre as causas de perdas lingüísticas podem ser encontradas em Paulston, op. cit., Fishman, 1991 e Baker, 1993.

²² A professora Manaitá (Railda) Poyanawa, por exemplo, é mestiça. Seu pai, um cearense, faleceu quando ela tinha 6 anos, e, no entanto ela é fluente, também, na língua de sua mãe.

violência, com as armas disponíveis ao grupo ou a seus membros individualmente, isto sim, parece-me ser fator determinante para o "abandono" ou para a conservação das línguas indígenas.

Agora, o deslocamento lingüístico não é um fenômeno irreversível, nem a perda lingüística inevitável, pois como já afirmei, as línguas minoritárias podem oferecer resistência sociolingüística.²³ Esta visão é, também, cotejada por estudiosos do bilingüismo, como, por exemplo, Appel e Muysken:

Mudança e perda lingüística não são processos inevitáveis. Grupos minoritários podem perceber que a mudança para a língua majoritária nem sempre implica melhores oportunidades para conquistas educacionais e ascensão social. Um grupo pode "desistir" de sua língua sem, no entanto, conseguir vantagens sócio-econômicas. Ele continua sendo discriminado, não devido à língua, mas devido a sua cor, cultura etc... Ao se dar conta disto, membros dos grupos minoritários podem desenvolver estratégias para incrementar o uso da língua minoritária e aumentar a proficiência nela, sendo a língua então revitalizada.²⁴

Tendo-me colocado teoricamente desta maneira, examino, a seguir, o fenômeno diglössico no contexto estudado.

²³ Cabe lembrar que a resistência sociolingüística é, sempre sintoma de um processo de resistência sócio-político-cultural mais amplo, já que, como afirma Cooper (1989:34) "os esforços para modificar o uso lingüístico são apenas batalhas de uma guerra".

²⁴ Appel e Muysken, op. cit:45.

A Diglossia no Acre e Sudoeste do Amazonas Indígena

De 1989 a 1991, Nietta Monte realizou uma pesquisa que tinha por objetivo conduzir um processo de descrição, análise e avaliação da utilização e do ensino das Línguas Indígenas e da Língua Portuguesa nas comunidades indígenas do Acre cujas escolas estavam sob responsabilidade da CPI-Ac.²⁵ Utilizando-se de entrevistas com atores diretos e indiretos pertencentes ao universo da escolaridade formal do Projeto "Uma Experiência de Autoria", a pesquisadora detectou uma situação diglósica com forte tendência favorável à expansão do português. A história deste quadro sociolingüístico se iniciou com a passagem de um monolingüismo em língua indígena em direção ao estado atual de um bilingüismo funcional crescente, *"podendo chegar, se a tendência principal continuar, a um monolingüismo na língua majoritária, com o desaparecimento completo destas línguas indígenas"*.²⁶

Esta mesma pesquisa mostrou, também, que o trabalho desenvolvido durante os cursos de formação de professores-índios promovidos até então pela CPI-Ac, reforçava a tendência diglósica observada, ainda que por razões alheias ao desejo da entidade. Durante o primeiro curso, por exemplo, as discussões metodológicas e a elaboração de material didático, giraram, exclusivamente, em torno da alfabetização em língua portuguesa e isto se deu por dois motivos. Em primeiro lugar, havia a necessidade de atender ao pedido expresso pelos professores-índios do projeto, os quais desejavam e precisavam, urgentemente, adquirir e repassar conhecimentos sobre a modalidade escrita da língua portuguesa. E, em segundo lugar, as tentativas da CPI-Ac de incentivar o trabalho

²⁵ O relatório desta pesquisa se encontra nos arquivos da CPI-Ac. Algumas das publicações da pesquisadora fazem referência a seus resultados parciais. (cf., por exemplo, Monte, 1993, a, b).

²⁶ Cf. Monte, 1990:25

pedagógico com as línguas indígenas esbarraram em atitudes assim tipicamente expressas: "*a nossa língua a gente já sabe*".²⁷ A partir do segundo curso, alguns dos próprios professores, revendo suas atitudes, deram início a um trabalho paralelo com a escrita de suas línguas. Apoiando a iniciativa, a CPI-Ac se deparou, no entanto, com uma dificuldade, muito real, imposta pela heterogeneidade de seu grupo de professores-índios, o qual incluía falantes de línguas advindas de 3 troncos lingüísticos diferentes (Aruak, Pano e Arawá). Como, efetivamente, assessorar o empreendimento, se a grande parte das línguas indígenas envolvidas não haviam sido, sequer minimamente, descritas? Lingüístas descritivas, convidadas a colaborar, haviam apenas dado início ao trabalho de descrição de algumas destas línguas e esta, sabemos, é uma longa jornada.²⁸

O fato é que, de 1983 a 1987, por todos os motivos acima apontados, os investimentos pedagógicos do projeto "Uma Experiência de Autorial", acabaram voltando-se, sobretudo, para o ensino/aprendizagem do português, o que reforçava a assimetria sociolingüística. A partir dos resultados obtidos por Nietta Monte, os idealizadores e a equipe do projeto "Uma Experiência de Autorial" decidiram reverter o curso de suas ações. Os responsáveis pelo projeto se propuseram a investir, mais incisivamente, na questão da manutenção e revitalização das línguas indígenas nele representadas. Os esforços da CPI-Ac para incentivar a manutenção e promover a revitalização das línguas indígenas no Acre/Sudoeste do Amazonas se iniciaram com um trabalho de conscientização dos professores-índios da situação diglósica por eles vivida. No X e XI Curso de Formação (1991 e 1992), os resultados da pesquisa realizada por Monte foram apresentados e discutidos com os professores-índios.

²⁷ Cf. Monte, 1985:35.

²⁸ Este trabalho de descrição lingüística, inicialmente conduzido por Ruth Monserrat, Cláudia Netto do Valle e outros, é hoje realizado por uma equipe da Universidade Federal do Recife coordenada por Adair Palácio. Algumas das línguas em questão também têm sido foco de estudo de outros pesquisadores, como, por exemplo, Wilmar D'Angelis da UNICAMP (Língua Ashenika) e Sidi Facundes do Museu Paraense Emílio Goeldi (Língua Apurinã).

O que venho discutindo e apontando com referência à diglossia é relevante para este trabalho por duas razões. A primeira delas diz respeito ao fato de que os professores-índios observados estão imersos em conflito diglósico e, portanto, tal conflito terá que ser considerado na análise dos dados. Henry Boyer (1985) nos lembra que existindo uma situação diglósica, i. e., a dominação de uma língua sobre outra(s), os processos escolares e o discurso construído sobre tais processos refletirão, forçosamente, o conflito sociolingüístico, já que este transforma atitudes, comportamentos, atividades e instituições sociais. Assim, a diglossia será pano de fundo na análise nos processos de (re)construção das identidades dos professores-índios em pauta. Além disto, como a coleta de dados para o estudo descrito nesta tese iniciou-se justamente em 1992, parte dos dados discutidos no capítulo IV e V poderão servir para uma avaliação preliminar dos efeitos da conscientização, promovida pela CPI-Ac, acerca da tendência diglósica detectada, o que, espero, contribua, também, para justificar este trabalho.

Tendo discutido a relação entre línguas ao nível macrosocial, explícito, a seguir, o modo como percebo esta mesma relação ao nível do indivíduo, já que estarei lançando mão da noção de bilingüismo para explicar pontos levantados na análise dos dados coletados.

O Conceito de Bilingüismo

Tradicionalmente, o sujeito bilíngüe tem sido definido na literatura sociolingüística²⁹ como sendo aquele que tem o controle de duas línguas

²⁹ Um levantamento destas definições pode ser encontrado em Baetens Beardmore, 1982.

equivalente ao controle dos falantes nativos destas línguas em todos os domínios. Ademais, nessas definições, o sujeito bilíngüe é caracterizado por funcionar nas duas línguas que compõem seu repertório verbal sem apresentar interferência de uma língua na outra.

Neste trabalho, entretanto, adoto o conceito de bilingüismo proposto por Grosjean (1985), Romaine e Martin-Jones (1986) e Martin-Jones (s.d.). Estes autores apregoam a necessidade de se abandonar a visão construída em cima da competência idealizada do monolíngüe em favor de uma visão sócio-funcional de bilingüismo. Nesta última perspectiva o sujeito bilíngüe não é visto como produto da somatória de competências equivalentes às dos falantes monolíngües, e, portanto, não deve ou pode assim ser avaliado, já que, entende-se, ele funciona em um universo discursivo próprio, que não é nem o universo discursivo do falante monolíngüe em L1, nem o do falante monolíngüe em L2. Este funcionamento discursivo particular prevê a utilização de mudanças de código (*code-switching*) e empréstimos lingüísticos em sua gramática.

Uma outra característica do construto assim pensado é que ele rompe com a linearidade implícita nas definições clássicas de bilingüismo: o universo no qual o sujeito bilíngüe transita não é estável, fixo e nem, tampouco, equilibrado. Quer dizer, há nele **movimento**, o que significa dizer que as competências de sujeitos bilíngües variam de acordo com o gênero/tipo de discurso, ficando ora mais, ora menos distantes da competência comumente exibida por sujeitos monolíngües.³⁰

Assim, a noção de movimento parece ter elegido as bases teóricas deste trabalho, já que parto do pressuposto que a identidade é móvel, a relação entre línguas em

³⁰ Os dados analisados neste trabalho me fizeram perceber que o comportamento comunicativo do sujeito bilíngüe varia, não só porque diferentes gêneros discursivos ou tipos de discurso variam, impondo novas exigências ao falante, mas porque desejos e necessidades de asseveramento de sua identidade também podem atuar como determinantes destas variações. Ou seja, a oscilação na competência do indivíduo bilíngüe é determinada não só por razões pragmáticas mas, também, ideológicas.

conflito é móvel, como também móvel é a competência comunicativa do sujeito bilíngüe.

Algumas Questões de Ordem Metodológica

Ao contrário das pesquisas de cunho positiva que, em sua obsessão por métodos, parecem adotar uma filosofia na qual os meios é que justificam os fins,³¹ pessoalmente sou de opinião de que a questão central na investigação científica, muito menos do que seus procedimentos metodológicos, é o fim a que esta se destina. Assim como Durk Gorter, entendo que

*Pesquisadores podem influenciar, tendem a influenciar e provavelmente deveriam tentar influenciar a opinião pública já que eles estão sendo pagos pela sociedade e devem dar um retorno à sociedade. Pesquisadores fazem parte da tessitura social e são uma das (muitas) vozes que compõem a opinião pública.*³²

Deste modo, aliada à minha necessidade intelectual e ao meu interesse acadêmico de tentar melhor entender a relação língua, discurso e identidade, existe a intenção política - tanto minha como dos professores-índios em questão - de que este trabalho contribua não apenas para os cursos de formação de docentes indígenas, mas também para dar voz e visibilidade ao índio contemporâneo. Esta

³¹ Cf. Pennycook, 1994.

³² Cf. Gorter, 1994:110

tese, portanto, se inscreve no rol das pesquisas que elegem como meta, além da produção de conhecimento científico, o fortalecimento político (*empowerment*) dos sujeitos pesquisados.³³

Embora os professores-índios da CPI-Ac não tenham determinado o tema desta tese, este, assim como alguns de seus resultados preliminares, foram intensamente discutidos com eles em várias oportunidades. Nestas discussões os professores-índios disseram que, da sua perspectiva, o trabalho era *"importante pra mostrar pros brancos que ainda existe índio no Brasil"*. Tornarem-se visíveis para a sociedade nacional, enquanto cidadãos brasileiros etnicamente diferenciados, é parte importante da agenda política destes professores, como tento evidenciar no capítulo V. As inúmeras horas dispendidas comigo ao longo de tantos meses e a permissão para o uso da câmera e do gravador se devem, também, ao fato de que estes professores têm interesse que este trabalho sirva para documentar e divulgar sua *"peleja"*, ou seja, seus esforços de resistência cultural.

O interesse dos professores-índios nesta pesquisa teve consequências diretas na definição das convenções utilizadas na elaboração deste texto. Expliquei-lhes, mais de uma vez, que é praxe na academia substituir os nomes verdadeiros dos informantes por codinomes ou siglas a fim de garantir o seu anonimato. Por motivos que me parecem óbvios, os professores-índios foram veementemente contrários à adoção de tal procedimento neste caso. Mesmo quando expliquei que eles poderiam aparecer em situações não elogiosas, ainda assim, porque também insatisfeitos com as idéias românticas e equivocadas que existem a seu respeito, eles insistiram em que seus nomes verdadeiros fossem colocados no trabalho: *"o branco da cidade tem que conhecer o índio como a gente é... não como eles pensam que 'tá lá escola"*.³⁴ Os sujeitos não-índios da pesquisa, em

³³ Cf. Cameron et. al., 1992 e Pennycook, op. cit.

³⁴ Apenas uma vez um professor-índio teve seu nome omitido para não colocá-lo em situação constrangedora.

consequência e por decisão própria, também não aparecerão como personagens fictícios. São exceções as pessoas que não pertencem ao quadro da CPI-Ac ou que não puderam ser contatadas.

Outra consequência dos objetivos políticos desta pesquisa refere-se às transcrições dos dados. De modo a não apagar as vozes dos professores-índios, as transcrições foram bastante simplificadas e seguem, apenas, as seguintes convenções:

(()) = comentários do pesquisador

((INC)) = seqüência incompreensível

() = seqüência parcialmente compreensível

/ = fala entrecortada

[...] = omissão de trechos da fala

(...) = fala reproduzida após seu início

[= falas sobrepostas

MAIÚSCULAS = entoação enfática

P.I.? = professor-índio não identificado na gravação

O desejo de ser o mais clara possível, de modo a não restringir o universo de leitores a apenas aqueles pertencentes ao circuito acadêmico, influenciou o estilo utilizado na elaboração da tese o qual nem sempre corresponde às formas canônicas do discurso científico. Esta opção estilística se deve, também, ao fato de que esta tese, ou trechos dela, serão lidos pelos professores-índios com maior competência de leitura em português, já que assumi o compromisso de que os resultados finais da pesquisa seriam também discutidos com todos os envolvidos.

Durante minha primeira estadia em Rio Branco, porque afinidades pessoais, profissionais, intelectuais e políticas entre a equipe de educação da Comissão Pró-Índio do Acre e eu se revelaram, associei-me à sua empreitada educacional e passei a compor o seu quadro de consultores externos no que se refere ao ensino de línguas. Isto significa dizer que os dados que vou analisar e discutir revelam, ou são "produtos" de, uma política de educação lingüística a qual, não só endosso mas, nos últimos anos, venho ajudando a construir e implementar. É claro que, nestas condições, assumirei, em momentos, a defesa argumentativa do objeto de investigação. Tal fato, aliado ao meu envolvimento com os professores-índios do projeto da CPI-Ac, levaram-me, acatando a sugestão de Nietta Monte, a adotar o conceito de conflito e contradição categoricamente como viés analítico, a fim de evitar o risco de supervalorar os sujeitos e objetos desta pesquisa.

Com a ressalva acima não tenho a intenção, no entanto, de reivindicar objetividade absoluta neste trabalho, já que esta é para mim, assim como para tantos outros pesquisadores, impossível. Quem leu e foi convencido pelos argumentos de Frederick Erickson e Michael Moerman³⁵, por exemplo, sabe que o pesquisador não registra, simplesmente, o que as pessoas dizem. Nós somos agentes cruciais na micropolítica de elicitación de dados porque nossa própria presença determina, mesmo que em parte, o que os sujeitos pesquisados nos dizem. Além disto, nossa seleção do que é relevante para análise, assim como esta em si, estão contaminadas pela nossa história pessoal, por nosso posicionamento ideológico. Ademais, objetividade, desinteresse e distanciamento dos sujeitos de pesquisa não permitem que esta contribua para o seu fortalecimento político, já que para tanto pressupõe-se o conhecimento das intenções e das pressuposições do estudo.³⁶

³⁵ Cf. Erickson, 1985 e Moerman, 1988.

³⁶ Cf. Cameron et. al., 1992:22,23

Dizer que a objetividade absoluta é um mito entretanto, não é o mesmo que dizer que a subjetividade rege todos os procedimentos analíticos de uma investigação. Dizer isto é, reconhecendo que toda produção de conhecimento está situada num contexto social, cultural e político específico, afirmar, na verdade, que a dicotomia objetividade/subjetividade não se sustenta, pois o sentido não está nem no objeto, nem na interpretação subjetiva, *"mas num mundo composto pela aparente interação e interpenetração dos dois"*³⁷

Tendo feito os esclarecimentos acima, explico, a seguir os procedimentos metodológicos de análise adotados nesta pesquisa. Para tentar compreender as interpretações culturais das relações que os professores-índios observados estabelecem com as línguas de seu repertório verbal, isto é, para tentar determinar suas identidades lingüísticas, procedo, informada pela observação participante, à análise de trechos das entrevistas por eles concedidas que focalizam tal relação. Uma vez que esta relação, e as subseqüentes expressões de identificação, são muitas vezes veiculadas não-proposicionalmente, recorro, em muitos momentos, à microanálise, também etnograficamente informada, de interações espontâneas.³⁸

Os eventos focalizados foram escolhidos por sua saliência nos cursos de formação pedagógica destes professores-índios³⁹ e incluem, como já apontado, atividades em sala de aula e atividades extracurriculares. Materiais didáticos elaborados pelos professores, assim como matérias por eles escritas para o jornal *Yuimaki*, publicação trimestral da CPI-Ac distribuída para as aldeias, foram, também, focalizadas.

³⁷ Cf. Moerman, 1988:xiii

³⁸ Cf. Erickson, 1992.

³⁹ Estes cursos foram realizados no "Centro de Treinamento da Fundação Cultura do Acre" (1992, 1994), no "Colégio Agrícola de Rio Branco" (1993) e no "Centro de Treinamento dos Povos da Floresta" da CPI-Ac (1995, 1996)

A possibilidade de revisitar cenas gravadas em áudio e vídeo durante a coleta dos dados se revelou, posteriormente, fundamental no processo de análise, pois *"eventos reconstituídos pela lembranças derivam apenas do que nós já havíamos pressuposto, sabíamos ou achávamos que sabíamos. A memória não pode surpreender ou revelar nada novo"*⁴⁰ Como a coleta de dados foi realizada por um período de tempo relativamente longo (cerca de cinco meses no total), a utilização da câmera de vídeo não parece ter alterado demasiadamente o comportamento dos professores-índios (a não ser, evidentemente, nas primeiras semanas) já que é raríssimo vê-los nas gravações desviando a atenção da ação local para fitar o equipamento.

Os professores-índios serão referidos, nesta tese, por seus nomes indígenas, por seus nomes em português ou por ambos. A decisão de não padronizar o modo de nomeá-los deve-se ao fato de que, como discutido na segunda parte do capítulo IV, seus diferentes nomes refletem facetas importantes de suas identidades. A acentuação gráfica de seus nomes indígenas e os de suas nações seguem, sempre que possível, as convenções ortográficas da língua portuguesa para possibilitar ao leitor a pronúncia correta.

No que se refere às apresentações dos professores-índios no capítulo III deste trabalho é importante apontar que estas se constituem em versões editadas de trechos de entrevistas e depoimentos. Embora nem todos estes professores apareçam na análise dos dados, suas apresentações foram incluídas para satisfazer suas expectativas e para possibilitar ao leitor um reconhecimento da heterogeneidade do grupo no que se refere à localização geográfica de suas aldeias, ao tempo e à intensidade de contato com a sociedade envolvente, à diversidade de suas competências comunicativas e de suas experiências educacionais e ocupacionais. O capítulo III oferece duas diferentes possibilidades de leitura. A primeira é de que ele seja lido na continuidade deste. Outra opção é

⁴⁰ Cf. Moerman, 1989:13.

proceder à sua leitura após ter se familiarizado com vários dos professores-índios em questão nos capítulos IV e V referentes à análise dos dados.⁴¹



⁴¹ Caso o leitor decida ler o capítulo III em seguida a este, informo que, ao utilizar o termo "Língua", os professores-índios estão se referindo à língua indígena. "Brincadeira" é a palavra utilizada por eles para referir cantos, jogos e danças tradicionais de suas etnias.

CAPÍTULO III

NÓS, PROFESSORES ÍNDIOS...

Neste capítulo, meu objetivo é dar voz aos sujeitos pesquisados de modo que eles próprios possam se apresentar ao leitor. Nestas apresentações, os professores-índios falam, de uma forma ou de outra, sobre a localização geográfica de suas aldeias, seu dia-a-dia, sua escolarização, sua competência comunicativa, o trabalho pedagógico por eles desenvolvidos nas escolas, as dificuldades que enfrentam...

Com a palavra, então, professores-índios do Acre e Sudoeste do Amazonas:

PROFESSORES APURINÃ

Geraldo Marques Apurinã/Aiwa
(1992)¹

Eu sou Geraldo Marques Apurinã. Meu nome na tribo é Aiwa... e eu sou Apurinã do Km 45, né?... que fica lá no Amazonas, na Br.117, Km 45. Eu sou casado, tenho dois filhos. Eu estou participando pela segunda vez do curso de formação de monitores aqui do Acre. Eu sou monitor, né? Trabalho de educação na minha aldeia. Eu tenho 19 alunos.

Eu comecei a dar aula em '89. Então, de '89 a '90, as crianças elas não

¹ As datas abaixo dos nomes dos professores indicam o ano em que o depoimento foi dado.

eram alfabetizadas ainda, ainda não sabiam ler, elas tiveram dificuldade de aprender... Então de '90 até '91 nós trabalhamos. Agora este ano de '92 elas já começaram a ler.

Quando eu comecei meu trabalho na aldeia eu dava só aula de Matemática, aula de Linguagem... A partir de quando eu vim a primeira vez aqui no curso eu tive uma idéia, né? Conversei com a Nietta... sobre a língua Apurinã. Na aldeia a gente quase num fala mais... a maioria das pessoas não falam mais. Então é nisso o que eu estava pensando, é montar uma cartilha na língua Apurinã prá recomençar a falar a nossa língua, a lembrar a nossa cultura... que quase está esquecida, né?... dentro da nossa comunidade. Então com a ajuda da Nietta e da Sandra Machado... a gente elaborou... fez uma cartilha, montamos uma cartilha juntos na minha aldeia.

Eu queria dizer é que além do meu trabalho de professor, trabalho de educação na minha aldeia, eu também sou uma pessoa que organiza a minha comunidade, orienta como deve fazer uma organização dentro da comunidade mesmo... no trabalho, né? No roçado, no açude... Organizar prá fazer um trabalho que serve prá comunidade viver junto, né?... unido.

Jorge Avelino Apurinã/Anikure Aiwure
(1995)

O nome da minha aldeia é São Francisco. O nome da escola é Antônio Batista. O meu município é Pauini, Amazonas. É pequena lá a minha comunidade, ela é 40 pessoas só. É pouquinha gente... Eu tenho 20 alunos, só de 18 prá baixo. Os adultos não estudam. Eles têm muita vontade de estudar também, agora com o problema da merenda/a dificuldade lá é merenda porque... esse ano passado eu não

recebi nem uma vez merenda, né? Aí num dá pr'eles estudarem, num tem como ficar o tempo todo, né?... que eles também precisam de alimentação, eles dependem muito de alimentação e num tem, né? Aí fica difícil pr'os adultos estudarem...

Eu estou dando três vezes aula por semana. Três vezes, quatro horas por dia. O resto é prá caçar, pescar... Lá eu estou ensinando pr'os meus alunos Português, eu estou ensinando a Geografia, a Ciência... e estou ensinando a Língua, a nossa língua. Somente essas quatro matérias que eu estou dando lá.

A Língua eu falo um pouco, só falo um pouco mesmo. Na minha comunidade só mesmo meu pai e minha mãe falam a Língua, ninguém mais... Eu enTENDO, eu entendo tudo, agora o que eu num faço é falar direto. Porque tem coisas que a gente num sabe como é o nome, né? Aquelas coisas que a gente sabe como é o nome é muito fácil de falar. Eu sei falar assim... perguntar prá mãe o que que tem de comida, o que que estão comendo... Mas tem coisas que eu num sei como é, como é que se pronuncia mesmo aquela palavra, sabe? Eu sei chamar o nome da minha mãe na Língua, chamar nome de caça.. qualquer porcariada, feijão, essas coisas assim eu sei chamar na Língua. Eu num sei é conversar direto... porque tem que saber direto, que é prá chegar assim e conversar. Por exemplo, o dia todo bater um papo ali na Língua... Isso é que num... num dá prá mim fazer.

Antonio Olavo Apurinã/Eukutxy
(1993)

Meu nome é Antonio Olavo Apurinã. Eu moro na aldeia de Katipari no Amazonas. O nome do município é Pauini. A minha comunidade é pequena, só tem 10 famílias. Eu tenho 21 anos, sou casado e tenho

duas filhas. Esse é o primeiro curso de formação de monitores que eu estou fazendo. Eu sou professor da minha comunidade há um ano. Eu tenho 32 alunos, quer dizer, tinha 32, mas esse ano não estudaram 32, estudaram mais ou menos... parece que 22 alunos que estudaram. Meu alunos têm de 15 a 6 anos. Têm uns que sabem ler e têm outros que num sabem ler.

Eu num falo minha língua porque lá na minha aldeia só tem o meu pai e uma minha tia que falam, quer dizer, duas... mas a outra mora mais distante. Têm dois meus tios lá na aldeia que falam bem, também, falam BEM a Língua. Agora o resto... tem os meus primos do mesmo nascimento que nem eu que num falam... Mas agora eu vou começar a aprender. No próximo ano quando eu venho no curso eu já venho falando a Língua...

PROFESSOR ASHENĨKA

Isaac Pianko Ashenĩka/Pixóko
(1995)

Eu comecei a dar aula mesmo de '93 em diante, depois do curso da CPI que eu participei no Colégio Agrícola. Antes num tinha professor. Eu tenho 23 alunos.

Eu saí da minha aldeia prá estudar fora, eu saí já a fim de ajudar a comunidade mesmo, né? Eu saí com 17 anos... já era adulto, já. Antes eu nunca tinha saído de lá, não. Eu vim estudar em Cruzeiro do Sul, aí eu vim é... com 17 anos. Aí com 18 anos eu voltei prá aldeia. Fiquei só um ano. Foi aí que eu fui convidado prá vim pro curso da CPI. Lá em

Cruzeiro eu fiz da 1ª até a 4ª, fiz assim, supletivo... à noite. Eu tinha aprendido as letras lá em casa mesmo com a minha mãe. A minha mãe sabia ler um pouquinho, aí então ela me ensinou um pouquinho, aí eu comecei a ler as letras... Quando eu entrei na escola eu já sabia ler e escrever um pouco... não muito, mas eu já sabia. Sabia Matemática de somar, sabia contar. Aí foi indo... Aí eu fiz logo a prova e passei. Foi difícil, mas eu entrei com muita vontade de estudar e daí eu passei. Em Cruzeiro, eu morava na casa de uma irmã da minha mãe. Porque a minha mãe, ela é brasileira, então ela me ensinou a falar, eu aprendi as duas línguas junto. Porque quando eu era pequenininho ela falava em português comigo também. Meu pai, não. Meu pai só falava comigo em Asheníka porque ele fala só um pouquinho mesmo em português. Minha mãe entende tudo e fala também Asheníka. Português ela falava só comigo mesmo e com os meus irmãos. Porque lá na aldeia a gente fala é só Asheníka mesmo. Direto...

O meu povo lá decidiu que a única pessoa que podia sair prá estudar na minha aldeia era eu... uma pessoa que sabia falar um pouco português, né?... e já tinha conhecimento com as letras. Mas também é que os outros, os outros num saíram porque os pais não deixam também. Na minha comunidade os pais não deixam os filhos sair, não. A gente agora até fez reunião prá tentar tirar alguém prá fazer o curso de enfermagem, mas os parentes num querem.

Eu trabalho só na Língua com os meus alunos. Eu só tenho três alunos que eu estou trabalhando na Língua Portuguesa porque eles falam Português e também eles conhecem um pouco de leitura. Esses três eles aprenderam com um padre pesquisador. Foi em '93, na época que eu comecei a participar do curso. Aí esse padre foi prá lá, aí esse rapaz e mais dois irmãos meus, então eles trabalharam com o padre, né?... na mata, essas coisas. E depois, quando eles chegavam em casa, eles

trabalhavam com a escrita e na Matemática. Então eles aprenderam. Daí quando nós começamos a escola eles já sabiam um pouco.

PROFESSORES JAMINAWA

Júlio Jaminawa/Isudawa

(1995)

Eu sou Júlio, do tribo do Jaminawa. Jaminawa só tem dois aqui, maior parte é dos Kaxinawá. E eu sou Júlio em Português. Nas Indígenas eu sou Isudawa. E eu saio, ((apontando no mapa)) me desloco daqui prá vim estudar... A gente estamos aqui em Rio Branco, né? E a minha aldeia é na cabeceira do ((rio)) Acre. E prá eu chegar até aqui, eu num venho de avião, eu venho é de estrada mesmo. Saio aqui de Assis Brasil... que é o meu município, né? Daqui eu pego a estrada e venho pela essa estrada três, um e sete... que é 317. Pego e venho e chego aqui em Brasília. De Brasília chego aqui em Rio Branco... que são oito horas de ônibus. A área indígena chama São Lourenço, fica aqui na cabeceira, é fronteira com Peru e Bolívia. Aqui na nossa área, desse lado de cá já é Peru, é peruano já... outro país, né? Já cá em baixo, já daqui também, daqui já faz a divisa também com a Bolívia, também. Aqui nessa marca que faz a divisa Bolívia, Peru e Brasil... Eu moro nas três fronteiras.

Português eu quase num falo, estou aprendendo com as professoras que são conhecedoras do português. Eu falo bem é a minha língua.

Édson Jaminawa/Kaparuá
(1996)

A minha aldeia fica no Alto do Rio Iaco. O nome da minha aldeia é Betel e o da escola é Escola Betel Jaminawa. O município é Sena Madureira. Prá chegar no município, de baixada dá uns 3, 4 dias de motor. É, minha aldeia é longe... subida é 6, 7 dias. Tem outro município, Assis Brasil, que é ((o município)) do Júlio, que eu sempre ando por lá... É mais perto que Sena Madureira. Eu gasto 2 dias prá chegar lá a pé...

Eu sou Jaminawa. Meu nome inteiro em português é Édson Meireles Lima. Na Língua é Kaparuá. Kaparuá significa catipuru. Catipuru é um animalzinho que a gente come, sabe?... um catipuruzinho. Ele gosta de comer côco.

As coisas lá na minha aldeia estão indo, né?... devagar, né?... que as coisas não estão bem organizadas porque... só por causa do chefe lá, do cacique. Por causa que o cacique não ajuda quase nada lá, sabe? O cacique num chama reunião, num vai prá fazer alguma coisa, quer dizer, ele tem só o NOme de cacique mas ele num está levando a vida prá frente de jeito nenhum... Ele quer só saber que ele é marreteiro, só quer marretar... Ele compra umas coisinhas ali no município de Sena, aí ele vai vendendo, trocando, né?

Eu sou professor desde '93. Eu dou 4 dias de aula por semana. Tem vez que quando eu não tiver qualquer serviço e eu tenho alguma coisa prá comer também, aí eu dou até 5 dias, até 6ª feira eu dou... Agora, quando eu num tenho nada prá comer mesmo... aí é só 3 dias.

Eu tenho 25 alunos. Tem aluno que tem 16, 18 anos. O menos pequeno tem 5 anos... Ele é pequeno ainda mas já está na escola. O

único professor da aldeia sou eu mesmo. As matérias que eu ensino mais é Língua Portuguesa e Matemática... é o que eu dou mais, né? A Língua Indígena é importante também... mas o que eu dou mais é Língua Portuguesa e Matemática.

Na minha aldeia, a maior parte fala mais bem na Língua mesmo. Mas eles também falam na Língua Portuguesa, já estão aprendendo um pouquinho... Mas direto mesmo é assim na Língua.

Escrever na Língua eu aprendi agora, há pouco tempo, mas eu leio bem. Dá prá ler as cartilhas, tudo assim...

PROFESSOR KATUKINA

Benjamim Katukina/Cherê
(1996)

Meu nome é Benjamim André Cherê Katukina. A minha escola fica no município de Cruzeiro do Sul. Fica bem próxima a minha escola... A distância é 62 quilômetros do município prá escola. Eu vou lá no município todos os meses prá fazer compra, prá comprar o que é de necessidade da casa. A minha comunidade são umas 110 pessoas. É a comunidade Katukina do Campinas.

Lá a minha comunidade vive na agricultura. Nós plantamos arroz, milho, macaxeira, banana... No verão dá prá gente aproveitar e vender tudinho. Agora, no inverno, a gente num aproveita quase nada, né?... que num tem carro que dê... ((por causa das chuvas)) num tem como levar prá cidade. A gente trabalha só na agricultura. Depois que a

borracha caiu o preço, a gente num trabalha mais na seringa. Num dava prá gente trabalhar muito prá vender com preço baixo, né? É por isso que a gente está trabalhando na agricultura... que produz muito. Mesmo se o branco... se num vende, mas já serve prá comer, dá prá comunidade. Artesanato, a gente num trabalha com isso, não.

A minha escola chama Escola Katukina. Tem mais um outro professor agora que está trabalhando. Ele era meu aluno. Aumentou mais aluno prá mim e também é multisseriado. Aí, só prá mim ficava muito pesado, né? Aí teve reunião com o nosso povo lá prá colocar esse outro professor. O nome dele é Francisco Carneiro. Já está com dois anos que ele trabalha. Entre os dois professores a minha escola está com 47 alunos. De primeiro a gente trabalhava com criança e com adulto, tudinho misturado, né? E agora a gente dividiu: um com os adultos e com os mais sabidos, e as crianças com o outro professor. Eu dou pro grupo 2 que é com aqueles sabidinhos e com os adultos que começaram agora também... misturado. Eu estou com 5 anos que eu estou dando aula. De '92 até agora.

Principalmente a comunidade está gostando do meu trabalho, né?... que já teve 3 professores que trabalharam na nossa escola, mas a comunidade nunca viu o resultado dos alunos como agora, né? Agora tem aluno que já escreve, já fala, já está mais adiantado. Já faz um exercício, já escreve uma carta prá um, prá outro... tudo na Língua. Agora, eles têm mais dificuldade de escrever o português. Por isso que agora eu estou trabalhando mais o português prá eles poderem acompanhar... porque agora a gente tem mais contato com o branco prá fazer negociação, a produção de venda, de compra. Além das duas línguas, a gente está ensinando o meu povo a Matemática e a Geografia. O que a gente está aprendendo aqui no curso a gente está repassando pros alunos. Esse ano eu estou trabalhando um pouco de História Katukina: desde o primeiro contato até hoje... o acontecimento

do povo Katukina. A gente está trabalhando em cima disso também... da História. Os meus alunos estão bem interessados de aprender qualquer coisa que a gente faça... as atividades, né? Tanto faz se é Língua, brincadeira de tradições, brincadeira do branco... A gente está fazendo uma brincadeira de dança que os adultos fazem na festa e depois, na escola, a gente está fazendo a mesma brincadeira com os alunos... prá ensinar eles. Têm algumas ((brincadeiras)) que eu mesmo num sei a música, aí eu levo o velho, a velha prá escola prá ensinar. Elas gostam de cantar, as crianças... A gente faz brincadeira de cana, brincadeira de mamão... as meninas contra os meninos. Se as meninas tomarem dos meninos, aí a vitória é das meninas. É como um jogo, uma competição. Isso é tradicional Katukina. A brincadeira da cana se fala *tavata vite*. *Tavata* é cana na Língua e *vite* é brincadeira.

PROFESSORES KAXINAWÁ²

Área Indígena do Breu

Josimar Kaxinawá/Tuí³
(1994)

Bom, lá na minha aldeia, tem uma escola lá. O nome dela é escola Novo Sentido. Foi eu mesmo que pus o nome... Eu fui prá uma viagem

² Os professores Kaxinawá estão agrupados de acordo com as áreas que habitam: Área Indígena do Breu, do Carapanã, da Colônia 27, do Caucho, do Humaitá, do Jordão e do Alto Purus.

³ Transcrição de parte de entrevista realizada por Marilda Cavalcanti.

lá pro Jordão, aí lá eu me encontrei com o Renato⁴.. É que lá na minha aldeia, as criança estavam querendo estudar, ma num tinha condições... Tinha uma escola muito longe daonde eu morava, duas horas de viagem prá ir prá escola, né?... de caminhada. Então eu estava lá na aldeia e todo mundo eles me conheciam que eu sabia MAIS de que eles, né? Então eles me escolheram. A comunidade mesmo que me escolheu, num sabe?... Então me perguntaram e eu aceitei essa proposta, né? de ensinar... Aí então eu num tinha material prá começar... Isso foi em '92. Aí eu estava nessa luta, sabe?... Num sabia onde conseguir material para poder ensinar pros alunos, né?... Aí foi o tempo que eu fiz uma viagem no Jordão. O Isaiás mandou carta prá mim, aí eu fui lá pro Jordão, né? passear... Aí tive sorte de encontrar o Renato lá, né? Aí o Isaiás falou com ele que o povo tinha me escolhido prá lecionar lá e que eu era um cara que tinha essa capacidade de ser um professor, sabe? Então eu conversei com o Renato e com os professores lá do Jordão, então aí eu consegui o materialzinho, né? E consegui também do Renato que se tivesse vaga, ele mandaria me chamar, né? Aí então eu voltei prá minha aldeia... Consegui um quadrozinho, uns lapizinho e uns cadernozinho, né? E fui... Aí cheguei lá, conversei com os que queriam estudar... os alunos, né? E levantamos uma escola, uma escolazinha, simplesmente assim de palha mesmo, cercada de paxiuba, né?. E aí eu comecei a ensinar prá eles. Aí foi o tempo que eu/foi outra viagem pro Jordão e no meio da viagem eu soube da notícia que ele ((o Renato)) tinha mandado me chamar, né?... Aí eu fiquei contente de poder participar desse curso, né? Aí então eu fui. Eu num vinha nem preparado... fui pelo Jordão, aí cheguei lá na casa do Isafas no Alto do Bode, aí de lá a gente baixou junto pelo Tarauacá, aí de lá pegamos o avião de lá e viemos para Rio Branco. Eu tinha essa capacidade de participar, né?... do meu primeiro curso aqui que era o décimo segundo curso ((da CPI)) que foi no ano

⁴ Renato Gavazzi, assessor da CPI-Ac.

passado. Aí eu voltei, cheguei lá e comecei a trabalhar com o materialzinho que a CPI deu prá gente, né? que a gente levou... as cartilhas. Aí eu comecei a trabalhar. Eu fui daqui, cheguei na minha aldeia dia 5 de abril e dia 14 eu comecei a trabalhar junto com os alunos, né?... e trabalhei até o dia 5 de dezembro.

Eu tenho 20 alunos. Eu tinha 24... ou 23, aliás, mas 3 desistiram, então ficaram só 20, né? E esses 20 estão sempre frequentando a escola. Realmente, quase a metade... 10 agora que estão começando a pegar no lápis, a treinar... fazendo essas coisa de modificar mais a mão prá ficar mais mole, né?... prá escrita. E têm 10 que já lêem um pouco, e outros que estão começando agora a ler, a entender... Os meus alunos são de 9 até 32 anos.

Realmente eu sempre tive essa vontade assim de ser professor. NÃO no meio dos branco, mas sim assim na minha aldeia... Porque realmente eu estudei um pouco na escola dos brancos e saí. Eu estudei até a 7ª série. Estava estudando a 8ª e eu saí no meio do ano, né?... nas férias. Fui visitar minha família e dessa visita nunca mais eu voltei prá continuar, terminar meus estudos. É, eu morei uns tempos na cidade de Cruzeiro do Sul, né? E depois eu voltei novamente pra área. Meu nome é Josimar Tui Kaxinawá e minha aldeia é lá pr'os lados do Rio Breu.

Área Indígena do Carapanã

Joaquim Paulo Kaxinawá/Maná
(1992)

Sabe, eu sou Joaquim Paulo em português e na Língua eu sou Maná.

Eu sou do município de Tarauacá. Começamos a fazer esse trabalho de educação de '83 até agora, né? Eu fiquei de '83 até '90 lá no Jordão como professor. Agora saí de lá e estou numa área que nem identificaram ainda... que falam que é área dos Paraná, que foi comprada por eles.

É, eu fui escolhido pela comunidade mas também foi assim mais do meu interesse mesmo porque... como essa função ((de professor)) num era bem conhecido, chegou um aviso lá que era prá doze pessoas virem a Rio Branco fazer um treinamento prá professor e agente de saúde. E eu, como eu ficava por lá, eu achava que eu precisava de ler, de fazer operação de conta. Eu já trabalhava na borracha, eu já vendia e comprava, eu precisava de fazer tudo isso. E aí, quando apareceu essa conversa, eu mesmo me escolhi por mim mesmo, né? Eu nunca chego a dizer que eu seria escolhido por alguém... Eu mesmo me escolhi, me deu aquela vontade...

Eu gosto, sim, de dar aula porque eu também quero aprender. Se eu largar dessa função eu num vou ter mais espaço de aprender o que eu quero aprender, né?

Na minha escola, quando eu saí dela, eram 18 alunos... mas 18 alunos que não acompanhavam as aulas todos os dias, né? Eram 18 alunos, adultos e crianças, mas as crianças é que participava quase todos os dias assim... Eram só 12 alunos crianças e os 6 iam um dia, outro não... Eles participavam mais à noite.

Francisco de Jesus Dario Kaxinawá/Dasu
(1992)

O nome da minha escola é... NÃO eu vou dizer assim do coMEço, né?

Eu moro na aldeia de Tarauacá e a minha aldeia é a aldeia atrás do Carapanã. Meu nome lá em português é Francisco de Jesus Dario, agora meu nome na Língua é Dasu. Eu sou Kaxinawá também. O nome da minha escola é Nossa Senhora de Fátima. Tenho 24 alunos. São crianças de 6 a 14 anos, o mais velho tem 14 anos... Eu estou alfabetizando eles em português porque em Kaxinawá eu num sou bem prático de falar... Kaxinawá agora que eu estou aprendendo. Entender eu entendo tudo, agora o negócio de falar eu falo errado... Eu num falo bem Kaxinawá. Mas eu já estou falando já, daqui mais um tempo eu já estou prático... Mas eu já estou trabalhando um pouco, né? Eu DOU aula na Língua, mas eu dou aula mais direto no Português. Os meus alunos quando eu escrevo na Língua eles já conhecem... esse nome desses animal que é tudo/que eles vêm lá na floresta, aí eles já conhecem... Agora, só num fazem falar. Eles FAlam mas é pouquinho, aqui e acolá umas palavras... é só o que eles falam na Língua.

Eu trabalho mais, eu gosto mais é de Matemática. Eu também estou aprendendo agora Matemática, mas eu já sei ensinar. Tem aluno que já soma conta. Eu ensinei e eles já estão aprendendo...

Manoel Francisco Dário Kaxinawá/Makari
(1992)

Meu nome é Manoel Francisco Dário, agora na Língua é Makari. Eu sou índio Kaxinawá lá da área de Carapanã. Na minha comunidade tem dois professores, tem eu e o Jesus. Os meus alunos são os adultos, de 14 até 24 anos. Eu num trabalho com criança pequenininha, é o Jesus que dá aula prá eles. Eu trabalho na parte da tarde e o Jesus na parte da manhã. Na outra parte do dia eu trabalho na roça. Às vezes num tem nada, a gente vai pescar, num tem nada, aí a gente vai caçar...

porque lá é muito bom de rancho⁵. Nós temos um cachorro muito bom, nós pegamos porco, veado... A gente entra no mato, a gente mata e leva rapidinho prá casa.

Eu quis ser professor porque/antes eu era do Humaitá, aí eu vim ali pro Tamandaré no Caucho... passei dois anos lá. Aí o meu irmão, que é o cacique de lá, ele veio e convidou a gente prá voltar prá nossa aldeia. Aí, eu cheguei e gostei de lá do Carapanã. Aí, eu fiquei trabalhando de professor... assim sem contrato, sabe? Eu peguei o livro da Inspetoria e ensinei três meses lá no Carapanã... porque ninguém sabia nada. Aí eu pensei que o saber que eu sabia dava prá ensinar e alfabetizar aqueles um que num sabia nada, né? Aí então eu vim s'embora prá Rio Branco. Eu morava nessa rua aqui mesmo. Aí então o Joaquim, o Isaias, o Sávio, esse pessoal estava fazendo o curso ((da CPI-Ac)). Aí eu estava na parada do ônibus que a gente pega prá ir lá prá aqueles lados da biblioteca, aí esse pessoal encontrou comigo... "O que 'cê 'tá fazendo aqui?", o Sávio falou assim... eu digo, "Ah, eu 'tou aqui..." "Olha primo, lá na comunidade, você que estava ensinando, abandonou e num tem mais quem ensine. Porque você num volta?", eu digo, "Num sei não... eu tenho vergonha porque aconteceu isso, isso, isso... não, não, num quero ir, não." Aí ele me convidou prá vir aqui. Eu nem conhecia esse Centro de Treinamento da Fundação Cultural, né? Ele estava no apartamento 213, aí chegou o pessoal do Jordão todo e perguntaram o que que eu estava fazendo em Rio Branco. Eu disse que eu estava trabalhando de empregado, de cobrador de ônibus... e trabalhava no restaurante e trabalhava na FUNAI. Aí o Osair Siã falou que eu podia voltar na nossa área... que eu não podia abandonar nossa área porque é lá onde nós vivemos, é lá que é a nossa cultura... que lá nós vivemos mais melhor do que no município e na capital, que lá nós fazemos do jeito que nós queremos. E é verdade. Eu quero antes estar

⁵ Rancho é o termo utilizado para designar alimentação advinda da caça e da pesca.

lá na aldeia do que aqui passando esses dois meses. Eu tenho saudade lá da minha área porque lá eu vou pescar, vou caçar, vou tomar banho, tudo tranqüilo... é tudo pertinho. Aqui é complicado até prá gente sair do Centro...

A escola é coisa importante porque se a gente, se nós mesmos, nós índios mesmos num formos ser professor... o branco num vai lá dentro ensinar nosso povo, né? Se ele for, ele vai lá, passa um dia, uma semana, um mês... ele volta prá trás. E aí nosso povo fica sem escola. Agora, nós índios, não, nós já somos de lá mesmo, nós num temos férias, esse negócio de/todo tempo a gente está lá e aí é nós que podemos alfabetizar o nosso povo.

Área Indígena da Colônia 27

Assis Gomes da Silva Kaxinawá/Mashã (1992)

Eu sou Assis Gomes da Silva Kaxinawá. Na língua indígena sou conhecido por Mashã. Eu sou do Município de Tarauacá, a minha aldeia fica próximo de Tarauacá. O nome da minha aldeia é 27, só conhece por Colônia 27 lá... Da minha aldeia pro município de Tarauacá dá duas horas de caminhada. Lá a gente ouve todo o movimento do município...

Minha escola é coberta de palha, o assoalho é de tábua. Lá na minha aldeia tem 20 alunos. Agora uns começaram a sair... Eles começaram a sair porque os pais deles começaram a ir embora de lá porque lá é RUIM de rancho. Num é todos que agüentam morar lá, não... é muito

ruim porque lá nós vivemos cercado de fazendeiros. É por isso que o nome da minha escola lá é Estrada do Fazendeiro... que lá tem muito fazendeiro mesmo. Lá nós estamos ilhados, estamos mesmo... Está com 5 anos que eu moro lá. Eu morava em Feijó, aí nos fomos embora diretamente prá Tarauacá, aí quando nós chegamos lá, já tinha um montão de fazendeiro já... Eles atrapalham os índios, os índio de lá não têm como conseguir alguma coisa assim de rancho, aí vão trabalhar prá eles. Aí eles dão alguma coisa, algum dinheiro pros índios, aí eles ((os índios)) vão e compram algum peixe, alguma carne... A área da gente é pequena, tinha cento e poucos hectares, aí foi vendido 30, agora tem só uns 105, uma coisa assim...

Lá, só quem conhece mais assim a alfabetização é eu, uma tia minha e um tio meu só... Lá ninguém conhece mesmo assim... Sim, eles falam português, mas não conhecem, não, as letras... não sabem ler. Eu como professor de lá eu tenho que ensinar o meu pessoal a ler, a falar mais um pouquinho de português... Se eu num ensinar eles lá, num tem UM que vai lá prá ensinar... É como eu já estou lá, eu tenho que ficar lá mesmo, agüentar a barra... Tenho que levar prá frente.

Ler e escrever na Língua eu num tenho dificuldade, não, e entender também. Agora o pouco de dificuldade que eu tenho é de falar... Mas eu espero que eu vou falar... porque se nós tivéssemos sido criados JUNto mesmo com o pessoal Kaxinawá acho que era mais fácil... Se nós não tivéssemos andado muito, aí eu tinha aprendido...

Área Indígena do Caucho

Valdir Ferreira Kaxinawá/Tuĩ

(1992)

Meu nome é Valdir Ferreira. O nome na Língua é Tui. Eu tenho 30 anos, eu moro em Tarauacá. A minha aldeia fica no Rio Muru. O nome da minha aldeia lá é Igarapé do Caucho... Está dentro dos 3 anos que eu trabalho na escola. Eu fui escolhido lá, teve uma reunião lá e eu fui escolhido prá mim trabalhar... E eu comecei a trabalhar lá. Aliás, tem um professor lá que também dá aula... Ao todo têm mais de 50 alunos. Agora, eu trabalho com uma turma, ele trabalha com outra... Eu trabalho parte da manhã, ele trabalha parte da tarde... Eu trabalho com 35 aluno, ele trabalha com o resto... Eu trabalho com os mais atrasados, com a 1ª e a 2ª...

O nome da minha escola é Escola Estirão do Caucho e eu dou aula de Matemática, dou Português e... eu estou dando um pouquinho na Língua. Eu estou agora aprendendo mais um pouquinho na Língua, sabe ?

Área Indígena do Humaitá

Manoel Sabóia Kaxinawá/Anu

(1992)

A minha nação chama Kaxinawá, chama Kaxinawá a nossa nação lá.

Meu nome é Manoel Sabóia e o meu nome indígena é Anu. Eu tenho 19 anos, sou solteiro. Eu moro no Rio Humaitá, o nome da minha aldeia é São Vicente, então o município é Tarauacá. De Tarauacá pra onde eu moro é 6 dias de barco de subida. É o maior sacrifício pra mim vim participar desse curso...

Eu estudei até a 3ª série, eu tenho boletim de 3ª série só. Lá na região eu estudei na 2ª série... depois eu vim pra cidade e aí eu fiz a 3ª série. Na aldeia tinha um professor, que era até meu cunhado, ele era o Botoza, o pessoal daqui conhece ele. Eu estudei junto com ele até enquanto ele sabia, né?... e tinha o que me ensinar. Lá tinha muitos alunos aprendendo, uns atrasados, outros adiantados, aí foi indo, foi indo, até que nós repartimos a lousa... Ele me pediu, ele viu que eu fazia... tudo o que ele pedia eu fazia, então ele e meu pai me pediram pra eu ensinar também. E eu estou com 2 anos que eu estou trabalhando de professor. Eu num sou contratado, não.

Eu tenho 15 alunos só... tudo junto. É... como se diz? É MULTiseriado, eu dou aula multiseriado. É 1ª até 3ª, tudo junto. Matéria, até agora eu estava trabalhando com duas matérias, Português e Matemática. Kaxinawá eu num dava, não, comecei a dar agora porque o Elder⁶ foi lá e ele deixou umas cartilhas pra gente... Que falar a gente fala bem, só o que ninguém sabe é escrever, como é que escreve, né? Agora que eu estou aprendendo... Depois que eu peguei as cartilhas e eu comecei a ler agora eu estou aprendendo.

Na minha escola eu num dou prova pr'os alunos, não. Eu faço assim um ditado. No final de semana, eu dou assim um ditadozinho. No fim da aula eu também dou ditado daquela matéria que a gente estudou pra trás, algumas palavras... Frase, não, que frase os meus alunos ainda num fazem, não. Eu escrevo tudinho na lousa, explico tudinho, aí quando for pra gente sair, está no horário de sair, eu faço um

⁶ Elder Lanes, na época, assessor da CPI-Ac.

ditadozinho prá eles... e eu pego os cadernos deles, aí eu vejo aquelas palavras. Eles fazem tudo certinho... Eu estou gostando muito desse trabalho de professor. Os alunos que estudam comigo todos gostam de mim. Eu também gosto dos meus alunos, né ?

Valdemir Mateus Kaxinawá (Ceará)/Shanê
(1992)

Meu nome é Valdemir Mateus Kaxinawá e eu sou do Rio Humaitá, município de Tarauacá. O pessoal num chama meu nome de Valdemir, não. Só me chama pelo apelido: Ceará. Quem me botou esse apelido foi um *cariú* que gostava muito de mim. Aí ele gostava de fazer festa e eu gostava de dançar... Eu gostava demais de dançar, aí ele começou a brincar comigo, né? Aí ficou... Ceará.

Eu dou aula três dias por semana, três dias porque eu sou de família grande, eu tenho oito filhos e duas mulheres. Têm quatro meninos que num são meus mesmo, não... Eu peguei, eu que estou criando eles. O pai morreu, né? E a mãe foi-se embora... Aí eles estão tudo na minha casa. Têm dois deles que são meus alunos, num sabe? Era parente meu o pai que morreu, né? Aí eu que estou cuidando da família dele...

Antigamente eu era seringueiro. Nesses tempos as coisas eram caras, mas eu comprava muita coisa também. Eu tinha minha mulher bem vestida, eu tinha meus filhos também, eu tinha meu relógio, minha eletrola, meu rádio, meu violão... Tudo isso com o dinheiro da minha borracha. Até que um dia, a comunidade de São Vicente e também a do São Luís, lá onde eu moro ainda, fizeram uma reunião... porque lá no São Luís tinham muitos... parece que tinha bem uns 20 prá 25 alunos que num tinham professor. Aí, eles me disseram prá mim,

falaram prá mim se eu aceitava ser professor lá no seringal de São Luís. Eu fiquei até envergonhado mas aceitei. O cacique me falou também, eu fiquei meio assim... mas aceitei. Aí eu fui tentar de ensinar... Mas com vergonha deles, né? Porque eu... sobre esse negócio de ensinar aluno assim, eu num sei mesmo porque eu num aprendi com professor. Eu ensino assim como eu mesmo aprendi... como é que dá o nome daquela letra assim...

Sobre a escola, eu trabalho na casa do meu cunhado... que é casa de família. Aí a lousa foi o tempo que o meu compadre trabalhou lá, ele deixou essa lousa. Eu consegui algum material com a FUNAI aqui em Rio Branco, consegui com a CPI mais um materialzinho. Lápis, caderno tem... pouco, mas tem. Eu tenho... parece 14 prá 15 alunos. Eu tenho minha matrícula mas eu num trouxe ela aqui agora. Os meus alunos, eu tenho um aluno que tem... parece que 16 anos, o mais velho, que é o Manoel. E a Tereza tem 16 também, uma mocinha... O mais pequeno que eu tenho é o meu meninozinho de 5 anos. Agora tem uns amigos meus de lá que têm um saberzinho também que eles já estudaram comigo mesmo... o meu cunhado, tem dois cunhados meus, que já tem mais de 20 anos eles. Mas eles num estudam mais não, já estão cortando seringa. Mas eles falaram prá mim que se eu conseguir mais material eles vem prá estudar de novo.

As matérias que eu dou é Português, é operação de conta de Matemática... A Língua Indígena também, que nós fizemos um curso, né?... parece que de dois dias. Quando eu cheguei já estava no fim do curso. Assim mesmo o Joaquim que está aqui, o Maná... nesse tempo eu num conhecia ele, ele me ensinou parece que um dia sobre da Língua Indígena... Ele me deu a cartilha dele e eu, estudando, eu ensinei pros meus alunos lá... Eu tenho 3 alunos que escrevem na Língua Kaxi do JEItó que eu escrevo: é a Teresa do João Manuel e o

Manoelzinho, que é meu primo, sabe? O Manuelzinho é o aluno mais melhor que tem lá dentro do seringal São Luís...

Eu estou há quatro anos trabalhando. Então, quando eu fui trabalhar de professor, eu tinha minhas coisas, como eu falei, né?... que eu tinha meu dinheiro com a minha borracha. Aí eu comecei a trabalhar prá ensinar os alunos. Aí eu num tinha mais salário, num tinha mais dinheiro. Num tinha mais condição de produzir dinheiro. Com o trabalho de ensinar as crianças eu num podia mais ((cortar seringa)). Aí eu fui acabando com as minhas coisas que eu tinha. Aí foi acabando a roupa da minha família... Quando foi um mês eu vendi logo o relógio. Aí eu fui, vendi meu rádio... Aí eu vendi meu violão, eu vendi minha eletrola. Eu vendi tudo o que tinha prá poder dar sustento prá minha família durante 3 anos... Então esse ano, com 4 anos que eu trabalho, agora no dia 9 de março que vai completar 5 anos... que nesse mês de julho desse mesmo ano de '91... agora nós estamos em '92, né? ... que eu comecei a receber um pouquinho no valor de 64.000 por mês. Agora a Inspeção cortou tudo... num tem mais salário, num tem nada. Esse ano eu estou pensando o que que eu vou fazer prá resolver esse caso.. porque nós precisamos de escola, nós precisamos de aprender.

Área Indígena do Jordão

Norberto Sales Kaxinawá/Tenê
(1992)

Bom, eu sou índio Kaxinawá, né?... do Jordão. Meu nome próprio em

português é Norberto Sales, né? O nome indígena que meu pai me chama, é Tenê. A minha mãe me chama Nixiwaka. E agora eu estou trabalhando parte da educação na minha comunidade. A minha aldeia chama Três Fazendas... é um seringalzinho, né? A escola é Escola Nova Mágica. Eu já dei aula/eu comecei desde '83. Eu trabalhei na outra escola, uma área grande, né? com 6 seringais e 6 escolas... Eu trabalhava no Último seringal... que tem uma escola, né? Depois eu entrei lá onde eu estou trabalhando agora, né? Trabalho bem 8 anos. Na minha escola tem 15 alunos. Criança e adultos também... seringueiros, né? A matéria que eu ensino é da Língua Portuguesa, né? e nossa Língua também... Eu sempre trabalho, né? Eu gosto do meu trabalho. Enquanto a minha comunidade quiser... eu trabalho lá.

A gente primeiro quando... em '83, né? eu trabalhava na escola na minha casa, dentro da minha casa, numa salinha. Aí gastamos 4 anos sem fazer escola... E nós construímos a escola, né? feita de madeira, de paxiúba, de palha...

Lá o pessoal lá sempre fala a nossa língua, né? E algumas pessoas sabem a história, cantar a nossa música... É só algumas pessoa que falam língua portuguesa... Num falam com outro índio não, mas falam quando algum branco chega, né? Agora, entre nós mesmo nós falamos a nossa língua. A parte artesanal tem também... O homem faz é flecha, algumas lanças... E a mulher faz esse artesanato de algodão, né?... chapéu... e cestaria... e cerâmica.

Da minha escola posso falar só um pedacinho assim... Até agora nós estamos trabalhando com a Língua Portuguesa e a nossa Língua própria... e a Matemática... e a Geografia começamos a dar aula também. E aí os meus alunos sempre acham meio difícil falar língua portuguesa, né? Eu preciso traduzir na nossa língua. Nós já fizemos cartilha na Língua. E na segunda cartilha nós queremos fazer... éh...

educação, né? Queremos fazer a história, né? E a nossa música. E traduzir também do português e colocar na escola.

Édson Kaxinawá/Ixã

(1992)

Bom, eu vou apresentar mais um vez meu nome, meu nação, onde eu moro, o local... Bom, eu sou Édson Medeiros Kaxinawá do município de Tarauacá. Eu moro na Aldeia Bondoso no Rio Jordão. Meu pai me chama Ixã, minha mãe me chama Manenawa. Eu sou uma pessoa que foi escolhido pela comunidade mesmo prá mim trabalhar na parte de educação.

Lá a minha escola é pequena... a minha comunidade é pouca gente. Até agora eu fiz um recenseamento, só naquela aldeia é só 108 pessoas entre crianças, mulheres e homens... pouquinha gente mesmo. Só tem a gente e a gente mora tudo junto. Só às vezes que tem aquelas pessoas que moram no centro, que a gente chama, né? Centro é a colocação que a gente chama, distante da margem do rio... E aí aquelas pessoas têm dificuldade, aquelas crianças... tem que ter uma pessoa mais grande prá acompanhar aquelas crianças.

Crianças eu tenho 15. Agora aqueles alunos seringueiros têm bem uns 12. De primeiro, quando eu comecei a trabalhar na escola - eu comecei em '85 - aí em '86 eu trabalhei 3 dias por semana, num sabe?... o dia inteiro. Em '87 eu trabalhei 2 dias por semana. Diminuiu mais um dia porque meu comunidade tem pessoas que já têm mais de 20 anos, 25... 30, né? Aquelas pessoas já têm mais OUTro trabalho. Precisam cortar seringa, fazer roçado, fazer quase todas as coisas... todo esse trabalho,

né? Então a gente diminuiu mais um dia. Aí a gente trabalhou só 2 dias por semana. Em '88, aí a gente contratou-se, num sabe? Aí a gente ((da Secretaria de Educação do município de Tarauacá)) quis que aumentasse mais um dia. Aí a gente passou prá 4 dias por semana... Aí o Alonso disse que a gente estava muito cansado. Disse que se a gente estudar 4 dias por semana, que a gente num pode cortar seringa, trabalhar no roçado... Aí eles mesmos me falaram, aí a gente diminuiu mais um dia... Aí a gente deixou mais o trabalho continuando 3 dias.

Esse ano que passou, '91, eu trabalho só com as crianças. A gente começa às 7 horas, deixa às 11 horas da manhã. Quando eu ensinava os alunos, naquela época, a gente falava só na Língua mas a gente num sabia escrever. Então a gente começou logo a dar aula só na Língua Portuguesa. Às vezes algumas pessoas já entendiam algumas palavra... às vezes tinham outros que num entendiam. Aí assim mesmo a gente foi indo, foi indo... E agora a gente está mais ou menos, né?

Quando o aluno já está alfabetizado assim, ele mesmo faz conta... de somar, de multiplicar, dividir. Até agora eu trabalhei de 4 operações de conta e a Língua Portuguesa, né?... Aí, em '88, foi '88 que a gente começou... NÃO, '86 a gente iniciou prá gente saber escrever a língua da gente. Foi em '86, né?... Aí, em '86, '87... aí em '88, acho, a gente fez cartilha... Num é muito boa, mas a gente treinou um pouquinho a letra, o alfabeto... as sílabas que a gente conhece e um pouco a letra que muda da língua portuguesa. E até agora a gente está trabalhando nisso.

Eu gosto de dar aula, num sabe? Porque num tem outra pessoa prá ensinar lá. Tem que/eu mesmo tenho que ensinar. Eu gosto muito de brincar com eles, como a gente estudou aqui, um jogo... Eu gosto muito de brincar com aquele bingo, como a gente chama, e com número... E mesmo da gente escrever algumas palavras com a letra maiúscula e com a letra minúscula... E se as crianças vêm, eles estão

já VENdo a letra certíssima, né? Eu mesmo mando a criança riscar aquelas palavras, brincar com as letras, com as palavras.

Eu acho mais difícil ensinar as crianças a Língua Portuguesa porque a Matemática quase todas as crianças fazem... Eu mesmo eu acho fácil a Matemática. Agora, a Língua, a nossa língua a gente está agora começando a escrever, a nós mesmos contar a história. É assim...

Cada nação tem a sua cultura, né? Então, como eu estou falando agora, a gente num tem contato com o branco... como eu vi muitas pessoas conversando agora. Tem o povo Arara lá de Cruzeiro do Sul... Eles estão muito preocupados em aprender a língua deles porque eles já perderam há muito tempo a língua deles. Porque eles têm mais contato com o branco porque moram mais perto da cidade. Nós não, nós moramos muito longe... nós moramos mesmo na floresta mesmo, na fronteira. Eu acho que é por isso que a gente está segurando mais um pouco, tem mais conhecimento da cultura da gente mesmo, num sabe ?

Anastácio Maia Kaxinawá/Banê

(1992)

O meu nome em português é Anastácio Maia, agora quando é Língua é Banê. Eu sou da tribo Kaxinawá. O meu lugar é... é o Rio Tarauká, mas lá que chama é o Rio Jordão. A minha comunidade é um, uns... cem pessoas que vivem lá. O único professor é eu... que eu estou lutando com meus companheiros, né?... prá poder aprender. A escola num é muito grande, não... porque tem menos... dez quadrados, vinte comprimento. A aldeia é Belo Monte, a escola Belo Monte também...

o seringal também. Eu tem... agora mesmo eu vou trabalhar com 23 alunos... Por enquanto eu estou lutando por isso, eu estou aprendendo também. Eu ensino língua de português, né?... a falar. O nossa língua nós JÁ sabe, né? Minha língua própria eu sei. Agora eu sei falar... mas eu num sei escrever assim... Agora DESde pequenininho que meu pai ensi/falava a Língua, né? Então eu aprende, né? Aí eu estou... aprendendo língua de português porque a gente precisa falar também com os companheiros daqui, né?... num pode atrapalhar. Então é isso... Vamos tentar com os nossos companheiros, né?... Já estou sabendo um POUquinho, né?... escrever. Matemática eu estou ensinando o que eu sei, né? Operação de contar, de somar, de... éh... de subtração, né?... de multiplicação e divisão. A gente luta com isso também. Num é muito difícil não, é fácil... eu tenho dez cursos aqui, né? Cada vez eu pega aquele pouquinho, né?... e leva... uma sementezinha lá. É assim que a gente trabalha com isso.

Eu naquele tempo eu ganhava recibo, agora contratei, né? Contratei em '88. Sou contratado.

Quero contar só isso mesmo. Só isso mesmo quero dizer... o que eu acha do meu... do meu opinião... que eu estou pensando, né ?

José Mateus Kaxinawá/Itsairu
(1992)

Bom, meu nome é José Mateus. Meu nome usado é Itsairu. Eu já estou com duas vezes que eu estou aparecendo aqui em Rio Branco fazendo uma formação, um curso com os companheiros indígenas. Eu sou é Kaxi. Eu moro na cabeceira do Jordão, município de Tarauacá.

Eu tenho 20 anos de idade. Eu comecei de trabalhar de ... sobre a assunção de trabalho de educação, né? Porque quando eu estou criando, quando eu era criança, eu começava de estudar com o monitor, né? Com o Fernando, com o Fernando, com o Fernando... até que depois eu fiquei alfabetizado. Aí eu fiquei de monitor prá mim trabalhar também. Eu fiquei de monitor porque o nosso monitor que tinha lá, ele veio mudar na outra escola. Aí ninguém num vai ficar prá lá, ninGUÉM... Aí então foi que ele me escolheu prá mim ficar lá de monitor. Aí ele me colocou lá e... agora nesses tempos eu já estou trabalhando. Já trabalhei um ano e quatro meses depois que eu comecei a trabalhar.

Alunos eu tenho 12. De primeiro eu tinha 15... mas é como o Assis que falou, né? Outros vão embora, outros num querem mais estudar... Depois ficou pouco, ficou só 12 alunos.

Eu ensino o que eu aprendi com meu monitor, né? Língua portuguesa eu num sabia bem falar com o português, mas... o que tinha na cartilha já... o material... o que eu estou entendo eu vou ensinando prá eles. Tem a cartilha de Piaba, tem a cartilha de língua Kaxinawá, tem a cartilha de Matemática... Matemática sempre eu ensino MAIS porque no Português... éh... ler e escrever o que eu estou pensando eu pode, mas falar assim, falar na hora, dizer, ãh, qualquer coisa... é diFícil, né?

Eu comecei de estudar com oito anos. Quando tinha estudado já dois anos eu já estava começando a escrever na língua portuguesa.

Minha aldeia é "Novo Segredo", a escola é... primeiro o Norberto quando ele estava lá ele pôs o nome "Novo Segredo"... eu estou continuando também. É "Novo Segredo", tanto o seringal e a escola também. Na minha aldeia sempre fala na Língua porque lá ninguém/lá tinha sempre poucos... poucos *cariú* que estavam aparecendo lá, né? Num mora muito *cariú* lá, lá mora só é Kaxi mesmo... Porque nós

mora no cabeCEIra do rio mesmo. Agora mais abaixo tem muito *cariú*.
Algum pessoal já está morando junto com os *cariú*...

O que eu acho mais difícil de fazer na minha escola? Eu acho mais difícil é ensinar bem os meus alunos prá eles ficarem como que eu estou vendo... prá eles aprenderem a escrever, ler... Isso é o que eu estou achando muito, o mais difícil... Quando as crianças lá/tinha cinco alunos que já eram muito atrasados, né? Os cinco adultos. Mas eles já estão ficando mais ou menos... Talvez tem aluno que já está quase sabendo falar já...

Eu comecei novinho ((a ter interesse por desenho)). Eu aprendi pelo meu interesse mesmo... De alguns anos prá cá, eu estou escrevendo, quando eu estou escrevendo, eu estou comeÇANdo a escrever eu já estou com vontade de fazer um desenho, aí eu faço um desenho... Tem um aluno que faz como eu, mas ele... ele está MAIS melhor do que eu. Ele tem 19 anos de idade, ele já está quase alfabetizado o estudo dele. Ele escreve bem também. Faz o desenho BEM também...

Isaias Sales Kaxinawá/Ibã

(1992)

Eu sou Kaxinawá. Na Língua Portuguesa eu chama Isaias Sales e na Língua mesmo, Ibã. Área Indígena Rio Jordão, município Tarauacá, Escola Alto do Bode... Eu trabalhei como seringueiro antes de ser professor. Eu tenho 19 alunos. Eu dou aula três dias por semana: 2ª, 3ª e 4ª... 5ª, 6ª e sábado é quando eu trabalho. Agora eu estou alfabetizando, né? As crianças e os adultos... na cartilha. Eu dou Português, Matemática, Geografia e na Língua. Agora o trabalho mais

importante que eu gosto de fazer é pesquisa, né? Pesquisar na minha língua mesmo. Eu faz pesquisa com o meu pai...

Mas eu estou contando sobre o meu trabalho, sobre a minha organização da minha escola... Bom, eu comecei em '83, né? Em '83 eu vim prá cá... participando, treinei prá ser monitor de Educação, né? Eu fiz o meu primeiro estudo, né? Aí eu voltei prá aldeia. Eu tenho 12 alunos... mas aí foi crescendo, agora eu tenho 29. Os meus alunos mais adiantados, o Zé Paulo, o Mansueto, o Zé Romão, meu irmão, eles já tão levando bem Matemática e Português... e assim sobre o estudo de quatro operação de conta. Eu já repassei prá eles isso prá estudar e melhor entender isso também. A maioria já tem experiência disso... Eu trabalho em Kaxi também... Acho que eu já tenho um pouco de experiência, já... Graças a Deus, já está dando prá levar minha escola...

Eu acho bom ser professor. Chega mais idéias na gente, chega mais outras coisas... O mais difícil prá mim ensinar é português. Kaxi é fácil porque é a nossa língua própria mesmo, né?... porque a língua trocada é muito difícil prá nós aprender .

Área Indígena do Alto Purus

Paulo Kaxinawá/Siã
(1992)

Eu chamo Paulo Siã Kaxinawá. Eu moro no Alto Purus, no município de Santa Rosa. O nome da minha escola é Moema. Na minha escola têm dois professores, tem eu e tem meu irmão. A gente trabalha horário de 7:30... assim prá poder entrar na aula, né? Aí eu coloca

calendário na escola, né?... prá poder aluno ver e aí cumprir esse calendário, né?... prá hora que tem que entrar na aula. A gente começa às 7:30 e vai até 11:00. De onze horas a gente... depois que descansa, de meio dia, a gente vai cuidar serviço, né? Aí depois, de meio dia prá tarde, aí vai e entra meu irmão. É assim o nosso trabalho. Eu dou 1ª série até 2ª série. Eu dá aula três vezes por semana.

Sempre a gente batalha prá conseguir merenda pros alunos. A gente num tem merenda todo mês não. É mais ou menos três vezes por ano. É que tem que pegar informação dessas coisas prá poder ir buscar... Tal dia vai ter... aí tem que ir num instante! A gente conseguimos um pouquinho de gasolina prá poder subir ((o rio)) e conseguir a merenda. Eu batalho às vezes emprestado do parente... Aí a gente bate na cidade, a gente cobra a merenda, depois a gente traz, né? A merenda dá prá duas semanas, uma semana... por aí assim. E quando num tem merenda, aí as crianças tem de comer na casa, na casa dela mesmo, né? Merenda vem bolacha, biscoito, um pouquinho de arroz, açúcar, leite... carne enlatada.

A Língua está BEM forte ainda na minha comunidade... A maior parte das crianças num fala de português, fala só na Língua. Às vezes só fala de português na escola da gente. Eu ensina maior parte na Língua, né? Eu num falo assim... maior parte eu num ensina de/eu enSIna de português mas eu num falo de português com eles. Num falo, não, eu falo só na Língua com eles .

Nicolau Lopes da Silva Kaxinawá/Maná
(1995)

Antes eu trabalhava lá no Recreio, né? Então, agora eu mudei prá cá,

né?... prá outro lugar e estou trabalhando. Lá no Recreio, o Raimundo que ficou lá. Então, eu achei mais um espaço, né?... um tal de nós chamamos Aldeia Novo Repouso, né? O nome da escola eu fiz só "Novo Repouso" também. O nome da escola e o nome da aldeia... é o mesmo tanto. O município é Santa Rosa, no Alto Purus.

Meu nome próprio é Nicolau Lopes da Silva Kaxinawá. Na Língua é Maná. Eu estou com 27 anos. Eu tenho 16 alunos. As crianças na aldeia falam mais Kaxinawá... Só tem duas pessoas que sabem ler e escrever. Eu dou aula na Língua, a maioria é assim... Porque quando num tem como comentar em português, né?... eu dou aula na Língua mesmo. Eu dou aula na Língua ((com)) aquela nossa cartilha que nós fizemos no dezembro, né? A cartilha do português também... que nós recebemos lá na prefeitura de primeiro. Eu trabalha a maioria faz na música e no teatro, né? Aí pratica mais e conhece a letra, né? Matemática, também eu estou dando Matemática. Primeiro é de conta com número, essas coisas...

Primeiramente que eu aprendi, meu pai me colocou na escola lá em Santa Rosa... um municípiozinho, né?... junto com os *cariú*, com os brancos. Aí eu comecei a estudar, eu aprendi um pouquinho... de letras, né? Aí a gente passamos prá cá na Fronteira onde morava o Adalberto, né? Aí eu estudei também uma parte... na escola. Era o meu pai mesmo o meu professor na época... Num tinha professor, nem escola. Foi ele que ensinou nós.

O mais difícil prá mim na escola é o português, né?... porque tem que falar mais claro. É isso é que eu estou meio atrapalhado... Mas agora eu estou entendendo mais um pouquinho. Eu comecei de falar de português em '81. Eu tinha 17 anos. Eu morava lá na Recreio e eu estudava com o Paulo, entendeu?... fui aluno do Paulo. Aí eu fui começando a falar com outras pessoas, né? Aí, eu morei junto com os

cariú também, né? e fui aprendendo... que eu num estou muito prático ainda, mas eu estou tentando de aprender. Na Língua num tem problema, não, eu falo bem... A minha mulher, ela fala só Língua. Ela entende um pouco ((português)), mas num fala, não. Meus filhos falam só Kaxi... Aí eu ensino um tanto de português, né? Eles já estão aprendendo alguma sílaba.

Fátima Kaxinawá/Bukê

(1992)

Meu nome em Português é Maria de Fátima Kaxinawá. Eu sou da tribo Kaxinawá. Agora o nome indígena é Bukê. A minha aldeia é Fronteira. A minha escola... a gente num procurou nome, né? A gente acostumou chamar Escola Fronteira. É o mesmo nome da aldeia. Já tem uns nove anos agora esse ano que eu dou aula. Na minha escola tem 68 alunos. Eu dou aula de manhã e à tarde, todo dia... Na minha comunidade todas as crianças falam Kaxinawá. Mas num falam assim BEM, sabe? Só falam misturando o Português e o Kaxinawá...

Eu ensino... logo eu ensinava Ciências, era Português, Matemática e Estudos Sociais... mas depois que eu vim aqui fazer o curso eu agora estou ensinando três matérias: a Língua, Português e Matemática. Eu num sou contratada, sou recibada.

Como é que eu fui escolhida ((para ser professora))? Nesses tempo a gente... o meu pai começou a trabalhar de cacique, sabe? Aí meu pai foi e pediu prá mim ir ensinando, sabe?... meus irmãos, meus primos.

Tinha muito menino lá analfabeto. Meu pai pediu pr'eu dar aula e avisou pro pessoal lá... quem quisesse/quem queria colocar os filho prá

estudar, colocasse que eu ia ensinar... Aí eu comecei a dar aula. Aí passei um ano dando aula sem ninguém saber, sabe? só nós mesmo da comunidade... Aí chegou o pessoal do MOBRAL... Em 84 chegou o pessoal do MOBRAL procurando gente que sabia ler, escrever prá colocar a escola, sabe?... no seringal, na comunidade. Aí o pessoal disse que tinha eu que sabia ler. Aí eles me chamaram e eu fui. Pediram prá eu ficar dando aula e deixaram material prá mim, lápis, caderno, livro, e eu fiquei... parece que cinco meses. Quando foi o mês de agosto eu recebi recado que tinha um curso de treinamento em Manoel Urbano. Eram quinze dias de treinamento. Aí eu vim, aí eu fiz esse curso, esse curso não, treinamento... A gente fez, aí o pessoal do MOBRAL, que nesse tempo era legal prá gente, aí eles pediram pr'eu vim que eu num tinha documento nenhum... Eles pediram pr'eu vim tirar os documentos aqui. O único documento que eu tinha era registro, era só o registro.

Eu aprendi a ler e escrever na escola do branco. Nesse tempo eu num era aldeia ainda, nós morava assim... na beira do rio, no barranco. Meu pai cortava seringa, tinha um seringal, meu pai trabalhava no seringal pro patrão. E aí teve uma escola lá por causa dele, sabe? Aí meu pai foi me matricular... Era longe, era uma hora de viagem prá ir prá escola. Eu ia todo dia, eu tinha onze anos. Lá logo a gente começou a estudar o alfabeto, né? A carta do ABC. Num tinha cartilha... era aquele livrozinho de ABC.

Agora eu acho que os curso da CPI ajudou foi muito, porque o que eu estudei, no tempo que eu estudava, que num existia ninguém em comunidade... nós num VIVIA na aldeia, nós vivia na beira do rio, no barranco e eu fui na escola do branco, só aprendi assim do jeito do branco, né? Eu nunca tinha estudado assim como que eu estou dando aula agora, né?... da professora Márcia⁷ que dá aula prá nós de

⁷ Márcia Spyer, consultora da CPI-Ac.

Geografia Indígena. E a Língua, né?... que eu achei muito importante porque... que eu SEI falar, mas num sabia escrever... nem ler. E agora eu já sei ler e escrever na minha língua. E os meus alunos também... que eles estão na 2ª, 3ª série. Também eles já lêem e escrevem nas duas línguas .

Adalberto Kaxinawá/Maru

(1996)

O meu nome em português é Adalberto Domingos Pereira Kaxinawá e na Língua é Maru. Eu sou da aldeia Nova Fronteira, no Alto Purus, município de Santa Rosa. Eu sou junto, mas eu num tenho filho, não, porque está com 8 meses que eu estou junto... pouco tempo. Minha mulher é Kaxinawá também, ela é lá da minha aldeia mesmo. A minha aldeia é assim, na minha aldeia moram 35 famílias, né? Dá um total de duzentas e poucas pessoas. As casas são na beira do Rio Purus, são de fila, assim como seja numa cidade, uma encostada na outra.

Realmente, eu gostava de estudar mais, né?... só que num tinha como, num tinha condições... meu pai num tinha também, né? Aí eu estudei um tempo em Rio Branco e foi preciso voltar porque num tinha recurso, num tinha como ficar estudando. Eu fiz o supletivo primeiro grau. Foi em '90 e '91. Quando foi '92 eu voltei prá minha área. Eu fiz o concurso público agora pelo município. Passei em primeiro lugar. Mas ainda num assinei o contrato, né? Agora eu num estou sabendo de certeza quando... o prefeito parece que parou, num sei qual o motivo... e eu estou indeciso sobre essa parte. Eu estou trabalhando como recibado, sem contrato, né?

Eu venho trabalhando como professor há 5 anos já, sempre na mesma escola. É a mesminha escola da Fátima. Só que ela trabalha na parte da

manhã e eu trabalho a parte da tarde... de uma hora até cinco horas, né? Eu estou trabalhando com 11 alunos. Tudo alfabetizado, né?... que já lê e escreve sem nenhum problema. É dividido os alunos. Ela ((a Fátima)) trabalha com a parte de alfabetização e eu trabalho os alunos que já são alfabetizados. Ela faz algumas continhas, mas ela num trabalha muito assim na Matemática. Ela trabalha mais assim na parte da alfabetização na Língua e em Português pros meninos conhecerem a letra e treinarem, né? Eu trabalho na parte da Matemática com os alunos escrevendo em quadro, né? Eu escrevo em quadro, eles escrevem em caderno, depois a gente resolve junto. Eu vou perguntando, eles vão falando, eu vou escrevendo no quadro. E às vezes quando eles num sabem, eu mesmo resolvo aquele problema. Eu gosto mais de ensinar na minha escola é a Matemática. Mas eu trabalho com Língua também. Com a cartilha que nós mesmo produzimos, né? E às vezes eu invento algumas palavras que num têm no livro... porque eu já sei escrever, né? Realmente eu tenho um pouco assim de dificuldade na parte de português, né?... porque, num exemplo, se eu for dar uma aula com o livro da Inspeção e tem muito texto, muitas palavras no texto que são desconhecidas, né? E eu tenho uma dificuldade de explicar aquela palavras pros meus alunos. Eu tenho dicionário, mas realmente eu num procuro muito em dicionário não, né?... porque se eu procurasse... o negócio é que eu num tenho tempo de procurar. Logo quando eu saio do meu trabalho na escola eu vou fazer outra atividade, né? E de manhã eu vou pescar... eu vou trabalhar também no roçado, né? Aí num dá tempo. E de noite a gente fica bastante cansado, né? Meu aluno mais sabido é o meu próprio irmão. O nome dele em português é Alberto e na Língua, Txuã.

PROFESSORES MANCHINERI

Jaime Manchineri/Llullu

(1992)

Eu sou Jaime. Meu nome indígena é Llullu e eu sou da tribo Piro. Piro num tem no Brasil, né?... só no Peru. Mas Piro com Manchineri é quase igual. A Língua somente tem algumas diferenças, mas Piro com Manchineri se entendem as palavras. Agora eu estou aqui no Brasil, cheguei em '85. Eu falo na minha língua mesmo, Piro, falo Castelhana, agora Manchineri e... agora estou aprendendo Português. No Peru, eu estudei até... lá no Peru chamamos de primeiro ano secundário. Eu tinha quinze anos.

Eu vim prá cá no Brasil, né?... faz muito tempo que eu/lá no Peru, os Piro sabiam que nós tínhamos aqui no Brasil os parentes... que falavam a mesma língua que nós, né? Aí então, aí o meu pai queria conhecer, aí ele veio prá cá e me convidou prá eu acompanhar. Então eu vim prá cá. Ele voltou naquele/ nesse mesmo ano e eu fiquei... Fiquei naquele tempo porque o liderança, ele tinha me convidado prá eu fazer curso de monitor de saúde. Aí eu nunca pude, né?... mas depois a comunidade tirou ele e aí colocaram outra liderança e aí essa liderança me chamou de novo prá eu... para participar no curso prá ser professor lá nos Manchineri. Porque lá num tinha professor. Aí eu fiquei... porque agora eu estou juntado com uma Manchineri e tenho família aqui.

Os Manchineri e os Piro são muito diferentes porque lá no Peru... já tem muitos anos prá trás que eles já tinham escola e quase tudo já são

sabidos, num tem mais analfabeto. E aqui no Brasil tem muito disso aí... E também a cultura... por exemplo, o artesanato, aqui os Manchineri já estão esquecendo o artesanato, os costumes também... mas lá no Peru, os Piro ainda eles fazem, né? os costumes, as danças e tudo...

Sim, agora eu estou trabalhando de educação, né? Eu tenho é que ficar porque eu tenho que fazer uma força prá ajudar os Manchineri... porque os Manchineri têm muitos problemas mesmo. A aldeia dos Manchineri é muito longe, né? Prá chegar nos município é muito difícil... num tem, por exemplo, jeito prá saída do produto... né? Prá se comprar alguma coisa que eles estejam precisando, o município mais próximo é dois dia de caminhada, né? Pelo rio, prá Sena Madureira é... batajão pequeno é oito, nove dias. Com batajão de cinco toneladas prá cima é mais de doze dias... é doze, quinze dias.

Eu estou com 55 alunos. Eu dou aula de manhã e de noite. Tenho 31 alunos crianças e... de noite 24 adultos. A hora? Eu começo de sete horas até onze horas. De tarde, eu preparo, né? De tarde também eu vou mariscar prá minha alimentação... E de noite eu começo a dar aula de novo. Eu estava achando, por exemplo, lá na aldeia... nós TÊMOS a escola, mas aí é uma escola já que foi feita já muitos anos prá trás... então agora está caindo por pedaços... Então, se fosse uma escola nova e com placa, com placa solar, bateria pros aluno estudarem de noite... Eu trabalho de noite só com lamparina, com querosene, mas com querosene num dá, não... Eu já trabalhei, dá prá trabalhar, mas é difícil demais... Prá arrumar querosene, o mais difícil é a distância... Agora lápis, papel é difícil também...

Lá na aldeia todas as criança falam as duas línguas, né? O Português e Manchineri também assim... mas têm algumas crianças que falam só mais o português e têm algumas crianças que só falam mais Manchineri, na Língua, né? Então, agora eu estou pensando em ensinar

as duas línguas... Quem fala mais Português eu vou ensinar na Língua e quem fala na Língua eu vou ensinar Português. Eu estou pensando assim.

Antonio Preto Manchineri/Eksajiru
(1995)

Meu nome inteiro é Antonio Gerônimo Preto Manchineri. Agora sei que estou com três anos que participo do curso pela Comissão Pró-Índio, né? Então, no primeiro ano quando venho eu num tinha muita base de ensinar as crianças, mas no ano que eu venho, né? treinei... quer dizer, estudei mais sobre a alfabetização. Então eu peguei mais como é que eu podia trabalhar com a criançada. Já tenho 15 alunos já que já alfabetizei. Tem aluno que já está escrevendo, já conhece alguma letra...

Eu trabalho na mesma escola com o Jaime. Quer dizer, ele trabalha com os adultos e eu trabalho com as crianças. Nós colocamos o nome da escola Sete Estrelas. O nome da aldeia é Extrema. Fica lá no ((rio)) Iaco, né? O nosso município fica em Sena Madureira.

Eu dou tudo, né? Dou na Língua e tem vez que eu dou em Português, Matemática... Agora Matemática é todas as vezes porque eu separei em grupo, sabe? Esses que já estão no alfabeto, que já conhecem alguma letra, eu pego de nove às onze... agora, os que estão começando a escrever eu pego de sete às nove. Eu dou quatro dias por semana. No outro dia e quando num tem mais aula, eu tenho que fazer meu serviço, né? Limpar roçado... trabalhar, né? Tem vez que eu vou pescar... Tem vez que num tem condição de pescar, mas tem meu

cunhado lá que sempre ele caça também, ele fica lá perto de casa... Sempre quando ele sai de casa ele procura o rancho prá nós.

De primeiro eu fui aluno da Chaga, Maria das Chaga, né?... o nome dela, da professora. Ela leciona até bem, eu me alfabetizei, peguei um pouquinho assim de ler com ela... Aí, depois que o Jaime entrou na nossa aldeia, quer dizer, depois que nós convidamos ele prá ser nosso professor, aí estudei com ele um ano ainda. Aí aprendi alguma coisa com ele sobre Matemática, Português, na Língua... porque na Língua também eu num sabia escrever. Agora já estou começando a escrever correto. Falar na minha língua eu sei, eu falo bem .

Genésio Manchineri/Walekxo
(1995)

O nome de minha aldeia é Jatobá. O município é Sena Madureira. A escola num tem nome, não. É só Escola Jatobá mesmo. Eu dou aula há 4 anos. Esse ano de '96 eu faz três cursos da CPI. Meu nome é Genésio Augusto Manchineri. Na Língua é Walekxo. Faz três anos eu sou casado. Não tenho filho, não. Antes de eu ser professor eu era aluno do Jaime.

Primeiro Jaime morava na minha aldeia, aí o pessoal de Extrema convidou ele prá ensinar eles, né? Aí ele foi lá na Extrema, por isso que ele saiu lá. Depois que ele saiu foi o missionário que pegou a escola. Depois eu sou o professor.

Primeiro nós num tinha nada, né? Mas com esse americano, ele tem ajudado nós, né? Aí ele arruma dinheiro prá nós... seiscentos/naquela época era cruzado, né? Seiscentos cruzados ele arrumou... Aí a gente leva no Sena Madureira, aí meu pai, ele é o cacique, começa a comprar

umas coisinhas, né? Aí ele compra e ele começa a fazer cantina com essas mercadorias e a gente começa a trabalhar, né? Aí trabalha e aí no 1995... nós já devolveu o dinheiro dele. Agora nós tem cantina prá nós mesmo, é da nossa comunidade mesmo. Tem munição, sal, sabão e anzol. Tem rede, cobertores... A gente trabalha, né? Vende arroz e aí compra, né?... no Sena Madureira. A gente leva o arroz com o barco. Nosso barco pega dois mil quilos, né? Aí a gente enche nosso barco, aí a gente viaja e como quando chega lá assim no Sena Madureira, manda pelar o arroz, aí vende. Vende e com o dinheiro aí compra essas coisas assim. A gente planta só arroz porque nossa aldeia é muito longe, né? Aí ninguém pode levar produto que estraga, né?... porque ele num agüenta, né? Prá chegar no Sena Madureira leva uns cinco dias ou quatro de motor. É longe... De varejão leva um mês... O arroz num presta muito, não, porque às vezes ela num está madura, ela cai, né? Aí a gente num pode aproveitar, aí estraga... Aí também passarinho, tem vez... come, né?

Nossa área num é muito bom de rancho. Macaxeira, arroz e banana num falta lá, agora caça num tem muito, não. Peixe também num tem muito, não. Porque o rio num é fundo, aí peixe num gosta. É rasiño... peixe num gosta. Agora ((que)) nós ganhamos nossa área num pode sair... porque num tem lugar prá gente morar, prá mudar, né? Se a gente mudar, é o mesmo rio... num adianta a gente mudar.

Primeiro eu estudo foi com americano, né? Ele ensina, aí com 10 anos eu estuda com ele. Primeiro nós estudamos língua Piro... Aí tem um lingüísta, o nome dela é Cristina, daí chegou, aí ela começa a mudar a Lín/letras. Porque essas letras eram da língua Piro, aí ela mudou. Daí num sabemos mais nada! Daí nós estudamos de novo, a nossa Língua mesmo. Aí depois que Jaime chegou ele me ensina mais... e mais, né? Aí que eu começa a aprender conta... que eu tinha que fazer compra, né?

O que eu mais gosto de ensinar é Matemática e Língua. Português eu num sabe, né?... Agora a letra de português eu sabe, né?... o que eu num sabe é falar. Eu sabe, mas é pouco. Sabe escrever, né? Mas falar eu num sabe muito, não... Aquele primeiro curso eu vim eu num entende nada. De primeiro eu num entende nada que fala, nem um pouco... Na aldeia do Jaime têm muitos que falam português, mas na minha não. O missionário ele está lá, né? Ele fala português mas ele também quer aprender a nossa língua... Aí todo mundo quer falar na Língua mesmo prá ele aprender. Eu sou crente, sou batizado. É por isso que eu num bebo cachaça e eu num gosto de fazer bagunça, né? Jogar bola e brincar com outros professores eu pode, mas eu num pode beber, né?...

Material escolar num tenho muito, não. Tem um pouco. Às vezes num tem borracha, nem lápis, nem apontador nem tem... Enquanto material tem, né? trabalha... Depois acaba, aí num pode trabalhar mais, né?

PROFESSORES SHAWÁDAWA

Antonio Arara/Eutxani
(1992)

Bom, eu sou Antonio Pereira Lima. Eu sou da comunidade Arara do município de Cruzeiro do Sul... e eu vou contar aqui um pouco do que acontece comigo, sobre o meu trabalho na escola, como foi que surgiu prá eu poder começar a trabalhar também na escola. Vou contar só um pouco do que eu me alembro porque nem tudo a gente se alembra, né?

Eu comecei a trabalhar na escola onde eu morava, na outra aldeia, na aldeia dos Katukina. Aí foi no tempo que a FUNAI delimitou a nossa área indígena. Aí num tinha professor lá... Eu tinha estudado SEIS meses lá no seringal que nós morava... Eu morava lá no rio do Cruzeiro do Vale, mas aí a professora saiu, aí PRONto... toda a minha ajuda que eu tive foi durante seis meses. Aí eu vim m'embora. Aí meus pais fizeram uma reunião "E agora, quem que vai lecionar?... que tem um horror de criança, precisa ter um monitor de educação, precisa ter um agente de saúde... O liderança já tem, nós colocamos". Então os parentes pensaram "Vamos buscar o Antonio porque o Antonio é uma pessoa mais entendida um pouco, ele vai ensinar as crianças, né?"... "Correto..." E assim fizeram, né? Vieram prá Cruzeiro do Sul, o meu tio me mandou me buscar e eu fui... Já está com cinco anos que eu estou trabalhando na escola. Só teve uma dificuldade no primeiro ano porque prá nós construir a escola, foi nós mesmo, a comunidade lá que resolveu a construir. O material foi... naquele tempo a CPI que já mandou o material: lápis, caderno, borracha, apontador, tudo isso, né? Aí eu comecei a trabalhar...

Antes de eu vir aqui prá Rio Branco a primeira vez, eu trabalhei UM ANO de graça... de graça assim, né?... eu num recebi nada, nem da comunidade, nem de ninguém. E eu trabalhava assim mesmo. O que eu ganhava era só mesmo a despesa, né? A farinha, a alimentação, o açúcar, o óleo, o sabão prá mim ir me mantendo... Trabalhei um ano, quando foi durante um ano, aí a Verinha foi e fez outro encontro aqui. Aí eu vim participar do primeiro curso... Achei super legal... Antes eu nunca tinha viajado de avião, antes eu nunca nem tinha VISTo um avião de perto, né? Morava na aldeia mesmo... Aí participei do primeiro curso, aí quando eu voltei já fui recibado... Daí, de lá prá cá, sempre todo os anos têm dois cursos prá gente. Quanto mais a gente estuda, mais aprende, né? E quanto mais a gente dá aula também, MAIS aprende o jeito melhor de ensinar.

Eu acho que eu vou deixar por aqui mesmo... Pois é, o nome da minha escola é Escola Arara, o mesmo nome da comunidade também. O nome do meu povo é Shawãnawa. Arara é na língua portuguesa, né?

Edilson Arara/Iskuhu

(1995)

Meu nome é Edilson Pereira na língua portuguesa e na língua indígena é Iskuhu. Iskuhu é o nome do meu avô mais velho, né? Esse é o primeiro curso que eu estou fazendo aqui pela Comissão Pró-Índio. Eu já tive a oportunidade de alcançar já três cursos dados pelo CIMI lá em Cruzeiro do Sul. A minha aldeia é lá em Cruzeiro do Vale. A área indígena também é Cruzeiro do Vale... Eu num dou aula na mesma escola que o Antônio, não. Eu tenho a minha escola. Eu dou numa escola e ele trabalha em outra escola. Caminhando de pé mesmo dá quase um dia de viagem da minha escola prá dele... A minha escola tem o nome de Escola Lima do Vale. Lima é a nossa família lá. Lá é um seringal, né?

Eu estou com oito anos que eu vivo trabalhando nisso junto com meu povo lá, sabe? Mas eu trabalhei primeiramente na saúde. Eu trabalhei três anos na saúde, trabalhei com a UNI⁸ lá... acompanhando, visitando áreas indígenas. Mas aí não deu certo por esse problema de contrato... que a gente tem família, né? Só prá andar assim também sem contrato e sem... num dava, né? Aí eu resolvi deixar a equipe da UNI. Aí o meu povo fizeram a reunião e escolheram prá mim assumir o professor na escola lá, né?... que nós tínhamos um grupo lá, muita gente e nós não tínhamos professor. Aí eu fiquei trabalhando nessa

⁸ União das Nações Indígenas

escola, né? E estou sem contrato ainda. A Vera fez uns pagamentos prá mim, né?... pela Comissão Pró-Índio. Eu recebi bem umas quatro vezes. Essa foi a ajuda que eu tive até agora da minha escola. É difícil trabalhar assim, num é todo mundo que enfrenta, não... Eu tenho 28 alunos. Tem 12 alunos assim de 6 anos até 10 anos. E tem aluno de 20 anos também.

Eu também num falo a minha língua, não. Eu entendo porque a minha mãe é uma falante e eu moro junto com ela. Minha mãe tem uns 58 anos. Eu entendo tudo o que ela fala, agora não tentei foi falar ainda com ela, num sabe?... discutir assim na Língua. Mas agora eu vou aprender que nós estamos ajeitando um livrozinho na Língua com 32 páginas que vai sair agora... A minha mulher num fala a minha língua, não, que a minha mulher é uma branca, né? Mas eu vou ensinar prá ela porque ela tem que acompanhar a minha língua lá... Nós estamos tentando, eu junto com o Professor Antônio, nós vamos... pelo menos com os nossos alunos, nós vamos fazer um jeito deles voltarem à tradição, né?

PROFESSORES YAWANAWÁ

Fernando Luis Yawanawá (Nani)/Kate Yuve⁹

Bom, eu sou Kate Yuve, meu nome exato na minha língua. Sou da nação Yawanawá. Em português meu nome é Fernando Luiz, mas o

⁹ Parte desta apresentação foi retirada de Rezende, 1992:303-304.

pessoal só me conhece mesmo é por Nani. Eu tenho 30 anos. Meu povo mora no Rio Gregório, perto do município de Tarauacá.

Quando eu era menino... meu pai morreu quando eu tinha 5 anos de idade, depois de um mês minha mãe morreu também... Eu fui criado pelo meu irmão... mas aí a gente num tinha estudo, não tinha nada... Eu cortava seringa e ajudava no roçado e aí eu fui crescendo... fui crescendo... fui crescendo. Eu trabalho desde os oito anos de idade. E eu fui crescendo até que um dia os missionários chegaram. Os missionários das Missões Novas Tribos, chegaram e começaram a ensinar. Eu num tinha tempo de estudar, aí eu só estudava dia de sábado. Aí eu fui formando um rapazinho e fui embora pro centro, prá cortar seringa pro patrão. Nesse tempo a terra ainda não era nossa. Daí eu não tive oportunidade de estudar nenhum ano. Os missionários, acho que estão lá desde 1978. São americanos e outros são brasileiros... esse que está lá é mineiro. Eles ensinavam só mesmo... só faziam que ensinavam prá aprender a Língua. Ensinaram era pouquinho coisa, só davam uma horinha de aula. Eles queriam mesmo é aprender nossa língua e, segundo eles dizem, queriam ensinar, evangelizar na Língua. Ensinar "a palavra de deus", essas coisas... Depois disso, com muitos anos, a gente percebeu que eles não estavam fazendo nada mesmo... não ensinam um ensino profissional. E os medicamentos que eles levavam eles só davam se a gente trabalhasse fazendo as coisas deles. Aí nós tiramos eles fora. Aí chegou a mulher do patrão da cidade, do município de Tarauacá. Ela foi prá lá e disse que ela ia ensinar. Ela era a mulher do patrão que a gente tinha muita briga... ele que administrava para a PARANACRE. Era ele que queria colher a borracha, ele que não deixava o índio botar a colocação... a não ser que fosse com a permissão dele. Eu queria aprender... eu continuei a estudar com a mulher do patrão. Mas depois que foi demarcada a terra, eles vieram embora. Vieram embora e eu fiquei sem estudo.

Francisco Luiz Yawanawá (Chicó)/Ponahãi
(1995)

Meu nome é Ponahãi e eu sou índio Yawanawá. Meu nome do documento é Francisco Luiz, mas o pessoal me chama meu nome é Chicó. É só Chicó mesmo o meu nome em língua portuguesa. Minha aldeia chama Escondida e o nome da minha escola é Maria de Souza Yawanawá... que eu que chamei assim por esse nome prá dar o nome da minha mãe. O nome dela era Maria de Souza Yawanawá. Eu sou casado com uma branca, mas ela fala igual eu porque eu ensinei a minha língua prá ela. Eu tenho 11 filhos. A mais velha tem uns 13 anos parece... e o mais novo tem 5 meses.

Antes eu trabalhava de todo trabalho, eu cortava seringa... Aí eu resolvi, eu comecei a dar aula prá minhas crianças mesmo porque lá num tinha professor, né? De primeiro quando eu comecei de trabalhar na escola eu trabalhava assim, eu num... eu escrevia assim num pedacinho de zinco que eu arrumei com um missionário que morava na área com a gente. Era só um pedaço de zinco, pintado com tinta, desse tamãizinho... Era ali que eu dava aula. Agora eu já arranjei um quadrozinho de giz, foi... parece o Renato que arranjou prá mim.

Eu mesmo nunca estudei em nenhuma escola, não. A primeira vez assim quando eu vim aqui no Rio Branco, né?... no curso lá no Colégio Agrícola, eu num sabia de quase nada, não. Agora eu estou entendendo mais um pouco... Está com quatro cursos que eu estou participando, né? Estou aprendendo mais uma coisinha... Antes eu tinha parece que 32 alunos, aí foram diminuindo... os outros foram se casando, né?... saiu. E agora tem 22 alunos na minha escola.

CAPÍTULO IV

A LÍNGUA: PALAVRA DE ORDEM...

Os professores-índios da CPI-Ac têm uma relação afetivamente intensa com as línguas tradicionais de seus povos. A reificação utilizada para referir língua indígena indica que esta não é uma língua qualquer, esta é a língua de seu repertório verbal.¹ Sintomática desta atitude positiva é a forte mobilização social e política deste grupo de professores em favor da preservação e recuperação das línguas de seus ancestrais. A primeira parte deste capítulo discute os modos como a escrita das/nas línguas indígenas, enquanto recurso para sua preservação, constitui-se em um dos determinantes dos processos de (re)construção da identidade dos professores-índios observados. Na segunda parte, proponho-me a discutir as conseqüências do engajamento de alguns destes professores em processos de recuperação lingüística na (re)constituição de suas identidades.

Parte I: Preservando a Língua Indígena

Como ponto de partida para minha reflexão trago uma fala do professor Joaquim Maná Kaxinawá, um dos professores mais antigos do grupo de professores-índios do projeto de educação da CPI-Ac. Esta sua fala é resposta à minha pergunta sobre o porquê de sua mudança da Área Indígena do Jordão - uma região que,

¹ Curiosamente, muitos índios Nahuatl se referem ao espanhol, a língua dominante no México, quando dizem *el idioma*, a língua (cf. Hill and Coombs, 1982).

além de culturalmente rica, é generosa em termos de recursos naturais - para o Carapanã, uma área na qual os Kaxinawá, devido à proximidade do branco, enfrentam muito mais dificuldades no seu cotidiano. Joaquim Maná explicou-me que, embora problemas de ordem pessoal tivessem contribuído para esta mudança, o motivo maior na tomada de decisão havia, de fato, sido outro:

(...) é que quando eu morava no Jordão, eu sempre passava no Carapanã e a gente via os pessoal lá falando só em português, né? A gente subia lá, tinha alguns velhinho que falava na Língua e as criançada tudo em português... Aí, no momento que eu cheguei no Carapanã, que saí do Jordão e vim para o Carapanã, eu já vim com a intenção de montar uma escola NA Língua... Era um trabalho que a gente já 'tava começando a avançar, né? E foi muito legal... Muitas pessoas acharam que era difícil. Chegou até um... um... um pai de um filho que 'tava na escola dizendo prá mim "Eu acho que é bom parar de dar aula na Língua porque a gente já fala na nossa língua, então a gente tem que aprender o português. O português é que vai dar vantagem prá nós, que a gente vai negociar, vai passar no banco, vai fazer compras, essas série de coisa". Aí eu cheguei prá ele e disse prá ele "Eu sei que você 'tá certo... Uma das língua que atua mais aqui no Brasil é a língua portuguesa... Mas a gente sabe que a nossa também é de grande importância, é aonde a gente perdeu muitas, muitas estórias, muitos casos passados que a gente agora podia ter e contar pros nossos filhos... ou pro nossos pai que não sabe ler e que não foi escrito... Isso era só na fala e os outro foram pegando... E você sabe que toda língua é escrito e é falada... Você sabe que o português que você

quer que seu filho aprenda, o português... Por que que eles ((os brancos)) não vão aprender alemão ou outra língua, deixando a língua dele? Ele é falante de português, mas ele vai prá escola que é escola portuguesa... Ele vai aprender a escrever a língua portuguesa... Então nós também temos uma obrigação de, de além de saber falar é também saber escrever... registrar o que eles registram também." E assim eu fui parece que fazendo um coisa assim que eu não podia fazer... Mas foi fazendo com a coragem que eles foram pensando que isso é verdade, sabe? Aí eu cheguei num ponto de pegar um livro e mostrar prá eles "Olha, isso aqui foi feito pelo missionário, não feito pelo professor. E foi feito da cabeça dele... E no momento que a gente começar a escrever e ler muito bem, a gente vai fazer meLHOR do que isso aqui... Agora vamos escrever TODO o passado... Vamos supor, você sabe duma ((estória)) que é Yawaxikunawá. Você sabe um pouquinho... Quando você morrer, se você num contar pro seu filho, o seu filho num vai saber NADA dessa estória... Então a gente quer registrar um pouquinho dos mitos. E a escrita vai ser muito importante prá nós, no momento que você quiser... fugir de algum branco, dizer prá ele escondido, você vai fazer uma, uma escrita dizendo 'Olha, eu 'tou passando por uma coisa assim...' e só você que vai saber ler, o branco num vai saber... Agora, se você escreve 'Ah, aqui eu 'tou muito mal tratado, o seu fulano 'tá assim, assim...' Qualquer um que PEgue vai ler e vai saber o que você 'tá querendo fazer..." Aí eles começaram a entender, né?

Nesta fala fica evidente a preocupação de Joaquim Maná com a preservação de

sua língua. O Carapanã é uma área de risco lingüístico, daí o objetivo de sua mudança para lá: *"eu já vim com a intenção de montar uma escola NA Língua... Era um trabalho que a gente já 'tava começando a avançar, né?."* Avançar porque, no Jordão, a língua Kaxinawá já havia sido introduzida no currículo escolar. O português havia perdido terreno, não era mais o objeto único de ensino e aprendizagem naquela região e, no entender de Joaquim Maná, era preciso estender esta possibilidade para outras áreas Kaxinawá.

Uma vez que a escola é, por excelência, o lugar da escrita, apertar o cerco à tendência diglósica pró-língua portuguesa implica expandir o escopo funcional da língua minoritária. Assim, investimentos na formação de leitores/escritores em Kaxinawá são considerados, por Maná, fundamentais. Para tanto se fez preciso convencer a comunidade de que esforços neste sentido não impediriam investimentos relativos à aquisição da língua dominante, já que não são excludentes: *"Por que que eles ((os brancos)) não vão aprender alemão ou outra língua, deixando a língua dele? Ele é falante de português, mas ele vai prá escola que é escola portuguesa... Ele vai aprender a escrever a língua portuguesa..."* Mas escrever em língua indígena por quê? Para quê? Maná apontou dois argumentos para convencer a comunidade de que saber ler na Língua é necessário e vantajoso. Em primeiro lugar, porque escrever em língua indígena (doravante também LI) permite a conservação do patrimônio cultural indígena (*"Vamos supor, você sabe duma ((estória)) que é Yawaxikunawá. Você sabe um pouquinho... Quando você morrer, se você num contar pro seu filho, o seu filho num vai saber Nada dessa estória..."*), e, também, porque isto pode se constituir como instrumento de defesa (*"E a escrita vai ser muito importante prá nós, no momento que você quiser... fugir de algum branco, dizer prá ele escondido, você vai fazer uma, uma escrita dizendo "Olha, eu 'tou passando por uma coisa assim..." e só você que vai saber ler, o branco num vai saber..."*).

Não entenda o leitor que a introdução da modalidade escrita da língua indígena

na escola é uma preocupação exclusiva deste professor Kaxinawá ou mesmo de sua etnia. O professor Jaime Llullu Manchineri, por exemplo, contou-me, em depoimento gravado em áudio, que, para enfrentar a resistência da comunidade ao trabalho pedagógico com a escrita em língua indígena, ele e o professor Genésio Walekxo utilizaram a seguinte estratégia: durante meses se corresponderam por escrito na língua Manchineri. Devido à inexistência de serviços postais ao longo do Rio Iaco, os dois professores pediam aos parentes em trânsito entre a Aldeia Extrema e a Aldeia Jatobá que fizessem as vezes de carteiros. Llullu e Walekxo sabiam que os parentes leriam as cartas. Pensado e feito: *"... então eles vêem e ali eles num entendia nada o que que dizia... Af eles começaram, já pensaram em querer aprender ((a ler e escrever em Manchineri))"*² Dar-se ao trabalho de desenvolver e por em prática estratégias como esta só se justifica porque a grande maioria dos professores índios observados percebem como importante a escrita em línguas indígenas.³ E esta importância não é derivada apenas das funções descritas por Joaquim Maná. Além de defesa e preservação cultural, a língua indígena em sua modalidade escrita é vista como instrumental no resgate de traços culturais perdidos e na asseveração da identidade étnica, como se pode observar nas três práticas de letramento que descrevo a seguir.

Em janeiro de 1994 estávamos, os quatro professores da Área Indígena do Alto Purus e eu, discutindo as diferenças do falar de sua região e da região do Rio Jordão, quando, finda a discussão, os professores pediram para cantar suas músicas tradicionais ao microfone do gravador. E isto foi feito: Paulo (Siã),

² Algum tempo depois, conversando com Walekxo a respeito desta correspondência, perguntei-lhe se os Manchineri podiam ler as cartas uns dos outros. O jovem professor, sorridente como sempre, disse-me *"Pode, sim... tá escrito, né?"*. O código de ética Manchineri parece ainda nada ter a dizer com relação à privacidade do missivista, um papel social apenas recentemente introduzido na comunidade.

³ Apenas um dos professores índios observados não demonstra preocupação com o trabalho pedagógico com a escrita em sua língua.

Nicolau (Maná) e Raimundo (Maná) cantaram músicas de ninar, de cipó,⁴ de mariri⁵. Fátima (Bukê), falante fluente de Kaxinawá, ao lado, só ouvia. Perguntei a ela se não queria cantar também. Ela disse que sim, mas que eu esperasse um pouco. E se dirigiu, no passinho curto e apressado tão bonito das mulheres indígenas, em direção à porta. Voltou segundos depois com um caderno. Abriu-o e, lendo as letras, cantou, orgulhosa e afinada, duas músicas Kaxinawá, uma de mariri, outra de cipó. Em seguida explicou: na sua aldeia, não se toma mais cipó, não se faz mais a festa de mariri.⁶ Mas, naquele ano, ela tinha decidido começar a aprender as músicas destes rituais com os outros professores Kaxinawá, só que, para tanto, precisava escrever as letras para delas não se esquecer...

O uso da escrita em LI para o resgate cultural foi, também, o que pude observar durante a festa de encerramento do curso de língua portuguesa em 1994. Para esta festa os professores índios prepararam apresentações não só em português, mas também em suas próprias línguas. Além de dramatizações e jograis, eles haviam preparado um mural contendo textos e desenhos por eles produzidos. Manoel Sabóia (Anu) Kaxinawá, um dos professore-índios, é do Humaitá, uma área ainda forte lingüisticamente mas que vem passando por acentuadas mudanças culturais. Embora Manoel Sabóia fosse competente na língua Kaxinawá ele nunca havia apresentado qualquer "brincadeira"⁷ em sua língua nas festas organizadas pelo grupo. A transcrição abaixo refere-se ao momento de sua apresentação no evento:

⁴ O cipó (*ayasca*), uma bebida alucinógena preparada a partir da mistura de ervas encontradas na floresta amazônica, é utilizado por diferentes grupos indígenas em suas cerimônias religiosas. A cerimônia de ingestão do cipó é acompanhada de cantos tradicionais.

⁵ Mariri refere-se à dança/festa tradicional dos Kaxinawá.

⁶ A aldeia de Fátima, principalmente devido à presença de missionários, tem sido exposta a um contato mais intenso e prolongado com o branco do que a aldeia de seus colegas do Purus.

⁷ Estes professores-índios, como já apontei, utilizam o termo "brincadeira" para significar a apresentação de jogos, danças, músicas ou histórias tradicionais de suas etnias.

((INC)) porque eu tinha muita vergonha porque... os parceiro quando apresentavam eu ficava só olhando... ((INC)) ((apontando para um cartaz na parede)) Isso aqui, eu fiz esse desenho aqui.. Mas só que eu fiz esse desenho e copiei esse pouquinho de música... Eu num sei bem cantar, como diz o Josimar, eu num sei bem cantar porque'tá com três curso que eu participo e os outro professore manda a gente cantar, eu fico até com vergonha porque lá onde eu moro as pessoa parece que 'tão tudo virando cariú lá na minha aldeia... ((rindo)) Num sabem cantar, nem dançar, nem ((INC))... Eu vim aprender AQUI e ainda 'tou... e ainda 'tou... Agora eu 'tou peleJANdo prá aprender... Eu digo "se eu cantasse ao menos um pedaço..." Então, então isso aqui é assim... ((apontando)) Eu fiz esse desenho e isso aqui é uma árvore e eu fiz... isso aqui é o cipó. Esse aqui também/ então isso aqui foi feito um pajé, pajé ((INC)) Então, quando chegar aqui, ó ((aponta para uma parte do texto que acompanha o desenho)) eu NÃO sei bem como é o ritmo da música, né? Mas ao menos eu vou tentar ((rindo)) prá num ficar em branco... Então acho que é assim, né? tenho prá mim... ((tira o cartaz da parede e se senta)) Se num for, depois a gente aprende devagarzinho ((Manoel, lendo a letra da música, canta em Kaxinawá)) Só esse pedacinho mesmo prá num ficar em branco ((aplausos entusiasmados dos colegas)) [...] Eu quero aprender tudo devagarzinho... ((sorrindo, orgulhoso)) No ano que vem venho sabendo MAis coisa ainda...

Além de atestar a importância da escrita em LI na revitalização da cultura

indígena esta fala de Manoel Sabóia aponta a pressão interna a que estão submetidos alguns dos professores-índios do grupo: (*"tá com três curso que eu participo e os outro professore manda a gente cantar, eu fico até com vergonha"*). Ser professor-índio, para este grupo social, significa se esforçar para recuperar traços abandonados da cultura tradicional, sendo esta uma das atribuições mais importantes do papel atualmente, pelo que pude observar. Tanto é que quando o grupo percebe que este esforço está sendo empreendido este é prontamente reconhecido e estimulado, como atestam os aplausos entusiasmados à apresentação de Manoel Sabóia. Este, em troca, reafirma seu compromisso e sua identificação política com a causa da coletividade: *"Eu quero aprender tudo devagarzinho... No ano que vem venho sabendo MAis coisa ainda..."*

Do ponto de vista teórico, o que acabo de descrever revela que "o outro" na constituição da identidade do índio não é necessariamente o branco. O índio não se define apenas na sua relação com o não-índio, mas, também, na sua relação com outros índios, inclusive índios da própria etnia. Conhecendo o contexto, quando Manoel diz *"os outro professore manda a gente cantar"*, suspeito que ele, muito provavelmente, está se referindo, a professores Kaxinawá do Jordão e do Purus, já que alguns destes são os grandes orquestradores do movimento de resistência lingüística e cultural no grupo.⁸ Portanto, neste evento, estes professores Kaxinawá são "outros" para Manoel Sabóia. A alteridade destes outros não é a mesma alteridade do branco, como apontou Eni Orlandi, em comunicação pessoal, mas eles constituem, de fato, "os outros" nesta relação. Interessante é também observar que, neste caso, através da leitura cantada, Manoel Sabóia se faz e se revela um professor-índio Kaxinawá, não para **opor-se** ao "outro", e, sim, para com ele poder estar **em consonância**.

A utilização da escrita em língua indígena para o asseveração da etnicidade não está sempre atrelada a resgate cultural. Em abril de 1994, Jaime Llullu Manchineri, Ixã e Tenê Kaxinawá vieram, patrocinados pela CPI-Ac e pelo

⁸ Refiro-me a Joaquim Maná, Norberto Tenê, Édson Ixã e Paulo Siã.

Capide⁹, a São Roque, Estado de São Paulo, fazer um estágio sobre apicultura e técnicas alternativas de plantio. Findo o estágio, permaneceram cinco dias em Campinas, período no qual visitaram uma escola de 1º grau. A programação para esta visita incluía uma "aula/palestra" para uma 5ª série que foi planejada do seguinte modo: os dois professores Kaxi ensinariam as crianças brancas, através de diálogo dramatizado, como cumprimentar em sua língua nativa e Llullu falaria sobre o cotidiano do índio na aldeia. Logo após as crianças praticarem, com Ixã e Tenê, o diálogo escrito em Kaxinawá no quadro-negro, Llullu pediu a palavra e, muito assertivamente, esclareceu à classe que ele era membro de uma outra etnia. Sem dizer mais nada, Llullu foi à lousa e escreveu o equivalente do diálogo, apresentado em Kaxinawá, na língua Manchineri.

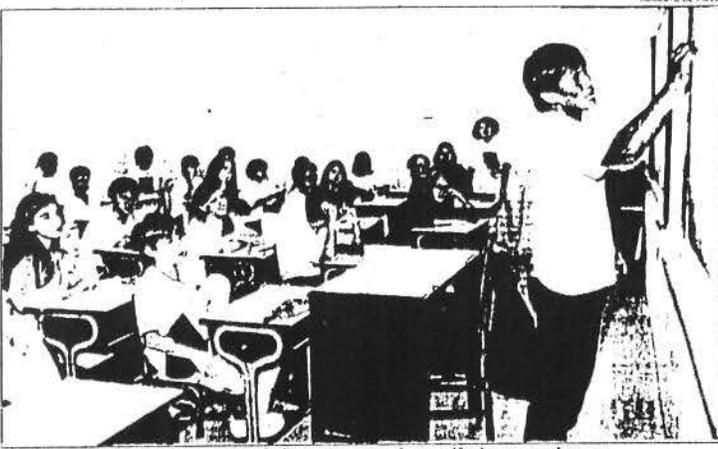
CORREIO POPULAR

ANO 67 - Nº 20 470
CAMPINAS, TERÇA FEIRA, 26 DE ABRIL DE 1994

38 páginas	
1º Caderno	8 páginas
Cidades	8 páginas
Economia	4 páginas
Esportes	4 páginas
Caderno C	4 páginas
Classificados	10 páginas

CR\$ 500,00

S
e
n-
m
is-
os
n-
fas
n-
ra-
ci-
m
gio
m
la-
te-
ro-
on
m-
e



ACQUIRITO DE PAVIA

Índigenas do Acre dão aula a estudantes de Campinas

A visita de três professores das aldeias indígenas kaxinawá e manchineri, do Acre, alterou ontem a rotina do Colégio Progresso, em Campinas. Os professores vieram à cidade participar de um curso de alfabetização e conhecer métodos de aprendizagem para implantar em suas comunidades. O professor Txana Ixã ensinou aos alunos do colégio palavras de seu vocabulário e contou que nas escolas da floresta não há provas nem exames. Os professores indígenas ganham um salário mínimo por mês. Cidades 1

Um dos professores indígenas na Escola Progresso: troca de experiências com os brancos

Professor
Jaime
Llullu
Manchineri

⁹ Centro de Produção e Difusão de Tecnologias Alternativas, Ecológicas e Autosustentáveis.

Focalizando, novamente, as funções do registro escrito em língua indígena, nota-se que este é importante não apenas para a conservação da produção cultural indígena, como esclareceu Joaquim Maná no início deste capítulo. Eis o que este mesmo professor-índio disse em outra ocasião:

(...) então a nossa preocupação prá gente... segurar pelo menos o que a gente 'tava vendo naquele momento foi de fazer como se fosse uma camPANHA... "Ah! Vamos escrever, vamos fazer um livro, vamos fazer... uma cartilha. E do momento que todo mundo aprender a escrever vai ser fácil da gente registrar nossa história, o nosso passado... E talvez a gente possa escrever até os mitos"... que num é uma estória, é uma história mais antigo, né?... que a gente nem sabe em que tempo foi que passou, mas É uma história, né? ((INC)) E também podia ser registrado algumas histórias que a gente 'tá passando agora... éh... do fazendeiro, éh, dos madeireiro, dos seringalistas, uma coisa assim, né?... Que daqui uns 10 a 20 anos, o nosso filho ou o nosso neto ia ver o que a gente tinha passado. Uma história assim... prá registrar.

O ato inicial de transcrição desta fala me apresentou o seguinte dilema: estaria Maná aqui falando de estória ou história?¹⁰ Sua última asserção esclareceu minha dúvida. Joaquim Maná estava dizendo que através da escrita em LI o professor-índio pode registrar, documentar a história atual e a história passada contida nos mitos indígenas.

Na festa de encerramento do curso de língua portuguesa já mencionada, tive a oportunidade de observar como o mito é, pelo menos em um caso, não

¹⁰ Para muitos de nós, este é, na verdade, um dilema apenas ortográfico, já que a história é sempre uma estória contada por alguém...

meramente registrado, mas historicamente interpretado por um professor-índio. Na apresentação de Jaime Llullu Manchineri, ele fez um resumo em português do mito que havia reproduzido por escrito em Manchineri e colocado em exposição:

Os Manchineri, antigamente o nosso/meu povo, né? conta... que antes do ((INC)) morava quase nas cabeceira, né? Então eles morava/ eu desenhei ((apontando para um cartaz na parede)) aqui e está escrito aqui também, né? Eles morava nas cabeceira... Então os Manchineri baixaram no rio, né? Eles vinham num buraco que é onde entrava o água, né? Mas como eles NUNca tinham viajado no rio assim muitos dias... dez, vinte dias, as gente entrava numa ponte e eles pensavam que era um buraco, né? Então quando eles passava debaixo de ponte, né? eles diziam que era um buraco... E aí, uma vez que passavam nessa ponte, nesse buraco, aí nunca mais já tinham voltado essas pessoas... E eles diziam que lá tinha morcego, que esses morcego degolavam quem passava. Mas num era isso, NÃO... Num tinha morcego, não... só que... Por exemplo, às vezes eles desciam rio abaixo, né? e chegavam numa cidade, num lugar... num sítio, loteamento, né?... E gostavam da cidade e num queriam mais voltar prá aldeia, né? Queriam ficar... E daí os outros pensavam que, que esse morcego... que eles tinham caído nesse buraco... Mas, não... Era a PONte, né? Então eu desenhei aqui ((aponta para o desenho na parede)). Nessa época tudo era mato e tinha só um buraquinho e a canoa entrava aí, e nunca mais saía...

Esta interpretação traz à tona a polêmica que recobre o registro escrito de mitos tradicionais, questão sobre a qual vários artigos interessantes foram escritos.¹¹ Logo que iniciei esta análise e fui transcrever o evento, esta apresentação de Jaime Llullu Manchineri, confesso, causou-me um certo desconforto. Foi preciso algum tempo para que eu pudesse entender os porquês desta minha sensação. Até fazê-lo, entretanto, algumas perguntas perturbadoras foram surgindo e, considerando a possibilidade de que estas possam contribuir para o debate, tornas públicas.

A fala de Jaime me incomodou porque eu a considerei, de certo modo, profana: a escrita, neste caso, permitia que o professor-índio interferisse na autoridade dos antigos, na credibilidade dos relatos orais tradicionais, pois eu partia da premissa que só os velhos contadores de narrativas nas aldeias podiam modificar os mitos. Refletindo sobre este meu modo de pensar desvendei seus problemas de base. O primeiro deles: eu não reconhecia em Jaime autoridade para imiscuir-se em coisas que dizem respeito ao modo de ser Manchineri. Quer dizer, eu me coloquei na posição de quem pode julgar como o índio tem que agir em relação à sua cultura! O segundo problema: havia nesta postura uma contradição com o quadro teórico que eu própria havia elegido para pensar indianidade. Eu estava colocando o índio prisioneiro de uma estrutura social e de uma cultura fixas e imutáveis. Exercia, assim, eu mesma a "tirania da ancestralidade"¹² que tanto me interessa ajudar a combater. Quem é que garante que a reinterpretação dos mitos ainda é um direito e uma prerrogativa exclusiva dos velhos e tradicionais narradores?

Llullu é muito respeitado pelas comunidades Manchineri, tanto que, disse-me Walekxo, as aldeias o disputam entre si. Além de ser muito competente como professor, Llullu tem sido o principal responsável pelo resgate e manutenção de

¹¹ Ver, por exemplo, Freire, 1994 e Junqueira, 1993.

¹² Expressão utilizada por Carmen Junqueira no artigo já citado.

aspectos da cultura tradicional de seu povo.¹³ Ora, será que ele, um índio tão zeloso das tradições, teria reinterpretado o mito se não pudesse fazê-lo? Ademais, será que foi a escrita que possibilitou a reinterpretação, por Llullu, dos fatos narrados no mito?

Considerando o pouco tempo que os professores-índios tiveram para prepararem suas apresentações e atentando para o quão elaborada é a reinterpretação de Llullu, é possível, ou mesmo provável, que esta já tivesse sido pensada muito antes. A hipótese de que esta interpretação tivesse sido elaborada por outro, ou até coletivamente, não pode, também, como afirmou Maria de Fátima Amarante¹⁴ em comunicação pessoal, ser ignorada. Porque o fato é que, se a função do mito é interpretar a realidade, a realidade vivida por Llullu não é a mesma de quem primeiro o narrou. Este professor Manchineri faz parte da geração que "caiu no buraco e foi degolado pelos morcegos". Ele, seduzido pelas luzes da cidade, atravessou a ponte. O que era o desconhecido, inexplicável, aterrorizador é agora, para Llullu, familiar: "o morcego" é o computador, é o fax, por exemplo, que não são mistérios para ele. Mas nem são tão fascinantes assim, tanto é que ele volta ao *kusmã*. Por isso tudo, este professor-índio, quer me parecer, olha para o mito, não tanto como um guia de interpretação da realidade, mas como um documento que lhe permite perceber como seu povo interpretava a realidade. E, nesse sentido, o conjunto de mitos tradicionais é mesmo, como disse Joaquim Maná, o acervo histórico indígena. Daí, a importância de documentá-lo por escrito. Discutir se isto é bom ou ruim rende debates acadêmicos dos mais instigantes, mas o fato é que vários professores-índios do Acre estão - sem pedir licença a ninguém - produzindo e

¹³ Um exemplo de sua atuação nos foi mostrado no último curso: Llullu trouxe uma roupa de algodão tradicional Manchineri, denominada *kusmã*, que havia sido tecida por uma das últimas anciãs da sua aldeia que ainda domina a técnica de tecelagem necessária para fazê-la. Este trabalho, incentivado por Llullu, foi realizado em sua sala de aula, de modo que suas alunas pudessem aprender tal técnica.

¹⁴ Professora do Instituto de Letras da PUCCAMP.

exigindo que sejam publicadas verdadeiras antologias de seus mitos tradicionais.¹⁵

Além do papel de "professor índio-historiador", outras novas identidades vêm sendo forjadas, no contexto pesquisado, devido à escrita em língua indígena. É interessante notar, por exemplo, como a aquisição de habilidades tecnológicas associadas a novas formas de letramento vem ocorrendo. O digitador da CPI-Ac é um jovem Yawanawá desaldeado, Joaquim Taskã. Taskã é responsável pela tarefa inglória de digitar textos produzidos em nove línguas que não a sua. Irritado com os constantes erros contidos nos materiais didáticos publicados em Mançineri, Jaime Lullu tomou a iniciativa de aprender a manusear o computador e, hoje, ele mesmo digita estes materiais. O mesmo fizeram vários professores de outras etnias. Esta é uma das novas tarefas sócio-profissionais que vêm sendo assumidas por professores-índios do projeto da CPI-Ac e que, portanto, passou a constituir suas identidades.

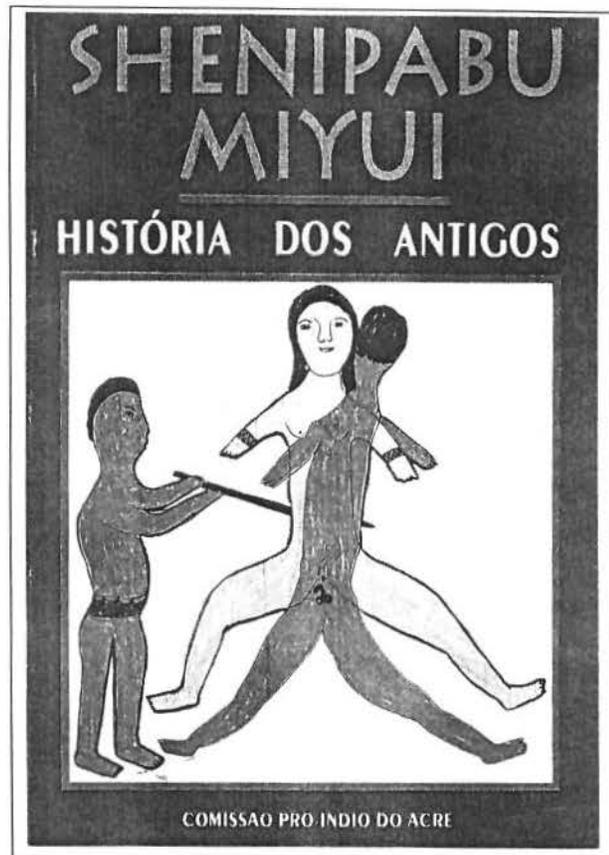


Cartilha Mançineri
CPI-Ac/1993

O "professor índio-pesquisador" também é um novo papel social cuja existência é decorrência da escrita em LI. Embora haja um movimento generalizado de pesquisa entre todos os professores, os Kaxinawá do Jordão estão, particularmente, organizados neste sentido. Maná, em minha opinião, um

¹⁵ Um exemplo desta produção é "*Shenipabu Miyui - Histórias dos Antigos*", uma coleção de 12 mitos Kaxinawá, produzida sob coordenação de Joaquim Maná e publicado, pela CPI-Ac, este ano.

lingüísta nato, está encarregado de pesquisar, junto aos mais velhos de seu grupo étnico, o vocabulário da língua Kaxinawá já em desuso. É ele, também, quem está sistematizando a gramática desta língua.¹⁶ Tenê (Norberto) e Ixã (Edson) são os principais responsáveis pela transcrição de mitos. O professor Ibã (Isaias) Kaxinawá vem recolhendo junto a seu pai as músicas tradicionais cantadas durante a cerimônia religiosa de ingestão do cipó, (*ayasca*) como ele relata neste depoimento:



O Norberto primeiro que pesquisou, né... Eu era menino, ele já estava pesquisando... Já escrevi 14 músicas, falta 8 prá mim terminar. Sempre eu pergunto ao meu pai, né? Depois eu canto o que significa este canto aí... Ele está me explicando, né? Foi ano '92 que comecei... Este cantoria aqui não é todos que cantam, só algumas pessoas que cantam, que sabem. Depois eu termino pesquisa do cipó, eu vou começar a pesquisa do batismo.¹⁷ Eu termino batismo, aí depois eu faz mariri. Depois do mariri eu queria fazer o trabalho da cura prá gente... Tem muita

¹⁶ Para tanto, Joaquim Maná fez um estágio de três meses na Universidade Federal de Recife, sob a orientação de Adair Palácio.

¹⁷ "Batismo" é a tradução dada à cerimônia de nomeação/iniciação realizada na puberdade.

doença... A pessoa está doente, já está assim muito afundado mesmo, então tem que tirar... Esse tem reza também. Depois eu vou aprender esse também... Eu aprendi muita Língua nesse tempo, porque é muito difícil, né? [...] Eu escreve, eu grava também... Eu põe na ponta da caneta mesmo... eu escrevo tudinho. Aí depois que eu sei cantar. Demora... Eu já sei mais ou menos, já sei a letra da nossa língua, né? Mas sempre fica difícil no som, né? Aí a palavra também fica muito difícil também... Mas tem que pegar ritmo direitinho, né?

No depoimento de Ibã vemos que a escrita em língua indígena, além de se configurar como fator gerador de pesquisa, apresenta-se como instrumento de sua operacionalização. Este depoimento esclarece, também, como a escrita em LI colabora para enfraquecer a tendência diglósica pró-língua portuguesa. Por um lado, a pesquisa de Ibã provocou o aumento de sua competência lingüística em Kaxinawá ("*Eu aprendi muita Língua nesse tempo, porque é muito difícil, né?*"). Por outro lado, esta pesquisa, ao providenciar o registros dos cantos religiosos Kaxinawá, minimiza os efeitos do deslocamento lingüístico provocado pela incorporação de cantos religiosos do branco na vida do índio. Os seringueiros acreanos, devido ao contato intenso com as populações indígenas do estado, assimilaram o *ayasca* e, criaram um movimento religioso - "Santo Daime" -, composto de um extenso hinário, que, por sua vez, vem sendo incorporado pelos índios. Do ponto de vista sociolingüístico, todo este sincretismo religioso permitiu que a língua portuguesa encontrasse mais uma fresta - além das já encontradas pelo catolicismo e pelas diferentes seitas protestantes - para entrar no domínio do sagrado nas aldeias, outrora reduto exclusivo das línguas

indígenas.¹⁸ É no momento em que a língua dominante passa a ser utilizada para exercer uma função comunicativa nos rituais religiosos, que se corre o risco de que as línguas indígenas terminem sendo abandonadas para este fim. A pesquisa de Ibã possibilita à nova geração Kaxinawá oferecer resistência sociolingüística porque registra as longas cantigas de cipó por escrito, uma necessidade para o índio moderno. Renato Gavazzi, em seu artigo de 1994 sobre as funções sociais da escrita especificamente para os Kaxinawá do Jordão, afirma ter perguntado ao mesmo professor aqui focalizado por que ele julgava ser preciso escrever as cantigas antigas, se seu pai fora capaz de aprendê-las apenas ouvindo uma outra pessoa cantar. Eis o que respondeu Ibã:

"O tempo mudou, antigamente os mais velhos aprendiam com mais facilidade. Nossa cabeça não é tão boa como dos antigos que aprendiam muitas cantigas. Os trabalhos eram diferentes também, eles tinham mais tempo. Hoje temos de cortar seringa, participar das reuniões, ir para a cidade e sobra pouco tempo para as coisas. O tempo mudou do tempo de antigamente. Hoje, com as cantigas escritas nos cadernos fica mais fácil para nós aprendermos porque quando esquecemos é só ler no caderno que a gente logo sabe"¹⁹

¹⁸ As formas como diferentes tradições religiosas entram na composição da religiosidade indígena contemporânea ficou evidente na festa de encerramento de Curso de Língua Portuguesa de 1994. Nesta ocasião, Ibã, após ter cantado algumas músicas tradicionais da cerimônia do cipó, apresentou, também, hinos daimistas. Além disto, Bukê (Fátima) cantou "Noite Feliz" e Shanê (Ceará), um outro hino cristão que dizia:

*Sorria que Jesus te ama
Sorria que Jesus te quer
Sorria que Jesus te deu a vida
Sorria, foi Jesus de Nazaré
Sorria, sorria prá Jesus
Que Ele quer te ver cantar.*

¹⁹ Cf. Gavazzi, op. cit.:157.

É importante frisar que estes projetos de pesquisa têm como pano de fundo o trabalho escolar, como deixa claro Ibã, na continuidade de seu depoimento gravado para esta pesquisa:

Isso vai prá escola também... No dia de ensinar Língua, aí entra também, né? Já tem no jornalzinho Yuimakĩ, já botei poucas músicas. Aí eu pensei assim: "Acho que não vou botar mais no jornal..." porque às vezes o aluno não entende bem que é importante e estraga o jornal, né? "Acho que eu vou botar... agora eu vou fazer um livro igualmente de cartilha." É isso que eu estou pensando...

Um fato interessante que os dados permitem observar é a preocupação que existe com intromissões lingüísticas no material didático publicado. Considerações como as seguintes, de Édson Ixã, aparecem freqüentemente no discurso dos professores Kaxinawá:

A primeira cartilha que a gente fizemos não foi muito legal porque nós misturamos um pouco algumas palavras da língua portuguesa [...] Nós falamos a nossa língua, mas tem... tem não, quase TODOS nós, a gente fala remendando umas palavras da língua portuguesa. A gente mistura um pouco. Algumas palavras que a gente diz só correta a língua portuguesa tem... Tem muitas coisas que a gente não sabe como a gente pode chamar o nome, né? Por exemplo, tem muito barraco na cidade, avião, trator, aqueles palácios... né? Hotel, aquelas coisa que a gente num conhece... Então essas coisas a gente pode chamar... como é que a gente diz? A gente pode chamar em outras palavras.

No depoimento acima, Ixã afirma a necessidade da criação de novos vocábulos nas línguas indígenas para que estas dêem conta dos elementos desconhecidos com o qual o grupo étnico se depara. Esta é uma preocupação saudável, já que a expansão lexical, atestando o caráter orgânico das línguas indígenas, as oxigena.²⁰ Os professores Kaxinawá do Jordão parecem, contudo, não estarem sendo muito bem sucedidos na tarefa de, artificialmente, introduzir novas palavras e expressões em sua língua. Joaquim Maná me contou que palavras foram inventadas para a tradução de uma cartilha de geografia. "Cavalo", por exemplo, foi traduzido pelo equivalente em Kaxinawá a "tamanduá grande", "café" se tornou "caiçuma preta"²¹. Maná disse que muitas pessoas na aldeia não gostaram: *"os velho acharam feio... ficou chato"*. De acordo com Maná, os professores-índios Kaxinawá decidiram que, por enquanto, não vão mais tentar criar palavras. Está claro que a significação é um processo socialmente construído e que é a artificialidade do processo que inviabiliza a aceitação das traduções por eles propostas.

Mais adiante, na mesma entrevista, Ixã explicita melhor a atitude dos professores Kaxinawá com relação à mudança de código (*code-switching*) e os empréstimos lingüísticos:

"Amanhã" a gente fala mais "amanhã". Na Língua eXISTe a palavra, só que a maioria fala só "amanhã", né? Quando as crianças crescem, como os pais e as mães falam na Língua e misturando um pouco na língua portuguesa, então por aí a criança vai aprendendo, né?... Então a gente pede também os pais e as mães, que são professores mesmo da casa, né?... porque eles que mais falam muito com as crianças. Então têm que ter um

²⁰ Cf. Eckert, 1980, Walker, 1984, Orlandi, 1983, Monserrat, 1987 e Hill, 1988, Barton, 1994.

²¹ Caiçuma é uma bebida fermentada do milho, da mandioca ou do amendoim.

controle de falar na língua portuguesa e na nossa língua.... Se eles querem falar na língua portuguesa é importante falar diretamente na língua portuguesa, prá não misturar com a nossa língua...

Esta preocupação com a "pureza" da língua indígena é, a meu ver, resultado de vários fatores. Um deles é a consciência de que é preciso bloquear as invasões do português. Embora saibamos que empréstimos lingüísticos e mudanças de código sejam fenômenos normais no comportamento comunicativo dos sujeitos bilíngües, o conflito diglósico vivido por estes professores faz com que este comportamento seja percebido, tanto por Ixã quanto por Maná e Tenê, como algo a ser, urgentemente, erradicado.²² Um segundo determinante é que, além do fato de que estes são sujeitos bilíngües e, por isso mesmo, propensos à reflexão metalingüística por natureza,²³ o domínio da escrita contribui para incentivar e facilitar, ainda mais, este tipo de reflexão e o desenvolvimento da atitude acima.²⁴

A análise dos dados coletados revelou que, na base da preocupação com a "pureza lingüística", residem, também, disputas interétnicas. Vejamos o que Nicolau Maná, um dos professores Kaxinawá do Alto Purus, tem a dizer sobre a utilização de sua língua pelos professores Kaxinawá do Jordão:

²² Este tipo de atitude é, aparentemente, comum entre falantes de línguas subalternas. Os Quechua, por exemplo, insistem no retorno ao "Quechua Imperial", a língua pura de seus ancestrais, e vários deles dispõem muito esforço tentando eliminar empréstimos do espanhol, tarefa inglória já que, como afirma Hill e Coombs (op. cit.:227), até as variedades mais "puras" do Quechua contêm tais empréstimos.

²³ Cf. Baetens Beardsmore, 1982, Apple e Myusken, 1987, Hammers e Blanc, 1989 e Maher, 1994.

²⁴ Impressiona a quantidade de reflexões metalingüísticas e metacomunicativas contidas no *corpus* investigado. Afastarem-se de suas línguas - e aí eu incluo o português por motivos a serem discutidos no capítulo VI desta tese - e observá-las e aos seus usos é prática corriqueira para os professores do projeto da CPI-Ac.

Prá mim eu acho a fala deles diferente e puxando de português, né? Agora NÓS... nós estamos falando de próprio... próprio fala nosso, né? Porque eu estou achando diferente prá fala deles que... Prá exemplo: nós falamos na nossa língua, nós falamos assim língua indígena e eles estão puxando de português... DEmais, né? é deMAIS, deMAIS mesmo... Eles falam assim. Por isso que estamos achando diferente a fala deles... Nós só falamos na língua original da gente mesmo, né?"

O conflito lingüístico interétnico indicado na fala de Nicolau tem, em meu entendimento, suas raízes na luta acerca do alfabeto Kaxinawá. Os professores-índios do Purus, em suas tentativas de grafar esta língua, vinham estabelecendo a relação som-letra do modo como esta relação ocorre no espanhol, já que vivem muito próximos ao Peru. Os professores Kaxinawá do Jordão, por outro lado, vinham tomando a língua portuguesa como parâmetro para determinar o alfabeto Kaxi. Após muito terem debatido a questão, os professores-índios Kaxinawá estabeleceram, em 1992, um acordo para resolver a disputa: a co-existência de duas ortografias distintas a serem aprendidas por professores e alunos de ambas as regiões. Este procedimento, a ser utilizado pelos Kaxinawá em suas comunicações informais à distância, não era, evidentemente, uma solução no que se refere às publicações das cartilhas. Em 1993, ano em que coordenei a elaboração de material didático em línguas indígenas, Joaquim Maná veio a mim e afirmou que seria adotado, para o material Kaxi, o alfabeto proposto pelo Jordão. Busquei certificar-me de que esta decisão era consensual. Eis o que me disseram os professores Kaxinawá do Alto Purus:

Tereza: (...) então se aqui sair a cartilha com agá, tudo bem?

Paulo: Tudo bem porque já fizemos a cartilha de nossa aqui. Agora a de lá... a gente aprendeu de lá escrever com jota... o pessoal do

Peru mesmo a gente fazer carta prá ele. Agora de lá prá cá... é proibido de a gente mandar com jota, né? Só com o português...

Tereza: Então na cartilha nova se sair com agá... tudo bem?

Nicolau: Tudo bem

Raimundo: Tudo bem

Nicolau: tá no jeito

Tereza: ((rindo)) 'tá no jeito? 'cês resolveram lá... numa boa?

Nicolau: ((rindo)) É...

O "*é proibido de a gente mandar com jota, né?*", dito por Paulo Siã, foi um forte indicativo para mim de que nada estava "tudo bem" e nem "no jeito". Passado um ano, entrevistando Joaquim Maná, ficou claro que o impasse continuava forte:

Tereza: Como é que você que tem essa formação iniciada de lingüista... como é que 'cê vê esse problema da grafia ser diferente em regiões diferentes? Por exemplo, o Purus com, com uma grafia mais perto do espanhol, né isso? E vocês da outra banda tentando colocar uma grafia na língua Kaxinawá mais perto da língua portuguesa... o que 'cê acha desse negócio? O que é que isso aqui vai virar? ((Maná ri)) Que SAMba ((rindo)) vai dar isso?

J. Maná: Isso... isso vai dar uma confusão prá nós mesmo... e pode num dar essa confusão, né? Porque o que a gente pensou é que... num vai ter jeito mesmo da gente SEgurar a letra que a gente fez aqui no Brasil...

Tereza: Num vai ter jeito?

J. Maná: Num vai ter condições... porque quem escreve lá no Peru, eles têm uma outra ortografia que responde um som que a gente usa aqui no Brasil que é totalmente diferente... Vamos supor, aqui a

gente usa um som de [ha] mas com agá e lá tem um som de [ha] com jota... Então o que a gente... Chegou o momento de como se fosse uma decisão de que... aquelas pessoas que pertencem lá ((ao Purus)), se ele 'tá escrevendo prá pessoas de lá ((do Peru)), ele escreve a ortografia de lá mesmo. Agora, se ele 'tá escrevendo prá CÁ, prá nós, prá quem 'tá no Brasil, ele vai usar a ortografia que a gente fez aqui durante o curso... Agora a gente também... quando for escrever prá lá ((para o Peru)) a gente vai ter que ter uma maneira de escrever a ortografia que eles usam lá...

Tereza: Mas, mas e se você, por exemplo, for escrever uma carta pro Purus?... os dois estão no Brasil...

J. Maná: É, os dois estão no Brasil... Aí a gente chegou o momento de dizer isso prá eles ((para os professores do Purus))... porque eles estão melhor do que a gente porque eles têm três línguas que eles 'tavam aprendendo. Tem português, tem espanhol e a língua Kaxi, né? MESmo que a gente escreva com a ortografia que a gente tentou fazer aqui durante o curso... do alfabeto portuguesa, eles vão entender, porque a gente ficou tudo junto... Agora a GENTE é que vai ter um dificuldadezinha se eles escreverem em espanhol prá nós...

Tereza: E 'cês têm conversado sobre isso?

J. Maná: Sim, a gente já conversou VÁrias vezes...

Tereza: E que[que...

J. Maná: [Num tem um jeito da gente dizer: "*Vamos acabar um e seguir só o outro...*" TALvez daqui uns anos é que a gente vai chegar num acordo de fazer isso, né? Mas eu acho que num vai ter solução, não... vai é continuar do jeito que 'tá...

Tereza: É?

J. Maná: É, porque logo eles num vão sair de lá... E eles aprenderam aquela ortografia, como nós aprendemos aqui, né?

Tereza: hã-hã...

Maná: Eu sei que eles TÊM o orgulho de não perder o que eles aprenderam e ((rindo)) nós não queremos perder o que nós fizemos aqui...

Considerando que o Kaxinawá falado no Purus e no Jordão difere, também, lexicalmente e prosodicamente, fica evidente que os dados aqui apresentados refletem um corpo de representações sobre o conflito diglótico secundário - e as questões de poder a ele subjacentes - vivido hoje pelos professores das duas regiões. Além do conflito diglótico primário português/Kaxinawá, também as variedades desta última língua disputam um espaço funcional. Daí a definição do alfabeto não ser uma questão menor, já que a escolha da variedade a ser grafada tem implicações sérias para a identidade futura destes professores: os falantes da variedade escrita tornar-se-ão os falantes de Kaxinawá padrão. Os demais falarão dialetos desta língua.²⁵

Embora a CPI-Ac tente se manter o mais neutra possível quanto à disputas interétnicas ela não consegue, por vezes, atingir este objetivo. Um exemplo é o fato de que a entidade não só prestigia, mas também incentiva a formação de um lingüísta índio, Joaquim Maná, que é do Jordão. Reconheço que é difícil não apoiar as iniciativas dos professores do Jordão: após o trauma inicial do contato, este grupo se articulou politicamente de forma muito mais rápida e incisiva do que os professores-índios do Purus e apertou, mais agressivamente, o cerco em torno de sua memória cultural e de seus usos lingüísticos.²⁶ O empenho e o fôlego dos Kaxi do Jordão no que se refere à produção de textos escritos na

²⁵ Como o fenômeno não está circunscrito apenas aos professores Kaxinawá, a questão será retomada na segunda parte deste capítulo.

²⁶ Um exemplo: as músicas compiladas por Isaias Ibã deverão ser publicadas em breve. Este material comporá um arquivo da memória cultural apenas dos Kaxinawá do Jordão, já que os professores do Purus disseram a mim que suas músicas são diferentes.

língua - em seu dialeto... - é surpreendente e assoberba a todos da CPI-Ac. Chamo a atenção para estas dificuldades com o objetivo de contribuir para que, tanto a equipe do projeto de educação da CPI-Ac, quanto os formadores de professores-índios em geral, possam pensar estratégias para evitar parcialidades. Uma problematização constante das implicações de quadros diglóticos secundários como o descrito talvez seja uma das maneiras de ajudarmos os professores-índios a buscarem possíveis soluções.

Com o que venho dizendo pretendo argumentar que, hoje, a escrita das/nas línguas indígenas no projeto "Uma Experiência de Autoria", não pode ser encarada, de forma alguma, como uma questão desprezível. Isto porque há, atualmente, no Acre, uma mobilização social que, girando em torno da introdução e do uso da escrita em línguas indígenas, serve de barreira para o deslocamento lingüístico destas mesmas línguas e focaliza indianidade de modo muito intenso. Esta mobilização não se deu por acaso: a divulgação dos resultados obtidos na pesquisa de Nietta Monte foi decisiva para este movimento de preservação lingüística. A CPI-Ac, atenta às características do movimento, tem fornecido suporte editorial. Observemos a lista das publicações desta entidade desde seu início:

1983	"Cartilha de Alfabetização do Índio Seringueiro"
1984	"Estórias de Hoje e de Antigamente"
1985	"Fábrica do Índio"
1986	"Escolas da Floresta"
1987	"Cartilha de Pré-Alfabetização Escolas da Floresta"
1989	"Cartilha de Alfabetização Kaxinawá" "Cartilha de Alfabetização Shanenawa" "Cartilha de Alfabetização Yawanawá"
1990	"Cartilha de Matemática para Crianças da Floresta I"

1991	"Cartilha de Matemática II" "Cartilha de Alfabetização Manchineri" "Cartilha de Alfabetização Yawanawá II"
1992	"Cartilha de Geografia Indígena"
1993	"Aprendendo Português nas Escolas da Floresta" "Pirana-mta" (material de pós-alfabetização em língua Manchineri) "Asãgire" (língua Apurinã como 2ª língua) "Na Wichipa Nete Tapiwe" (material de pós-alfabetização em língua Yawanawá) "Nuku Kede - Nuku Tsai" (material de pós-alfabetização em língua Jaminawa) "Cartilha em Língua Katukina I"
1994	"Cartilha de Geografia Apurinã" (em português) "Cartilha de Geografia Kaxinawá" "Cartilha de Alfabetização Katukina II"
1995	"Cartilha Poyanawa como Segunda Língua" "Cartilha Shawãdawa como Segunda Língua" "Calendário Indígena" "Historinhas Indígenas da Floresta"
1996	"Shenipabu Miyi - História dos Antigos"

Nota-se que, de 1983 a 1987, todas as publicações da entidade foram feitas em língua portuguesa. A partir da data de início da pesquisa sociolinguística de Monte, isto é, de 1989, até o presente, a CPI-Ac lançou 16 publicações em línguas indígenas versus 11 em língua portuguesa.²⁷

Embora a Comissão Pró-Índio do Acre desempenhe um papel de apoio importante para a valorização das línguas indígenas, os mais atuantes e mais

²⁷ É importante dizer, também, que, embora o jornal *Yuimaki* veicule, por motivos óbvios, a maior parte de seus artigos e notícias na língua franca, este vem tendo o número de matérias escritas em línguas indígenas aumentado consideravelmente.

experientes entre os professores-índios, porque têm consciência de que, no que tange à escrita das línguas indígenas, não podem ficar dependentes apenas da existência deste apoio, vêm expressando desejos de maior autonomia.

(...) quando algum pessoal da CPI vai assessorar a nossa escolas indígena no Jordão, quando chega lá vai ver só português, matemática, geografia... E esse... essa nossa língua não vai poder chegar a assessorar esse trabalho... Então nós mesmos têm que ter o esforço prá gente falar um pouco também com outro professor, como o Itsairu, no caso do Banê, no caso do Ibã. Eles trabalham com as comunidades deles, só que eles não estão sabendo ainda como é que pode trabalhar e desenvolver mais o raciocínio. Então nós ficamos... nós falamos: “O melhor jeito... a gente mesmo tem que assessorar índios em cada escola... Gastar no mínimo uns dois, três dias... Conversar com o professor, como é que ele tá trabalhando... Como é que ele está usando a cartilha... Se a comunidade está achando fácil desenvolver bastante na nossa escrita na Língua...”

Através deste depoimento de Ixã Kaxinawá, pode-se perceber a escrita em LI aparecendo, mais uma vez, como redimensionadora do papel dos atores índios, que, além de docentes, desejam assumir a função de assessores/supervisores de suas próprias escolas.

Com estes depoimentos e comentários espero ter demonstrado a importância da escrita em língua indígena no processo de (re)construção da identidade do professor-índio do Acre e Sudoeste do Amazonas. Historicamente, a identidade lingüística das populações indígenas sempre esteve localizada em suas línguas

nativas. E assim os sujeitos desta pesquisa desejam que continue sendo. Só que, neste fim de século, pretendem fazê-lo de modo alterado: não mais apenas através de sua utilização oral, mas, também, por escrito.

Parte II: Recuperando a Língua Indígena

Um grupo específico de professores-índios do projeto de educação da CPI-Ac está tentando aprender a língua tradicional de sua etnia em sua modalidade oral, porque

As pessoas que tinham vergonha de falar a própria sua língua estão começando a, a chegar mais perto do que era antes... Porque antes tinha aquela grande discriminação do índio falar perto d'um branco e o branco começar a xingar ele, sabe? Xingar, não... mangar dele: "Ei, por que tu num fala direito? Por que que tu num fala como a gente fala? Deixa de 'tá cortando gíria aí!" Então aquilo, o índio fica muito assim... sem graça. Ele acha que... que num tem direito de falar sua língua, só tem direito de falar na língua portuguesa...²⁸

Nos depoimentos que se seguem, alguns destes professores explicam, do ponto

²⁸ Trecho de depoimento dado por Joaquim Maná Kaxinawá em 1994.

de vista de suas histórias pessoais, porque não são, hoje, fluentes em línguas indígenas:²⁹

(...) mas também o culpado de tudo foi meu pai e minha mãe... que nós começemo a morar no meio dos branco, aí eles acharam que a língua indígena num servia, achavam... Aí eles acharam que a língua do branco era bonita. Aí num quiseram falar na nossa língua... Num ensinou nós e foi por causa disso...

Jesus Dasu Kaxinawá

Eu posso dar assim mais ou menos um exemplo porque, porque foi que deixaram de falar... É porque na ÉPOca que já nós ia embora lá, nós morava lá no seringal ((INC)) nas cabeceira do Rio Juruá. E aí viemo embora pro Rio Cruzeiro do Vale... Aí então lá só tinha branco, né? Aí os patrão que eram arrendatário do seringal num deixava os índio fazer maloca, né? Então nós se espalhava... Os patrão botava um pr'um canto, outro pro outro lado do rio, outro do OUTro lado... Então, ali todos os índio só tinha contato com os branco, né? Dia de domingo ia tudo pro depósito, chegava lá só falava em português, né?... com o patrão, com os seringueiro, com os freguês indígena... Aí foram perdendo, né?... a tradição. Já está com muitos anos atrás que foram feito isso... Porque desde quando eu nasci, que eu comecei me entender mesmo criança, meu pai já... só falava em português também... Ele enTENde a

²⁹ Este grupo é composto por professores Kaxinawá (Assis Mashã, Jesus Dasu, Francisco Makari, Valdir Tuĩ e Josimar Tuĩ), professores Apurinã (Antonio Olavo Eukutxy, Jorge Avelino Anikure e Geraldo Aiwa) e professores Shawãdawa (Antonio Arara Eutxani e Edilson Arara Eskihu). O grau de competência em LI destes professores-índios é muito variável. Alguns deles, como Geraldo Aiwa Apurinã, por exemplo, conhecem apenas palavras isoladas e entendem alguns comandos rotineiros. Outros, como Josimar Tuĩ, compreendem muito do que é dito, mas são capazes de se expressarem apenas parcialmente.

Língua, FAla também um pouco, mas comigo ele num falava, num falou na Língua. Aí ficou nessa situação...

Antonio Arara Eutxani Shawãdawa

(...) eu nasci em Taraucá, né? em Taraucá... Aí os meus pais foram embora prá Feijó, aí eu morei mais 5 anos em Feijó. Eu morei 5 anos junto com os Shanenawa, sabe, que tinha em Feijó. Aí depois eu voltei prá Tarauacá, morei mais 5 anos em Taraucá... Aí eu fui prá aldeia do Nani lá com os Yawanawá. Eu entendo alguma coisa de Yawanawá. Shanenawa também sei...Eu acho que se eu vivesse lá, eu apren/eu acho que a língua deles é MAIS fácil do que os Kaxinawá... É porque... bem dizer, eu fiquei mais com eles, né? [...] porque a minha avó quando nós fomo embora prá Feijó ela começou a falar a língua dos Shanenawa. Minha avó, meu avô também... Porque o Shanenawa fala a Língua, eles falam JUNto com os Kaxinawá, mas é diferente...³⁰

Assis Mashã Kaxinawá

Olha, realmente, eu FALava a língua indígena desde criança... Aí foi o tempo que eu vim pro meio dos brancos e eu perdi minha língua...

Josimar Tuí Kaxinawá

Eu... no primeiro, eu num tinha interesse de aprender Apurinã... Quer dizer, nossa língua eu num tinha interesse de aprender. Quando eu ouvia meu pai falar eu dizia

³⁰ Kaxinawá e Shanenawa são, ambas, línguas Pano.

"Ah... eu num vou aprender isso". Ele falava comigo mas eu num... num queria aprender.

Eukutxy Apurinã Antonio Olavo

Estes depoimentos foram escolhidos por serem típicos. O não domínio oral da LI é, freqüentemente, atribuído à migração individual ou familiar (conforme Tuĩ e Mashã) e à desmotivação pessoal ou dos pais (conforme Eukutxy e Dasu). Em alguns casos, nota-se, como no depoimento de Eutxani, a percepção de que a explicação para o fato reside em fatores sociais mais amplos que terminaram por provocar um deslocamento lingüístico no interior do grupo étnico ao qual o professor pertence.³¹

E de onde vem, nas representações destes professores, o desejo de aprender língua indígena, de nela se tornarem fluentes?

(...) próxima vez que eu venho prá Rio Branco eu tenho que tentar falar só Kaxinawá... prá quando eu voltar ((no ano seguinte)) eu num ficar com vergonha de falar só português...

Jesus Dasu Kaxinawá

Na base de todos os depoimentos coletados, a expressão do desejo de aprender a falar língua indígena está intimamente associada a um sentimento de vergonha. Mas, note-se que não se trata da vergonha, referida por Joaquim Maná Kaxinawá, advinda do fato de que o branco desdenha o falante de língua indígena. A vergonha destes professores-índios, agora, é porque, ao contrário de muitos de seus companheiros, não falam a língua tradicional de seus povos.

³¹ A ecologia lingüística da Amazônia foi, inicialmente, alterada por uma língua indígena, o Nheengatu, no século XIX (cf. Freire, 1983) e é interessante observar no relato de Assis Mashã Kaxinawá, como, ainda neste século, temos línguas indígenas ajudando a deslocar outras línguas indígenas.

Quando comecei a coleta de dados para esta pesquisa, em 1992, os professores ficavam sempre observando os depoimentos dados pelos colegas, já que esta era, para a maioria deles, a primeira vez que se viam gravados em vídeo, o que é, sempre, para todos nós, fascinante. Estas ocasiões se constituíram em mais uma oportunidade para os professores que não são fluentes em línguas indígenas se comparassem com seus colegas quando estes explicitavam o orgulho de dominarem suas línguas, conforme se pode observar nos seguintes depoimentos:

Itsairu: ...porque na português, éh... ler e escrever o que eu 'tou pensando eu pode, mas falar assim, falar na hora, dizer, ãh, qualquer coisa eu... é difícil...

Tereza: 'cê fala bem Kaxinawá?

Itsairu: ((rindo)) Kaxinawá eu falo bem porque eu sou Kaxi, né?

.....

Tereza: 'cê fala bem Kaxinawá?

Tenê: Eu falo sim... ((sorrindo)) Na minha língua eu sou doutor.

.....

Isudawa:(...) português eu num sei bem falar. Eu falo bem é a minha língua... Eu falo bem na língua do meu povo Jaminawa.

É fácil imaginar como se sentem os professores-índios do projeto da CPI-Ac que não dominam suas línguas indígenas. Envergonhados, como todos afirmam, mas, além disto, também muito provavelmente, lesados. Como os companheiros fluentes em LI, estes professores-índios também têm problemas com a língua portuguesa, já que, por serem falantes de uma variedade sub-padrão, nem sempre compreendem o que é falado ou escrito na norma "cultura" desta língua. Quer dizer, eles sofrem com as dificuldades e com o estigma de "não falarem bem" o português e ainda perderam o benefício de poderem, como Tenê, "ser doutor em língua indígena". Claro que isto passa, então, a ser objeto de desejo.

A expressão do desejo de retorno à língua indígena revela, muitas vezes, dor psicológica:

(...) porque a primeira vez que eu vim prá cá prá Rio Branco, TOdos os companheiro indígena faziam seu nome na Língua, né? Escrevia, fazia no quadro de giz, falando na própria língua mesmo... Aí eu num sabia, aí eu fiquei tão TRISte com aquilo, né? Eu digo, "Onde eu aprendo?"...

Antonio Arara Eutxani Shawādawa

Manifestações semelhantes foram encontradas, com frequência, no *corpus* analisado, como, por exemplo, na entrevista com Assis Mashã Kashinawá. Após ter me contado que morara com os Shanenawa e com os Yawanawá, motivos pelos quais não aprendera a falar Kaxinawá, ele disse:

(...) que eu acho que... eu... quero SER mesmo um índio Kaxinawá e... também eu tenho... eu fico/tem vez que eu penso e dá u'a vontade de endoiDAR, né? porque eu... gostaria mais é de falar na minha língua mesmo, na língua da minha mãe, dos meus avós... ((INC)) Eu sou Kaxinawá, é ((rindo um riso nervoso)) mas... Eu sou é Kaxinawá... é.

O discurso tenso, abortado, hesitante de Assis - característico, segundo Gardés-Madray e Brés (1989), do discurso do sujeito diglósico - revela um processo de identificação lingüística doloroso, causado pela ausência da língua indígena. Recorrendo a uma imagem talvez não muito feliz, mas quem sabe útil, eu diria que o índio que perdeu sua língua se assemelha a um homem que perdeu um

braço, um membro. Este não deixa de ser um homem por isto, mas a perda e a sua lembrança trazem, sem dúvida, sofrimento. É a Língua amputada que, para o índio, permanece, e dói, em sua potencialidade.

É importante apontar que a vontade de aprender a falar a LI brota espontaneamente, como vimos nos depoimentos até agora, mas também é, em parte, "imposta" de fora para dentro, como explicita o professor Apurinã, Antonio Olavo Eukutxy:

Antonio Olavo:(...) Quando eu ouvia meu pai falar eu dizia "*Ah ... eu num vou aprender isso*". Ele falava comigo mas eu num... num queria aprender. Aí depois que eu vim aqui prá esse curso aqui... em Rio Branco, aí eu me interessei mais em aprender porque eu vi todos os parente falando e eu num, num... num falava nada. Então é por isso que eu estou interessando em falar. É porque eu ficava com vergonha... todo mundo falando a Língua e eu ali, tipo assim um branco, né? Num era mais índio... Então o pessoal dizia que eu num era mais índio...

Tereza: O pessoal dizia isso?

Antonio Olavo: DiZla... "*'cê num é mais índio, 'cê num fala a sua língua*"... Então por isso que eu me dediquei a aprender mais um pouco.

Os professores-índios do projeto da CPI-Ac fizeram da língua indígena sua bandeira, sua palavra de ordem. Para fazer parte deste grupo é preciso que o indivíduo se proponha a nela investir. Como vimos anteriormente, se o professor-índio é falante fluente de língua indígena, a expectativa é que ele desenvolva competência em sua modalidade escrita. E, se ele não é fluente, espera-se que ele comece a aprender a nela melhor se expressar oralmente. A pressão para que os professores assumam esta causa, que é política, é grande e, quando isto não acontece, o grupo os rejeita:

(...) e eu achei também que esse nosso esforço... foi como se fosse uma campanha, sabe? Que quando a gente começou a fazer isso muitos índios Kaxinawá mesmo chegaram prá dizer prá gente que preferia falar só na língua portuguesa do que falar na nossa língua... Ele achava até estranho quando tinha alguns branco por perto quando a gente falava na nossa língua... Mas a gente 'tava consciente que nós era índio... ELE era índio, mas ele tinha uma consciência que... éh... muito tempo no meio do branco, né? Se sentia mal quando a gente falava perto... saia meio envergonhado. Chegou o momento dele dizer que "Eu prefiro falar português do que falar minha língua" [...] ((era)) um dos professores que veio do Caucho... E ele falou isso prá nós, né? Por esse tempo ele num faz mais curso na CPI porque quando a gente começou a fazer esse trabalho, a gente começou... a fazer um modo de crítica, sabe? Dizer: "Ah... por que? Você é branco? Tem cabelo duro, todo jeito de índio e dizer que num sabe falar sua língua e que já perdeu... O que que é? Você é um professor ou o que que é?" Aí parece que ele se sentiu mal e deixou de participar o curso.

Joaquim Maná Kaxinawá

Assim, temos redefinições de identidade dos professores-índios da CPI-Ac ditadas por esta nova relação com as línguas indígenas. Se Antonio Olavo, como ele mesmo afirmou, não tinha interesse em aprender Apurinã antes de vir para os cursos de formação pedagógica, agora, ele quer fazê-lo para poder se identificar com o orgulho de ser, como os outros, falante de língua indígena e, também, para ver legitimado seu pertencimento a este grupo de professores. Novamente nos deparamos com um processo identificatório que emerge da necessidade e do

desejo do índio de estar em consonância não só com índios de sua etnia, mas também com os de outras.³²

Este desejo e necessidade de saber a Língua, coloca os professores-índios cujo repertório lexical em língua indígena é limitado em situações algumas vezes delicadas, como as que se seguem.

Em 1995, durante o XV Curso de Formação de Professores-Índios da CPI-Ac, a entidade recebeu a visita de três professores Waiãpi do Amapá. Estávamos numa aula de Língua Portuguesa quando estes chegaram. A aula foi interrompida para que todos pudessem se apresentar. Os professores Waiãpi, vestidos com suas roupas tradicionais, falaram, num português hesitante - porque têm pouco tempo de contato - sobre seu povo e sua experiência com educação formal. Curiosos, os professores da CPI pediram que um dos Waiãpi falasse um pouco em sua língua no que foram atendidos. Ao terminar sua fala, o professor visitante foi ao quadro-negro e, num gesto encantador, escreveu "*Ejimorypa*" dizendo que esta palavra significava "amigo" em sua língua. À medida que os professores acreanos foram se apresentando eles, em retribuição, também foram escrevendo a mesma palavra em suas línguas. Vejamos o que aconteceu após Antonio Arara, um bilíngüe cuja competência lingüística em LI é incipiente, ter se apresentado:

Antonio: É, bom... amigo... amigo que a gente tem no peito, é aquela pessoa que a gente muito gosta, né?

Tereza: muito gosta... 'tá certo

Antonio: Então, eu gosto aqui dos meus amigo mesmo que seja uma pessoa minha, né? Então... mas como amigo meu de verdade eu tenho certeza que é o meu pai, né? Então eu perguntei... é a mesma palavra. Amigo é uma pessoa da gente, né? Pessoa que a gente

³² Este desejo de estar em consonância com índios de outras etnias é indicativo da existência de uma identidade indígena pan-étnica a ser discutida no próximo capítulo.

num... num quer ter diferença de nada são amigos. São umas pessoa que nem a gente é...

P.I.?: uhm-uhm

Antonio: Então o melhor amigo da gente é... o pai da gente, né? Então eu perguntei pro meu avô "Como é que chama 'amigo'?" Ele disse "Tanto faz ser amigo como pai, tudo é uma coisa só, né?" Então eu perguntei como é que chamava, ele disse: "*Epa*"

Tereza: *Epa?*

Antonio: *Epa*

Tereza: Vamo escrever?

Antonio: Vamo lá

O professor Antonio Arara não sabia, como ele mesmo me disse mais tarde, como falar "amigo" em Shawãdawa mas, para evitar o constrangimento de ter que admiti-lo na frente dos colegas e das visitas, utilizou, muito estrategicamente, sua criatividade. Pouco tempo depois, chegou a vez do professor Geraldo Aiwa Apurinã se apresentar. Geraldo explicou aos Waiãpi que, em decorrência da violência do contato do branco com o seu povo, ele e muitos outros Apurinã não falavam mais a sua língua tradicional e que por isso ele não sabia como era a palavra "amigo" na Língua. O professor Jorge Avelino, seu colega de etnia, saindo em seu socorro, tomou a palavra e disse:

Jorge: ô Geraldo... acho que lá prá gente "amigo" é o mesmo que "parente"

Geraldo: É... pode ser "parente"...

Jorge: É porque nós somo parente, todo mundo é... Parente é todo índio em Apurinã. Por exemplo, se for no nosso, no nosso... na nossa tradição, a gente pode chamar... de *pupugane* porque todo mundo é amigo, todo mundo é... a mesma coisa nos seringais

P.I.?: *Pupugane?*

Jorge: *Pupugane...*

Tereza: Vamo lá escrever? *Pu-pu-ga-ne...* Vai lá, Geraldo, escreve... ou,ou o Jorge...

Geraldo: 'cê vai, Jorge?

Jorge: Vou tentar, né? ((Jorge se dirige ao quadro negro e escreve a palavra enquanto vai negociando sua grafia com Geraldo))

São várias as ocasiões em que estes professores-índios se vêem em situações comunicativas que exigem um desempenho em língua indígena acima de sua real competência. A interação reproduzida a seguir, além de também ilustrar tal fato, atesta um dos papéis exercidos pelos agentes não-índios da Comissão Pró-Índio no processo de (re)constituição da identidade destes professores-índios.

Tal interação aconteceu durante a festa de encerramento do curso de Geografia Cultural em 1994. É proposta deste módulo discutir as especificidades de cada uma das etnias presentes nos cursos e incentivar trocas culturais entre os professores. As festas de encerramento são esperadas com ansiedade por todos pois são vistas como oportunidades agradáveis e importantes de confraternização, já que cada grupo étnico prepara e compartilha com os demais suas "brincadeiras" culturais. No ano em questão, o professor Antonio Arara Eutxani Shawãdawa fez as vezes de Mestre de Cerimônias do evento junto com a professora Márcia Spyer:³³

Márcia: Bom... agora que nós já ouvimo o canto dos Jaminawa, nós vamos ouvir... uma apresen/uma boNIta estória ((aponta para Antonio Arara, rindo)) ShawãNAwa... É voCÊ... SHAwãnawa

³³ Consultora externa da CPI-Ac para assuntos ligados ao ensino de geografia, como já apontado, e uma das professoras dos cursos desta disciplina nos cursos de formação pedagógica da entidade.

Antonio: É... então eu vou cantar uma música aqui da minha tradição, é pequenininha... falando sobre a dor no/dor de dente,né? Quando os parente/eu faLEI logo antes que eu ia contar outra estória, mas não... É muito complicado prá mim, né?... Eu vou cantar uma música quando os parente 'tava com dor no dente e que quando/se cantava prá conseguir tirar aquela dor no dente... Bom, então é assim... ((a música cantada por Antonio dura 16 segundos)) ((aplausos entusiasmados))

Márcia: E aí... ((rindo)) e a esTÓria?

Antonio: Aí?... A estória num vou contar porque é MULto complicado... ((rindo, Antonio olha seu relógio)) e também 'tá tarde... Vai demorar, num dá mais tempo, né?... ((gargalhadas)) ((Antonio continua agora com o semblante sério)) Agora, né? que nós ouvimo o canto da dor de dente, prá dor sumir, né? ((repete o refrão da música em Shawādawa)) Porque o branco é quem começou a ter dor de dente primeiro, né? Porque o índio num tinha dor de dente de primeiro, né? Aí quando o branco começou ((INC)), aí o índio começou a ter dor de dente. Mas de primeiro os índio tinha dentadura boazinha. Hoje a gente num tem, né? Tem que por dentadura... Então agora... ((olhando a ordem de apresentações em sua lista)) vamo ouvir, ver... Ashanīka, um canto Ashanīka...

Antonio Arara não tem o domínio suficiente de Shawādawa para contar uma estória nesta língua, mas ele se deu ao trabalho de aprender uma música tradicional para a ocasião e isto o deixa tão orgulhoso que ele repete o seu refrão. A ovação dos colegas é o reconhecimento de seu esforço.

A "cobrança", em tom de brincadeira, feita pela professora de geografia é típica, no *corpus* analisado, de um comportamento que acaba funcionando como fator contributivo para o desejo e o empenho destes professores-índios de recuperarem suas línguas indígenas. Uma outra evidência deste comportamento pode, por exemplo, ser verificada numa aula de matemática de 1992. Nesta aula, o

professor Kleber Matos,³⁴ após ter trabalhado com os professores-índios o conceito de problema matemático, lançou mão da tradução como recurso para verificar se tal conceito havia sido realmente entendido. Pediu, assim, que um professor de cada grupo étnico fosse ao quadro-negro e escrevesse como seria possível dizer o mesmo que "problema matemático" em suas línguas. Os professores-índios discutiram entre si e as traduções foram, então, escritas na lousa. Em seguida, o professor, brincando, disse: "*O Geraldo e o Antonio Arara vão ficar devendo... O ano que vem eles trazem prá gente... ((rindo)) vão ficar devendo...*". A esta sua fala, uma lingüista, que na época assessorava a CPI-Ac na descrição das línguas Shawãdawa e Apurinã, olhou para os dois professores-índios e, fingindo fazer anotações em seu caderno, falou: "*ó que eu 'tou anotando, heim?'*"

É importante ressaltar que estes professores/formadores brancos são pessoas muito respeitadas pelos professores-índios. Além de sua competência profissional, há, ainda, o fato de manterem um estreito relacionamento pessoal com os índios, relacionamento este construído durante os cursos, e também em suas visitas às aldeias, onde ouvem e discutem as necessidades dos professores e de suas comunidades. Estes professores não-índios são considerados, evidentemente, cúmplices, aliados: pessoas cujas expectativas não podem ser ignoradas... E suas falas, apesar do tom jocoso, projetam a expectativa de que, em seu entendimento, o índio tem que falar bem língua indígena, expectativa esta contrariada já que os professores Geraldo Apurinã e Antonio Arara estão "devendo" competência neste sentido. No entanto, tal expectativa projetada não parece corresponder à realidade.

Em 1992, entrevistei o professor/formador de matemática, ocasião em que lhe perguntei sobre as dificuldades que ele encontrara em ministrar sua disciplina para os professores-índios:

³⁴ Consultor da CPI-Ac para assuntos ligadas a matemática e ciências e professor dos cursos destas disciplinas.

Kleber: (...) muita coisa do que eu transpus num deu certo... porque a gente vem muito defasado em relação ao tempo deles e o nosso tempo. Qualquer pessoa que vier e entrar em contato com os nossos amigos aqui vai tomar esse tapa Direto... Enquanto o tempo nosso é aquela idiotice de correr, o deles... e até a gente perceber isto...

Tereza: Demorou pr'ocê perceber isso?

Kleber: Porque o problema da percepção é/a gente que 'tá muito envolvido na academia acha que perceber é alguma pessoa vir pr'ocê e contar ou então 'cê pegar um livro e ler, né?... Eu já tinha me preparado prá encontrar professores indígenas e então o que que eu fiz? Lá em Belo Horizonte eu já tinha lido alguma coisinha... Aqui no Acre eu fiquei uma semana SÓ olhando... vendo o pessoal na sala... Fui pr'os arquivos da CPI e li tudo o que tinha sobre o trabalho de educação deles, textos que eles produziram, os relatórios do trabalho anterior de matemática... Fiz TUDO isso... Então na minha cabeça eu falei "*Agora eu 'tou pronto prá entrar na sala de aula e começar o trabalho*"... Só que... ((rindo)) eu num 'tava pronto COIsa nenhuma... Eu sabia que eu tinha que ser lento, mas... a gente NUM PENSA o que que significa esse lento, né?... prá eles... Prá trabalhar com eles, ser lento significa ser reflexivo... deixar a coisa acontecer... Mas num é simplesmente dar um tempo... dar uma pausa, esperar o tempo passar... É mais viver o tempo de outra maneira, né? Então... até que este negócio entra no seu corpo, entra na sua cabeça... assim mais vivencialmente mesmo... você perde algum tempo na sala de aula... Então muitas das coisas que eu fiz no curso passado, muito que do que eu fiz no curso passado se perdeu... Eu desenvolvi muitas atividades muito rapidamente mesmo assim pensando e tal... Muita coisa que eu fiz... num fiz relações suficientes com o trabalho deles, com a vida deles na aldeia... e também tinha outra coisa, eu idealizAVA completaMENTe a vida deles na aldeia, né?... Eu tinha lido sobre isto tudo, mas... Agora eu tive um tempo pequeno numa aldeia aqui... Apurinã, aqui perto de Rio Branco... que é uma aldeia/é uma aldeia pequena... A reserva deles é cortada por uma BR que vai de Rio Branco a Boca do Acre, uma cidade aqui do Amazonas... Então, o lugar se chama Km.45... Eles vivem na BEIra da estrada...

A situação de contato é MUITO grande... pouquíssimos/só os velhos falam a Língua, né? e eles vivem em casinhas de sertanejo, de branco mesmo... essa ida ajudou... ajudou muito porque... primeiro prá/'cê vai prá aldeia, 'cê vai ficar em contato com eles, né? num contato verdadeiro 'ocê vive mais a questão do tempo porque não existe aquela rigidez de horário, né?... 'cê vai fazer as atividades e faz do jeito como elas devem ser feitas e tal... Você vê o ritmo da vida... Nisso ((a ida à aldeia Apurinã)) ajudou muito... Ajuda você falar mais compassado, ajuda você a dar mais tempo prá cada pessoa desenvolver/completar certa atividade, né?

O interessante a ressaltar na fala acima é que, após se referir, especificamente, ao forte deslocamento lingüístico da aldeia que visitou - coincidentemente, a aldeia de Geraldo Aiwa Apurinã - o professor, sem fazer nenhuma ressalva ao fato de que nela "*pouquíssimos/só os velhos falam a Língua*", credita a importância da visita ao fato de aí ter podido vivenciar "o tempo indígena", um diferenciador cultural que considera importante. Parece-me claro, então, que, para ele, a indianidade não está intrinsecamente ligada à proficiência lingüística, e sim à questões culturais menos tangíveis...³⁵ Isto não altera o fato, no entanto, de que o seu discurso e o de outros professores-formadores da CPI-Ac contribuem para que os professores-índios se sintam ainda mais pressionados a ter que aumentar suas competências orais em línguas indígenas, já que, muito provavelmente, não desejam decepcionar também estes *cariús*.

É importante atentar para o fato de que os discursos dos agentes não-índios da CPI-Ac reproduzidos acima refletem a própria política de atuação educacional da entidade que tem, por princípio, a valorização de todos os aspectos culturais indígenas, Língua inclusive.³⁶ Isto não significa que para a entidade haja uma relação direta entre "ser índio" e "falar língua indígena". Tanto que há, em seu

³⁵ O mesmo pode ser dito sobre as crenças da consultora de geografia. Em sua tese de doutorado ela, explicitamente, fala sobre as índias monolíngues em língua portuguesa que conheceu, sem, contudo, questionar suas identidades indígenas (Ver Spyer, 1992:55)

³⁶ É bom lembrar que esta política está na base não só dos discursos da entidade mas também de suas ações, como a institucionalização de apresentação de "brincadeiras" em línguas indígenas, as suas publicações em LI, etc...

quadro de professores-índios em formação, falantes cuja língua materna é o português e que têm uma competência muito limitada em LI. Mas, como, sobretudo em situações de conflito diglótico, não é a realidade, mas percepções da realidade que influenciam o comportamento dos falantes,³⁷ os professores-índios provavelmente estão se sentindo coagidos a aumentarem suas competências orais em LI devido à pressão gerada também pelos discursos e ações da entidade.

A existência de discursos auto-legitimadores por parte de alguns professores-índios evidencia esta questão. Em 1992, por exemplo, estava eu entrevistando o professor Francisco Makari Kaxinawá quando este, ao falar sobre suas dificuldades com a escrita, disse-me: *"Conversar na Língua eu converso bem, mas eu acho difícil escrever nas letras..."*. Entretanto, não parece se esta a sua real competência oral em LI, pois dois anos depois, o professor Édson Ixã Kaxinawá afirmou: *"... o Francisquinho... entender, ele entende bem, agora falar, ele sabe falar só um pouquinho. Ele entende quase tudo que a gente fala com ele, mas falar, ele sabe falar na Língua bem pouquinho mesmo, né?"*.³⁸ Parece evidente que, ao acionar o mecanismo de "espetacularização" a que se refere Lafont,³⁹ o professor Makari, funcionando discursivamente dentro das regras do jogo de imagens projetadas a que se refere Pêcheux,⁴⁰ estava querendo dizer/mostrar a mim- e por extensão à CPI-Ac,- que é um professor-índio merecedor de fazer parte do projeto "Uma Experiência de Autoria", já que "ser capaz de falar bem língua indígena" é percebido por ele como critério para a entidade.

³⁷ Cf. Munoz, 1987 e Connor, 1994.

³⁸ A pesquisa de Nietta Monte já havia, anteriormente, atestado a existência frequente de comportamentos como este.

³⁹ Lafont (1982) afirma que, em situações de conflito diglótico, os falantes de línguas dominadas tendem a exagerar suas competências nestas línguas e a insistir em discursos apologéticos sobre a importância de nela se ser competente comunicativamente.

⁴⁰ Pêcheux, 1969.

Do ponto de vista teórico, os dados analisados me indicaram, assim, que, na constituição da identidade do índio, o branco não é, necessariamente, um "outro" a quem o índio quer sempre se opor. A depender das condições sócio-históricas e do posicionamento ideológico do indivíduo, o índio pode desejar estar em consonância com o *cariú*. É lógico que todo este processo não é uniforme: com certeza os aliados não-índios exibem, em momentos, comportamentos, discursivos ou não, contraditórios porque, superposta à sua ideologia pessoal, há a força da ideologia da sociedade que é a sua: a sociedade do homem branco. Mas é este, justamente, o ponto a favor do qual quero, em última instância, argumentar: para que possamos melhor entender os processos de produção e reprodução da identidade, temos que pensar na contradição como sendo inerente ao processo como um todo. Para tanto, não podemos nos deixar aprisionar pela noção de estaticidade em qualquer uma de suas manifestações. Assim como não se justifica manter "o índio" sob rótulos estanques, porque ele é um sujeito socio-histórico, também, não se justifica manter "o branco" nestas mesmas condições, porque ele, também, é um sujeito que se constitui sócio-historicamente. O processo de identificação é, assim, extremamente complexo porque todo ele ocorre em mobilidade social e histórica. E é neste contexto móvel que tanto "o índio" quanto "o branco" canalizam suas ações e discursos, para, continuamente, fazer emergir e comunicar suas identidades, muitas vezes, de forma contraditória.

A partir de agora, concentro minhas reflexões em torno da tendência, observada ultimamente no projeto de educação da CPI-Ac, de utilização preferencial dos nomes indígenas dos professores-índios porque a análise dos dados me fizeram entender que esta preferência é, também, significativa no processo de constituição de suas identidades.

Como dito no prefácio deste trabalho de tese, assim que cheguei a Rio Branco pela primeira vez, um dos professores-índios do projeto e eu nos envolvemos na elaboração de um material didático de língua indígena como L2. Este professor se apresentou a mim, na ocasião, como Aiwa Apurinã. Um ano após o nosso primeiro encontro, fui à sua aldeia para conhecê-la e para orientá-lo em sua coleta

de dados lingüísticos para o material que íamos elaborar.⁴¹

Quando cheguei na aldeia, o cacique e um grupo de crianças vieram me recepcionar. Disse quem era e pedi para falar com Aiwa. O cacique virou-se para as crianças e disse: "*Corre lá e diz pro Geraldo que a professora dele chegou.*" Geraldo? É, na aldeia Apurinã do Km. 45, existe um jovem professor, muito respeitado pela comunidade não só por sua função como docente na escola local mas, também, por sua atuação política na reorganização econômica da aldeia. Seu nome é Geraldo. Ninguém é chamado de Aiwa naquela aldeia. Pelo menos não pelos adultos, jovens e crianças que lá conheci. O Aiwa existe, sim, mas é só quando este mesmo professor está em Rio Branco, na presença de professores-índios de outras etnias e de não-índios. Este fato é mais uma evidência de que a identidade é, de fato, social, é interativa: este professor, através da utilização do nome indígena, afirma-se como "índio Apurinã" para a CPI-Ac e para os seus colegas Kaxinawá, por exemplo. Por outro lado, como indicam os dados que coletei, em sua aldeia, quando ele interage com membros da sua etnia, a nomeação se dá pela explicitação das relações de parentesco ("*eu vou na casa do irmão de meu pai...*"). Quando esta relação inexistente ou parece irrelevante, Geraldo é o nome utilizado para designá-lo. Enfim, "ser Apurinã" em aldeia não implica utilizar ou ver utilizado um nome Apurinã nas práticas discursivas cotidianas. Embora todos tenham um nome indígena, a maioria nem sequer o conhece porque o que importa, como me contou a mãe de Geraldo, não é se nomear ou nomear o outro: o importante é ter sido nomeado pela avó paterna. Porque eu não tinha conhecimento destes fatos e também porque eu, naquela época, ainda operava com a noção de que identidade é algo uniforme, harmonioso, minha sensação, assim que cheguei na aldeia, foi a de que eu, de certa maneira, estava testemunhando e participando de uma farsa. Mas, não, estes dois pólos de nominação - Aiwa/Geraldo - refletem não um engodo, mas facetas diferentes da identidade de um mesmo sujeito. E refletem mais, porque revelam

⁴¹ Aiwa (Geraldo) mora na Aldeia Apurinã do Km. 45. Esta aldeia é composta por 15 famílias, num total de cerca de 130 pessoas, das quais apenas 20 são falantes fluentes de Apurinã.

as identidades de um sujeito tenso, problemático que, ao caminhar pela sua História, vê-se imerso em conflito diglótico.⁴²

O que pude perceber em aldeia com relação aos nomes do professor Apurinã foi amplamente confirmado pelos dados coletados nos cursos de formação pedagógica da CPI-Ac:

Tereza: ... como é essa estória do teu nome?

Antonio Preto: Ah, sim, o meu nome...

Tereza: 'cê num tinha nome indígena...

Antonio Preto: É, quer dizer, já tinha, né? Quer dizer, meu nome, a minha mãe me colocou o nome de Preto, né?

Tereza: Em português

Antonio Preto: Em português

Tereza: ... e na Língua 'cê tinha nome?

Antonio Preto: Agora na Língua, na Língua mesmo que era Preto, né? Mas como que preto é, quer dizer, em português conhece por preto, que é preto que significa preto, né? Então na Língua, preto... é Ksajiru, né?

Tereza: Então 'cê já tinha esse nome Ksajiru?

Antonio Preto: Já, já...

Tereza: Foi o nome que a tua mãe te deu...

Antonio Preto: NÃO, ela me deu o nome de PREto, né? mas aí eu...

Tereza: ah... em português...

⁴² Uma discussão sobre esta questão pode ser encontrada no texto de Boyer (1985).

Antonio Preto: Sim, aí eu mudei prá Ksajiru, né? Que Ksajiru é preto também, significa preto... Ksajiru, né?

Tereza: ah... e quando que 'cê mudou?

Antonio Preto: Agora... esse curso passado

Tereza: ah... e... mas porque que 'cê mudou?

Antonio Preto: É porque Preto, né? Eu acho que Preto significa em branco, né? Porque preto chama preto, é a palavra de, de português, né? Agora Ksajiru já é na Língua...

Tereza: na Língua... mas você num... éh... mas na aldeia, as pessoas te chamam do quê?

Antonio Preto: É... primeiro eles me chamavam de... em português, né? Eles me chama mais de São Pedro, né? porque meu nome, assim eles me conhece mais por São Pedro, né?

Tereza: São Pedro?

Antonio Preto: Sim

Tereza: ((rindo)) ôrra, mas quanto NOme Antonio... Teu nome é Preto, é São Pedro, é na Língua...

Antonio Preto: ((rindo)) É... é na Língua... é TUDO que eles me chama...

Tereza: Mas... na aldeia, eles te chamam também pelo nome na Língua?

Antonio Preto: Não, na Língua eles num me chama não...

Tereza: Na aldeia alguém chama alguém... ou/por exemplo, como é que chama o Jaime na aldeia? Jaime ou Llullu?

Antonio Preto: Não... eles principalmente eles só chamam ele de PROFESSOR, né? Tem vez que chamam de professor e Jaime só...

Tereza: Llullu não?

Antonio Preto: Não

Tereza: Ninguém fala Llullu?

Antonio Preto: Não, ninguém chama ele...

Teresa: Só aqui no curso...

Antonio Preto: Só aqui no curso mesmo... mas eles SABEM que o nome dele é Llullu, né? Mas só que num chama ele pelo nome indígena

A importância de se ter e ver utilizado o nome indígena nos cursos da CPI-Ac - um ato de resistência cultural e sociolingüística - é tão grande que Ksajiru, um falante fluente de Manchineri, através da tradução, cria um nome para si mesmo. Mas há outras estratégias.

Um ano após Aiwa/Geraldo e eu termos iniciado o projeto de elaboração do material didático de Apurinã como L2, juntou-se, ao mesmo projeto, outro professor desta etnia. Este se apresentou a mim como Jorge Avelino. Quando perguntei se ele tinha um nome indígena a resposta foi "*Não...*". Isto foi em 1993. Em julho de 1995, Jorge Avelino se apresentou aos três professores Waiãpi do Amapá do seguinte modo:

Bom, eu moro... eu sou Jorge, né? Meu nome é Jorge na, em português... éh... Na minha língua eu sou chamado de Anikure. Tenho dois nome, tem o primeiro nome na Língua e tem o segundo nome... O segundo meu nome é Aiwure... e eu moro aqui em Pauini... Pauini... ((procurando no mapa))

Jorge tinha, agora, não um, mas dois nomes indígenas! Como, é de se perguntar...

Tereza: Agora deixa eu te perguntar uma coisa que eu tenho curiosidade... A primeira vez que eu vim aqui nós trabalhamos, nós 'tava trabalhando na cartilha... 'cê lembra? com o pai do Geraldo. E eu perguntei prá você como era seu nome indígena. 'cê falou que num tinha... Aí quando 'cê foi se apresentar pros Waiãpi 'cê já tinha dois nomes

Jorge: Sim

Tereza: E eu lembro, eu tenho a fita lá... 'cê/como é que 'cê pegou esses nome?

Jorge: Com o meu pai e com minha mãe... Cheguei lá e tentei saber como era o meu nome... Porque a gente lá tem, né? dois... Por exemplo, num sei se, se as outra, as outra nação Kaxinawá e as outra têm dois nome... Mas nós Apurinã lá todos os homens têm dois nome, né?

Tereza: hum-hum

Jorge: Primeiro nome e segundo nome... Aí foi que eu pergun/eu tentei saber como era... Ela me disse como era o meu nome, aí foi...

Tereza: uhm...

Jorge: Aí eu segurei na cabeça

É possível que o fator do aparecimento destes nomes indígenas seja porque, em 1993, Jorge Avelino, quem sabe pela primeira vez, encontrou-se num contexto social de contato no qual ninguém "manga" de ninguém por "cortar gíria"... Ao contrário, falar língua indígena é altamente positivo neste contexto. Não só se pode fazê-lo, mas fazê-lo é ótimo. E, então, Jorge Avelino vai até seus pais buscar mais um pouco da Língua quase perdida, buscar seus nomes a

fim de, orgulhosamente, exibir sua etnicidade para seus colegas e para os novos "cara-pálidas".⁴³

Ainda com relação às estratégias de recuperação das línguas indígenas, enfoco, a partir de agora, o processo de elaboração de *Asãgire*,⁴⁴ o material didático de Apurinã como segunda língua, elaborado em 1993, por iniciativa de Geraldo Aiwa.⁴⁵ Quando este professor-índio, em entrevista gravada em vídeo, primeiro demonstrou a mim, sua intenção de fazer tal material ele, apesar de sua timidez, demonstrava muito otimismo com relação ao processo de revitalização da língua Apurinã porque, de acordo com suas palavras, sua comunidade estava muito entusiasmada com a possibilidade de que as crianças voltassem a falar a Língua. Naquela ocasião, decidimos que no ano seguinte, eu iria à sua aldeia orientá-lo quanto à coleta de dados lingüísticos necessários para a elaboração de sua cartilha.⁴⁶

Quando cheguei à sua aldeia, em 1993, encontrei-o acabrunhado, desanimado, um enorme contraste com aquela figura confiante, positiva que havia sido registrada em vídeo no ano anterior. A partir de nossas conversas e da análise de minhas interações com ele e outros membros da Aldeia do Km. 45, fui entendendo os motivos da transformação. Em 1992, o professor Geraldo Aiwa afirmou:

⁴³ Conforme se pode observar no capítulo III deste trabalho, também os professores Antonio Arara Shawãdawa e Antonio Olavo Apurinã se apresentaram a mim, em 1992 e 1993 respectivamente, utilizando apenas nomes em português. Ambos, agora, exibem seus nomes indígenas. É interessante que, para o professor Antonio Arara Eutxani, a importância da nomeação indígena não diz respeito apenas ao seu nome próprio. Em 1993, ele havia se apresentado a mim como membro da nação Shawãnawa. Durante sua apresentação para os Waiãpi, em 1995, ele explicou a todos os presentes que, a partir de uma pesquisa que fizera junto aos velhos de sua comunidade, ele havia descoberto que o nome de sua etnia era Shawãdawa e não Shawãnawa e que, portanto, assim é que ela deveria ser referida.

⁴⁴ *Asãgire* significa "nossa língua, nosso modo de falar" na Língua Apurinã.

⁴⁵ Este processo contou com a minha assessoria, em parte porque, à época, eu era sua professora no Curso de Metodologia de Ensino de Segundas Línguas e, em parte, porque eu compartilhava de seu entusiasmo.

⁴⁶ Aiwa já havia dado início a sua pesquisa gravando músicas Apurinã e montando um pequeno glossário nesta língua. Como, no entanto, a intenção era montar um material didático que pudesse ser utilizado para promover uma competência comunicativa na língua-alvo, precisávamos ter em mãos enunciados que servissem, em contexto de enunciação, a um fim comunicativo. Daí a necessidade de minha orientação.

(...)a gente teve uma reunião lá ((no Km.45))... Eu conversei sobre este trabalho que a gente 'tá querendo fazer... Eles ((os velhos)) 'tão contentes, né?... Eles sabem que através deste livro, deste começo, a gente vai novamente... voltar a falar a própria língua.

Um ano depois, em sua aldeia, ele me disse:

Geraldo: A comunidade também eu vejo assim... O pessoal já 'tá esquecendo, né? Os velhos já quase não falam mais, né? Então eu vejo que eles também... acho que também num 'tão muito interessado, né?

Tereza: Interessado... Mas o ano passado/parece que o ano passado você... parece que você me disse que eles estAVam interessados...

Geraldo: É... eu conversei com o pessoal, né? Eles falaram que... achava que... achavam que ia ser melhor, né? Mas aí eu num vi... num vi interesse de... de ninguém, né? Até falei com o pessoal que... Por exemplo... os pais deixaram de falar a Língua, né? Podiam ensinar as crianças, né?... Mas eu num vi interesse nenhum...

Inicialmente, Geraldo Aiwa não havia se dado conta de que, para que seus alunos passassem a falar Apurinã no seu cotidiano, era preciso mais do que um apoio apenas moral da comunidade à sua iniciativa. Era preciso que ela efetivamente participasse do empreendimento, até porque ele mesmo tem um conhecimento muito limitado de Apurinã. Entretanto, a comunidade colocou nos ombros dele a responsabilidade de ensinar a Língua às crianças, como se percebe, também, em uma fala do Sr. José Miranda, cacique da aldeia:

(...) prá nós é muito importante... trabalhar na Língua, no seu idioma, né?... Porque o povo novo, esses pequeno, esses guri que 'tá nascendo agora e que daqui uns tempo...

num fala mais nosso idioma.... Já tem se acabado, né? Por isso eu queria que o Geraldo continuasse a... ensinar o nosso idioma. Isso é muito importante para nós... Por isso que eu queria que ele continuasse...

A percepção de que havia se equivocado quanto ao papel da comunidade no seu projeto de revitalização lingüística, além do peso da responsabilidade a ele atribuída pelo seu povo - e, também, por minhas expectativas - fez surgir sentimentos de frustração e ansiedade muito grandes no professor Geraldo Aiwa. Estes sentimentos só se esvaíram quando, em função de nossas conversas, tanto ele quanto eu conseguimos reajustar nossas expectativas e entender melhor quais era, de fato, o desejo de sua comunidade.

Se esta realmente almejasse que as crianças voltassem a falar, fluentemente, Apurinã, ela teria criado mecanismos próprios para tanto: os pais voltariam a falar com seus filhos na Língua e não seria necessário escola ou cartilha. O próprio cacique, que tanto queria que Geraldo ensinasse Apurinã para as crianças, embora fosse fluente na Língua, não a utilizava para falar com seus filhos.⁴⁷ Foi preciso que Geraldo e eu conversássemos muito até entendermos que nossa expectativa se dirigia a um processo de revitalização lingüística da língua Apurinã em sua dimensão comunicativa, ao contrário da expectativa de sua comunidade que parecia remeter à importância de um retorno simbólico desta língua, como nos indicou o cacique José Miranda ao dizer: "*(...) a Língua é como um documento... É tipo papel de branco, né?*". Tendo compreendido que seu projeto pessoal permitiria uma revitalização apenas parcial, uma revitalização escolar da língua Apurinã, o professor Geraldo Aiwa, aliviado, voltou-se, entusiasmadamente, para a elaboração de *Asãgire*.

Na verdade, hoje, acredito que, possivelmente, o desejo deste professor-índio fora, inicialmente, o mesmo que o de sua comunidade, isto é, o professor-índio

⁴⁷ Como pude observar já que fiquei hospedada em sua casa.

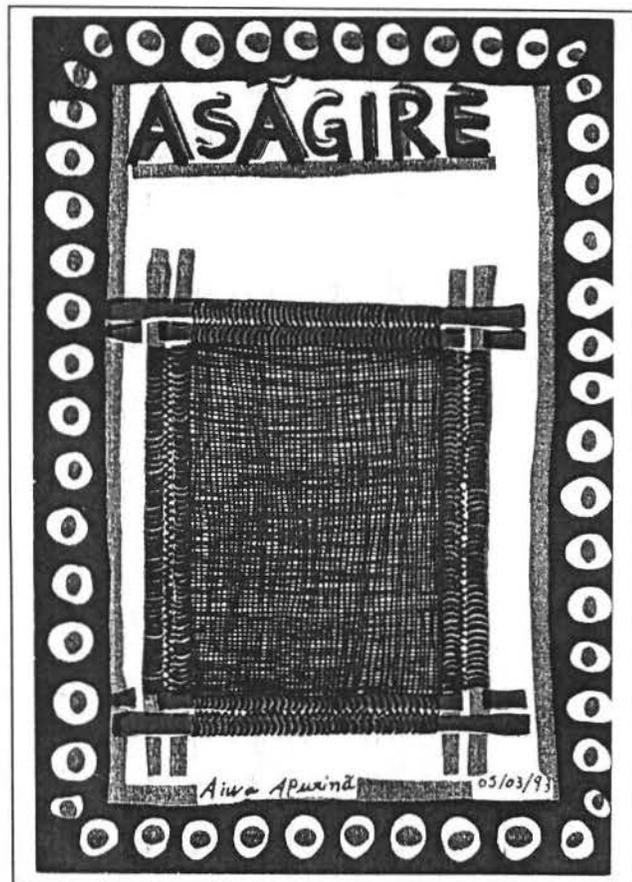
Geraldo, enquanto membro da Aldeia do Km. 45, estava interessado em recuperar a língua Apurinã mais como um referente para sua identidade étnica. As pressões sofridas por Aiwa, enquanto professor-índio da CPI-Ac, fizeram com que ele passasse a manifestar uma expectativa de retorno ao uso pleno da Língua. Suas ações posteriores sugerem que a expectativa real era mais de uma recuperação simbólica da Língua mesmo, pois, embora ele sempre expresse o desejo de que mais um material didático seja elaborado e publicado em Apurinã, a análise de seus diários de classe, por exemplo, demonstram que ele dá poucas aulas desta língua em sua escola.

É preciso esclarecer que o reajuste de expectativas com relação à volta ao uso comunicativo pleno da língua indígena vem se aplicando a outros professores-índios do projeto da CPI-Ac. O professor Antonio Arara, em sua apresentação para os professores Waiãpi em 1995, descreveu seus planos de modo muito diferente do que havia feito, para mim, em 1992:

(...) é porque eu sou uma das pessoa que a primeira vez que eu vim prá cá pro curso, também, né? Eu tinha dificuldade de falar alguma coisa, alguma palavra na minha tradição, né?... como hoje também num, num sou bem prático ainda, mas com a minha luta... Quando eu vim, a primeira vez que eu vim todo mundo chegava no quadro, os professor, né? e localizava o nome deles na tradição, aí eu fui pensar e disse "Bom, meu amigo, eu também sou índio, né? Então quem somos nós?" E ainda tinha meus velho lá, falante, né?... "Bom, então vai ser com esses que eu vou poder conseguir um pouquinho prá poder ensinar pros mais novos"... E 'tamo nessa luta, né? Temos fé que um dia nós vamo... NÃO vamo aprender

TUdo que nem os velho, mas o mínimo... um pouco prá num perder... a gente vai conseguir fazer, né?

Quer dizer, o importante para este professor-índio, atualmente, é não perder a Língua como símbolo. Entretanto, se alguns dos projetos de revitalização em curso são hoje menos ambiciosos, eles não são, a meu ver, menos importantes e, porisso mesmo, devem ser apoiados. *Asãgire*, por exemplo, pode não estar servindo como instrumento pedagógico para a promoção da aquisição de competência comunicativa na Língua, mas esta cartilha vem servindo como instrumento simbólico de asseveração da identidade étnica Apurinã. Logo após a publicação da cartilha, Vera Olinda Sena, assessora da CPI-Ac, me contou que vários índios desta etnia, moradores de outras aldeias que não a de Geraldo, quando passavam por Rio Branco iam à sede



da CPI-Ac buscar seus exemplares, e embora a maioria deles não soubesse ler. Para estes índios constatar a "sobrevivência" da língua Apurinã no material didático é algo que tem em si um sentido político importante porque revela a capacidade de resistência cultural e política. O cacique da Aldeia do Km. 45, por exemplo, insistiu muito para que *Asãgire* fosse elaborado e publicado rapidamente. Os Apurinã, contou-me ele, devido ao processo de deculturação acelerado que sofreram temem perder suas terras, com base no argumento de que não são mais índios. Daí a necessidade de que sua escola seja o mais explicitamente

possível, uma escola diferente da do branco.⁴⁸ As manifestações de algumas etnias quanto à necessidade e urgência de publicações de materiais didáticos em LI, portanto, deve-se ao fato de que estes materiais, se configuram como emblema, crachá, etiqueta, carteira de identidade do índio. Como seu comprovante de indianidade.

De acordo com Nancy Dorian (1987), apoios às iniciativas de revitalização quase que apenas simbólicas de línguas minoritárias são necessários, não só, dada sua importância política mas, também, devido aos benefícios psicológicos que os acompanham.⁴⁹ Cartilhas como *Asãgire* servem como corretivos importantes das atitudes internalizadas por falantes de línguas indígenas ("gíria", "mangava de nós") porque lhes atribuem o *status* de terem línguas merecedoras de serem escritas e publicadas. Principalmente junto ao contingente infantil e de jovens das aldeias, este novo *status* é importante porque contribui na substituição de uma identidade negativa para uma auto-imagem mais positiva. Ainda acerca da importância destes apoios, Dorian afirma que estes empreendimentos favorecem o auto-conhecimento histórico-cultural do povo em questão. De fato, os dados analisados comprovam ser este um benefício que não se pode desprezar.

O professor Geraldo Aiwa Apurinã vem, como afirmei anteriormente, levantando uma série de cantigas Apurinã tradicionais junto aos mais velhos de sua aldeia. O que se segue é a transcrição de sua apresentação na Festa de Encerramento do Curso de Língua Portuguesa de 1994:

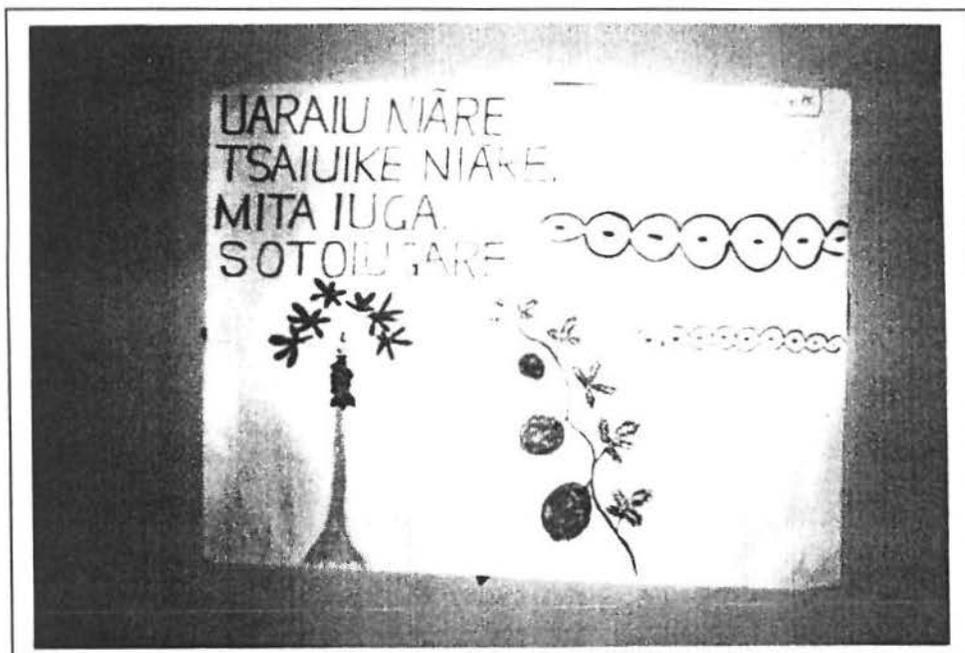
Geraldo: Eu, eu vou apresentar uma música, né? Uma música que é dos Apurinã... É uma música que fala desse desenho... ((apontando para um cartaz na parede)) do desenho que 'tá escrito aqui ((INC))... Aqui é o mamão, e tem o maracujá aqui... E essa pintura (é da cobra) ((INC)), né?... Essa música fala dis/dessas

⁴⁸ Daí, também, o desejo de Geraldo Aiwa de elaborar mais materiais didáticos em língua Apurinã.

⁴⁹ Cf. também Saville-Troike, 1978.

coisa que 'tão aqui, né? desenhada... ((lê o que está escrito no cartaz, lentamente, acompanhando com o dedo)) *Uaraiu niãre, tsaiuire niãre, mita iuga, sotoiugare...* A música fala dessas coisa... que 'tão escrito... É só isso mesmo que eu posso apresentar ((aplausos entusiasmados dos colegas))

Vemos aqui, Aiwa, num gesto fático de identidade étnica, usar a língua indígena para se afirmar como índio Apurinã frente aos presentes. Vemos, também, que, se a História do Brasil emudeceu Aiwa, ele recupera o direito de dialogar com a História Apurinã através do registro escrito de suas pesquisas. Assim como para os professores Kaxinawá é importante documentar, por escrito, seus mitos em língua indígena, para Geraldo Apurinã, a documentação da língua de seu povo é, de certa forma, também a documentação de um mito: algo cujo uso pleno ele não presenciou, não viveu e não vive, mas algo em que dogmaticamente acredita porque é parte de sua História de Antigamente.⁵⁰



⁵⁰ O ato de dizer, ao fim de sua fala, "*É só isso mesmo que eu posso apresentar*" revela que, assim como para Assis Kaxinawá e Antonio Arara, o processo de identificação com a língua indígena é, também para Geraldo Aiwa, um processo, por vezes, doloroso.

O registro da língua Apurinã em sua modalidade escrita, além de alimentar, nostalgicamente, a identidade do índio contemporâneo Apurinã, fez, por outro lado, surgirem disputas interétnicas acerca de qual variedade desta língua deveria ser registrada, revelando outro quadro diglótico secundário no interior do projeto da CPI-Ac. Em 1993, juntaram-se ao projeto de elaboração de *Asãgire*⁵¹ dois professores Apurinã, Jorge Avelino e Antonio Olavo. Já nesta ocasião surgiram disputas a respeito da grafia de certas palavras a serem incluídas na cartilha mas, como os dois professores eram novos e o projeto havia sido uma iniciativa do professor Geraldo, as divergências foram negociadas com relativa facilidade. Um ano depois, no entanto, as divergências recrudesceram:

Jorge: [...] essa, essa cartilha num ficou BEM correta porque ficou faltando alguma coisa, professora

Tereza: A gente tem que conversar então prá na próxima vez corrigir...

Jorge: É a gente TEM de conversar e... Eu tive conversando lá com meu pai e com a minha mãe, né? E eles acharam que 'tá um pouco meio assim... pendente...

Tereza: É... 'tá... Também porque 'cê 'tá longe da região do Geraldo, então deve ter diferença TAMbém, né, de como é que fala...

Jorge: Sim, tem diferença... Essa coisa que o, o... como é que é?... o Isaac 'tava falando, né? que... tem diferença entre eles lá, eu acho que é a questão também nossa... O Geraldo já, já fica morando em Rio Branco ((rindo)) quase né, Geraldo? Pois é, essa diferença existe também entre nós porque... uns já tem mais o sotaque, por exemplo, e outros já 'tão perdendo diretamente mais com esse contato. Então fica meio diferente o... Se a gente chama o nome, aí já fica do outro lado, o outro já chama de outra maneira... Precisa...

Tereza: Por exemplo, a palavra...

⁵¹ É curioso que, embora a motivação inicial para a elaboração de *Asãgire* tenha sido o seu papel na recuperação oral da língua Apurinã, sua função acabou se voltando para a recuperação escrita desta língua indígena.

Jorge: Precisa mais de a gente fazer uma pesquisa coRRÉta prá esse aqui ((a segunda edição de *Asãgire*)) sair mais correto... ((dirigindo-se a Geraldo)) Mas a gente pelo menos já teve a participação na primeira elaboração da cartilha, né?

Tereza: Uma palavra que é diferente é "água", né? Um lado é *iporã*, né? e o outro é *iborã*...⁵²

Jorge: *Iporã*, por exemplo, nessa cartilha aí, né? Saiu *iporã* mas eu 'tive perguntando prá minha mãe e é *iParã*...

Tereza: *IPArã*... Agora isso é muito importante a gente entender... porque, olha aqui, é *iparã*, *iporã*, *iborã*... Mas e na escrita?

Acomodar variedades sociolingüísticas em um único registro escrito é o grande desafio de todos envolvidos na elaboração de materiais didáticos em línguas indígenas. E eu gostaria de, agora, estender-me um pouco mais na questão por considerá-la muito importante.

Os estudos de cunho sociolingüístico têm, reiteradamente, alertado para o fato de que pequenas diferenças dialetais podem ser simbólicas de fronteiras identificatórias importantes para um subgrupo⁵³: variedades de uma mesma língua são, afinal, diferenças que comunicam diferenças⁵⁴ e os professores-índios de uma mesma etnia podem não querer apagá-las, como indica Jorge Avelino. Este professor sabe o que são variações alofônicas, já que o conceito e suas implicações para a escrita é exhaustivamente discutido nos seus cursos de formação. Mas ele sabe, também, que sua variedade será despolitizada no momento em que se eleger a variedade falada por Geraldo ou Antonio Olavo como a variedade da escrita Apurinã, pois a variedade eleita passará,

⁵² Referia-me ao fato de, no ano anterior, Antonio Olavo ter dito que, na sua aldeia, "água" é *iborã*.

⁵³ Cf., por exemplo, Southworth, 1985, Wolfonson, 1989 ou Tollefson, 1991.

⁵⁴ Cf. Matos, 1994:41.

"naturalmente", a ser o Apurinã padrão, a língua nacional desta etnia.⁵⁵

A existência de línguas nacionais é, em si, um mito, já que, como bem diz Bernard Spolsky (1986:184), uma língua é um dialeto com um exército e uma bandeira atrás dele. Nem sempre os pesquisadores têm isto muito claro: fazem a sua coleta de dados em uma única região (algumas vezes em uma única aldeia !) e apresentam uma proposta definitiva de alfabeto como se a língua indígena tivesse sido descrita por eles em toda a sua extensão e fosse uniforme. A meu ver, este tipo de procedimento é um desserviço para o índio porque apaga, em vez de ressaltar, o aspecto político envolvido nas questões de letramento.⁵⁶ As populações indígenas, sobretudo os professores-índios, têm que estar conscientes que o estabelecimento da grafia em línguas indígenas é um processo árduo e longo. Não existem soluções mágicas e eles próprios terão que - auxiliados pelas descrições fornecidas pelos lingüístas - dispender esforços heróicos para, fazendo a ponte entre as diferenças dialetais, consensualmente criar formas escritas que sejam avalizadas pela comunidade de fala como um todo.

Enquanto este processo está em andamento qual deve ser a postura dos formadores de professores-índios nestas situações? Em minha opinião devemos iniciar pela problematização da questão e, a seguir, devemos fazer o que sugere Eni Orlandi:⁵⁷ ouvir o índio e acatar suas decisões, ainda que estas nem sempre sejam, do nosso ponto de vista, "científicas". Esta é também a posição da CPI-Ac. *Asãgire*, por exemplo, contém imprecisões lingüísticas por todos de sua equipe conhecidas (o mesmo fonema grafado de modos distintos, o mesmo morfema aparecendo ora solto, ora preso). Estas incoerências, resultado de decisões tomadas na época da elaboração da cartilha pelos professores Apurinã, foram

⁵⁵ Remeto o leitor a Gnerre, 1985, Aronowitz e Giroux, 1991 e Barton, 1994 para uma discussão mais aprofundada sobre as implicações políticas do estabelecimento da variedade padrão de uma língua através de sua escrita.

⁵⁶ Entendo, assim como Poche (1989:59), que esta postura deriva do fato de que alguns pesquisadores elegem a língua indígena como objeto e ignoram ou colocam em segundo plano as condições de sua produção social.

⁵⁷ Cf. Orlandi, 1983:90.

respeitadas porque se entende que questões desta natureza não devem impedir a produção e a publicação em línguas indígenas, dada sua importância política e psicológica.

Abandonando os professores-índios Apurinã, dirijo minha atenção para a discussão na análise de dois casos muito particulares de recuperação lingüística que objetivam não um retorno parcial, simbólico, e sim um retorno ao uso comunicativo da língua indígena: o de Jesus Dasu e o de Assis Mashã, ambos professores Kaxinawá.

Em 1992, quando os conheci, tanto Dasu como Assis pareciam estar firmemente empenhados em aprender a falar Kaxinawá. Assis mostrava-se otimista com as perspectivas futuras:

(...) Nós falamos no português, mas falando uma palavra no português e duas no Kaxinawá nós vamos aprender... Agora eu acho que vai ser mais fácil, que a gente vai falar com os velho, né?... Pedir alguma coisa no, na Língua e começar... Tem o Afonsinho, o Afonsinho ele é o pajé lá da aldeia, ele é bem miudinho, ele é meu sogro ele... Tem também a minha sogra também. Tem a minha avó e tem mais 3 velhos... E tudo esse, tudo que moram lá, esses velho sabem um pouco de história...e Língua também [...] Minha mulher fala bem, mesmo. Ela morava no Jordão... porque a mãe dela é peruana e o Afonsinho Kaxinawá é também... Ela veio do Peru, né? Aí eles moraram no Jordão, né?... e de lá vieram embora. Então eles vão poder me ensinar...

E o que aconteceu nestes cinco anos em que pude observá-los? Em 1994, já era

possível perceber que a história de Dasu estava caminhando para um "final feliz":

(...) Aí eu veio participar do primeiro curso, aí eu já estou no quarto curso, né?... Tudo isso, todo curso que a gente vem, aprende cada vez mais. A primeira vez que eu vim aqui NEM na minha língua eu sabia falar... naDInha... Aí eu quando eu vim de novo, eu estava começando a falar um pouquinho e agora estou sabendo mais [...] Eu aprendi porque eu já sabia, eu escutava, só que eu... só que eu num tentava de falar, mas desde os dois anos que eu escutava eles falando na Língua. Eu entendia tudo, só num fazia falar e agora eu tentei falar [...] Eu comecei a falar assim com o Maná... Agora ele está na mesma aldeia, ele mora lá no Mucuripe, mais acima um pouco... Minha mulher fala bem, quem me ensinou um pouco foi ela também. Quando eu estou na aldeia, eu falo mais com esses mais velhos e com a minha mulher. Muitas coisas ela me diz, "Essa palavra num é assim, não, é assim..." Foi aí que eu aprendi mais um pouco, foi com ela. Agora num tenho mais vergonha, não, perdi a vergonha e comecei a aprender... Eu tinha vergonha antes de vir pro curso, mas depois que eu participei do curso, perdi a vergonha, perdi tudo... Aí eu falei na minha língua, com o meu interesse mesmo eu aprendi. Eu num aprendi assim BEM correto, eu num falo assim direto, não, mas eu falo...

O esforço de Dasu para aprender a falar a língua tradicional de seu povo estava dando resultados e - muito importante - estava sendo reconhecido pelos outros professores Kaxinawá:

Tereza: (...) 'tá jóia... agora, escuta, 'cês têm falado Kaxinawá com o Assis, com o Dasu... ou não?

Nicolau: [Não

Paulo: [Conversemos

Tereza: ((rindo)) um falou "não" e outro falou "conversemos"... como é que fica?

Nicolau: ((rindo)) Porque é... não, Assis num diz, num fala na Língua. Só fala com português, agora o Dasu algumas vez... talvez algumas palavra que 'tá dizendo é na nossa língua, né? Ele fala alguma... Ele num fala, ele entende o que nós 'tamo falando... Ele entende, agora falar ele fala bem pouco na Língua...

Paulo: Não, o Dasu já 'tá aprendendo, já...

Tereza: Já 'tá?

Paulo: Sim... No, no primeiro curso que eu vi ele, ele num falava na Língua, aí nós explicamos... Eu, o Joaquim, tantas pessoa, nós explicamos prá ele, né? Aí, ele num falava, agora 'tá falando bem agora... Agora o Assis, não... o Assis...

Raimundo: Se nós fala em português, ele responde em portuGUÊS...

Cabe apontar que os professores Dasu e Assis estavam expostos a diferentes tipos e intensidade de insumo lingüístico. Enquanto Dasu tinha entre seus interlocutores Joaquim Maná, um professor-índio fluente em Kaxinawá e altamente comprometido com a causa da preservação e recuperação das línguas indígenas, Assis não podia contar com tal tipo de interlocutor.

Conversando com Assis Mashã, ele próprio explicitou a falta de interlocução como um dos motivos de sua grande dificuldade em aprender a falar, e apontou como saída: "*Eu acho que se eu passasse menos uns seis meses (no Jordão) eu*

já aprendia... Porque ler eu já leio. Escrever também sei. O mais difícil é aprender a falar..."

Também Dasu, apesar do seu progresso, percebe a necessidade de maior exposição à língua indígena falada:

(...) me ajudava se eu mudasse de lugar, passasse uns tempo fazendo assim como fosse um curso, né? Mais educação que a gente fale mais na Língua... Aí pode ser que eu me esquecia do português [...] Eu-eu tinha vontade de mudar, de ir lá pro Jordão prá mim passar ao menos uns dois meses prá mim aprender... Que nem uma menina lá que eu... do-do nosso vizinho que mora, uma meninazinha assim desse tamanho, de seis anos... Ela foi pro Jordão, passou DOIS meses... ela veio de lá falando na Língua. Ela fala com o pai dela, a mãe dela, é na Língua... PeQUEnininha, ela foi pro Jordão, veio de lá aprendida. Então eu achei lá que/ eu achei que lá era mais fácil de aprender... Mas a vista do que eu falava, eu JÁ falo já, eu já falo...⁵⁸

Atentos à necessidade apontada Tenê, Ixã e Joaquim Maná vêm planejando a criação de um *Kupishawa* - Centro de Língua e Cultura Kaxinawá - na área do Rio Jordão, um lugar onde professores-índios desta etnia possam ser "socorridos" lingüística e culturalmente:⁵⁹

⁵⁸ Um ano depois desta fala pude observar pessoalmente o quanto este professor-Índio havia aumentado sua competência em língua indígena. Num momento de lazer, entre as aulas, um grupo de professores Kaxinawá decidiu jogar damas. Nicolau, do Purus, e Dasu, do Carapanã, formaram a primeira dupla. Houve uma troca comunicativa intensa entre o grupo na língua Kaxinawá, troca esta da qual Dasu participou ativamente.

⁵⁹ Tenê Kaxinawá definiu o *Kupixawa* como sendo "um tipo assim de universidade Kaxinawá", o que demonstra o quanto a escolarização constitui ideologicamente estes professores.

(...) ali a gente pensa de fazer um encontro e nesse encontro talvez seria um modo de... dar um curso [...] e durante esta visita mostrar o nosso... a nossa brincadeira que vem sendo feita, né? Vamos supor Mariri, Batismo, Festa do Gavião, uma coisa assim... Inclusive pegando os professores que 'tavam começando a aprender agora. Vamos supor o Valdir, o Assis... mosTRAR o trabalho. Porque até a gente pode dizer "Ah... porque o Assis num fala porque ele num quer". NÃO É porque ele num quer. É porque na aldeia dele só tem pessoas falantes de português. Aí fica muito, muito assim sem ter como fazer... Até ele mesmo tem uma dificuldade de falar porque a mulher num fala mais com ele na Língua. O filho muito pior... o PAI já era um branco... a mãe já se acostumou a falar em português, só fala em português... Então fica difícil. Então a gente 'tava pensando em pegar esse professores e levar pro Jordão... e passar uns 15 a 20 dias falando só na Língua.

Às estratégias apontadas de preservação e recuperação das línguas indígenas, tais como o estabelecimento da modalidade escrita, a criação de novos vocábulos, a nomeação, os investimentos de retorno simbólico ou comunicativo, a criação de centros de apoio lingüístico-cultural, soma-se a penetração da língua indígena no campo cultural do branco.

Eis o que aconteceu na festa de encerramento do Curso de Língua Portuguesa de 1994, após o professor Jaime Llullu ter interpretado um mito Manchineri:

Eles nunca pensava que era uma ponte... É isso aí que 'tá no desenho... É só isso mesmo... ((aplausos)) Eu agora vou convidar alguns parente, né? ((Walexo e Antonio Preto se

juntam a Llullu)) Nós vamo cantar uma cantiga na Língua... É portuGUÊS, é português mas é traduzida já na própria Língua ((INC))... Vocês conhecem o "Parabéns prá você"? ((os três professores cantam "Parabéns prá você" em Manchineri)) ((aplausos))

Durante os cursos da CPI-Ac é também possível encontrar o professor Júlio Isudawa Jaminawa, com seu violão, cantando, em sua língua, baladas românticas por ele traduzidas. Mais significativo, porém, é o fato de que Julio está começando a compor músicas populares em Jaminawa, o que, quem sabe, pode vir a desencadear o surgimento de um movimento de Música Popular Indígena.

Vemos, assim, que, contrariamente ao que afirmou Ferguson (1959), a distribuição funcional de línguas em contexto diglótico não é fixa, pois as línguas Manchineri e Jaminawa parecem estar começando a invadir o domínio funcional da língua dominante, ocupando um de seus importantes espaços.

Concluo este capítulo, trazendo uma fala de Joaquim Maná Kaxinawá porque ela nos indica a justificativa para as estratégias adotadas e os planos de investimentos na preservação e recuperação das línguas indígenas aqui discutidas.

Maná: (...) Aí parece que ele se sentiu mal e deixou de participar o curso

Tereza: 'cê acha bom ele ter deixado, Maná?

Maná: Não, eu num achei bom... Foi bom prá ele mas foi bom prá/foi RUIM prá comunidade dele porque ele não TEve interesse... Foi uma pessoa que eu achei que foi muito desinteressado... AGORA os outro, como o Chiquinho, o Dasu e outros professores que não falam a sua língua, mas eles 'tão entendendo... Eu acho que eu me refiro assim dizer que é uma campanha, quando a gente faz aquelas brincadeirinha na Língua, dançando... Eles 'tão

COMEÇANDO a entender que a nossa língua é igualzinha com outra língua... Também tem uma grande importância, né? E eles 'tão ... já começando a escrever, alguns já lêem, escreve... Num sabe falar de... normal como a gente fala mas eles entende

Tereza: ele num falam...

Maná: não, FAlam um pouquinho... né? Ele têm um sotaque diferente, mas fala e entende... pelo menos. O Assis ele num fala, mas escreve direitinho e algumas palavras solta ele já fala tranquilo...Logo no início ele num fizeram nada, mas agora... você dá uma tarefa pro Assis, mesmo que ele num fale... 'cê dá uma tarefa pro, pro Dasu, éh, pro Valdir... eles fazem. Tem algum errinho, mas eles fazem [...] e nós temos companheiros aqui, temos professores que não falam a Língua...

Tereza: E você acha que eles são índios, não são índios... Como é que fica? Por exemplo, o Antonio Arara, vamos supor o Antonio Arara...

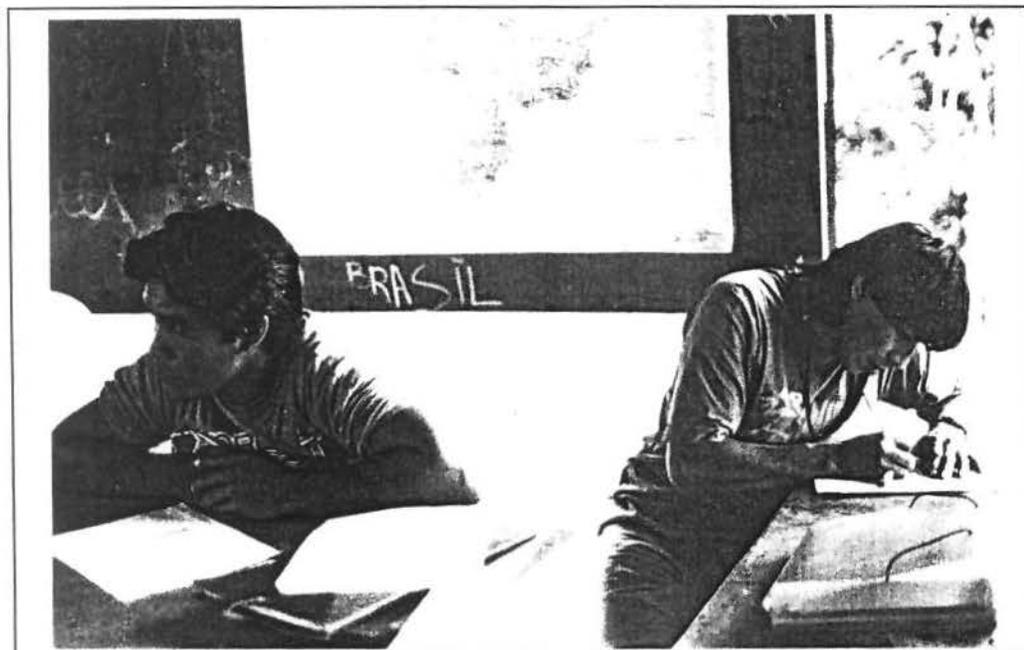
Maná: éh... o Antonio Arara... Ele 'tava/outro dia a gente conversando, né? ((rindo)) ele falou uma coisa MUIto engraçada prá mim que eu fiquei pensando... Ele disse assim "*É porque eu com essa idade eu num tenho mais condições de falar na minha língua... direto como os Kaxinawá falam. Mas eu penso assim... quem fala na sua língua vive e quem num fala vive do mesmo jeito...*" Mas eu num quis dizer prá ele que aquilo ele ia levar mal prá comunidade dele... Ele sendo uma pessoa informado, se ele num levar um conhecimento melhor prá comunidade dele, ele vai continuar... perdendo a sua língua... Logo ele tem essa visão, né? "*Porque se eu falar, bem. Se eu num falar também deixa prá lá...*" Isso eu acho que é... muito ruim pr'um professor bilíngüe...

Tereza: Mas você vê ele como índio?

Maná: Eu VEjo ele como ÍNdio, eu num tenho dúvida que ele é índio... Ele canta, mesmo que ele não cante bem, mas ele tem um interesse de cantar... Ele já fez coisas que talvez quando ele veio no primeiro curso ele não pensava... Então ele 'tá se sentindo

assim mais seguro, sabe? E isso é bom que... quando ele voltar prá aldeia... no próximo curso que ele vim, ele 'TÁ sabendo que vai acontecer outro, outra brincadeira dessa, né? Então ele vai querer tentar gravar ou escreVER alguma musiquinha que eles TEM na sua aldeia... Então o que eu vejo é isso, mas... É índio, na minha cabeça é índio... AGORA, NÃO é índio aquele que desiste das coisas e vai embora... Agora se ficar, mesmo que ele tenha dificuldade, mas se ficar aqui, aquilo vai trazendo uma coisa assim que nem na cabeça dele ele vê passar... Mas daqui uns dia ele 'tá começando a falar, começando a brincar na Língua... uma coisa assim, sabe?

A fala deste professor Kaxinawá me fez entender que, para que o professor seja considerado um índio legítimo, o essencial não é que ele tenha plena competência, oral e/ou escrita, em LI e, sim, que ele assuma um compromisso político e ideológico com a causa lingüístico-cultural do grupo. Tal causa, matriz de toda uma mobilização social em torno da preservação e recuperação de línguas indígenas, propicia, como procurei demonstrar neste capítulo, a emergência de processos de identificação que, embora conflitivos e dolorosos em momentos, permitem a (re)construção de uma identidade lingüística indígena mais positiva.



Antonio Arara
Eutxani Shawãdawa
e
Geraldo Aiwa
Apurinã

Foto: Arquivo Proj. Escolas da Floresta.

CAPÍTULO V

SENDO ÍNDIO EM PORTUGUÊS

Neste capítulo, pretendo argumentar que, embora a língua portuguesa não seja, tradicionalmente, vista como símbolo de identidade indígena, os professores-índios do projeto "Uma Experiência de Autoria" vêm utilizando, em suas práticas discursivas, uma variedade específica desta língua, através da qual constroem e sinalizam indianidade. Algumas características do Português Índio observado serão descritas e algumas implicações pedagógicas decorrentes de seu uso discutidas. Meu objetivo, além disto, é trazer evidências de que o português, porque língua franca, é o lugar onde estes professores elaboram e expressam uma faceta de suas identidades na qual diferenças étnicas são postas de lado, matizadas, de modo a permitir que eles, enquanto índios genericamente constituídos, atendam a interesses e preocupações políticas comuns.

Uma Certa "Língua Emprestada" e Indianidade

O primeiro fato a despertar minha atenção para a existência de algo peculiar no português utilizado pelos professores-índios do projeto da CPI-Ac foi uma fala de Antonio Arara (Eutxani). Logo que cheguei, pela primeira vez, a Rio Branco, este professor Shawãdawa, ao expressar seu desejo de aprender a língua tradicional de seu povo para poder ensiná-la a seus alunos, disse, em depoimento gravado em vídeo:

Esta vontade ((de aprender Shawãdawa)) vem porque além de ser a nossa língua de minha comunidade, ela é nossa língua própria mesmo... Eu falo, eu estou falando aqui em português: a cara, a língua, a boca tudo é minha, agora a fala não é minha porque a língua é emprestada... ((após uma pequena pausa, sorrindo)) Num é e é, né?...vai e vem... é, e num é.

O que estaria tentando me dizer o professor Antonio Arara ao falar que a língua portuguesa é, mas também não é, uma língua emprestada do branco? Um ano após o registro do depoimento acima, um outro acontecimento me fez entender melhor a questão. Tal fato ocorreu durante um dos encontros que tive com os três professores Apurinã (Geraldo/Aiwa, Jorge Avelino/Anikure e Antonio Olavo/Eukutxy) durante o processo de elaboração da cartilha de Apurinã como segunda língua (*Asãgire*). Como nenhum dos três dominava a língua alvo, haviam decidido definir o conteúdo lingüístico em português, para que, em seguida, este fosse traduzido para a língua Apurinã por algum membro mais velho de suas comunidades. Havia, evidentemente, riscos contidos neste tipo de procedimento, mas era isto ou nada, e os professores estavam determinados a introduzir Apurinã como L2 no currículo escolar. O objetivo do encontro em questão era, então, determinar o conteúdo dos diálogos que seriam incluídos no material a ser elaborado. Dentre a lista de funções comunicativas que lhes haviam sido apresentadas durante o módulo "Planejamento e Metodologia de Ensino de Segundas Línguas" no ano anterior,¹ os professores Apurinã haviam selecionado, entre outras, "Como Cumprimentar Alguém": julgavam importante que seus alunos aprendessem a cumprimentar na língua indígena. Como estavam hesitantes e inseguros, já que esta era sua primeira experiência com a elaboração de material didático de base funcional, mostrei-lhes, apenas à guisa de exemplo, o diálogo de um livro de português para estrangeiros existente no mercado que

¹ Este módulo, realizado em janeiro de 1992, foi ministrado, conjuntamente, pela lingüista Sandra Machado e por mim.

continha a função por eles escolhida. Os professores Apurinã passaram, ato contínuo, a copiá-lo em silêncio.² No processo, entretanto, Jorge Avelino parou e, voltando-se para Geraldo, disse "*Mas a gente num fala assim, Geraldo...*". Este, por sua vez, parando de escrever, releu o diálogo publicado, e, depois de pensar por um tempo, concordou: "*A gente num fala assim mesmo não...*". O visionamento dos minutos que se seguem à fala de Geraldo mostra a instalação de um "mal-estar" interacional: frases desconexas são emitidas, há um mexer desnecessário em papéis e lápis, Antonio Olavo se levanta, vai até a janela, volta... Eu também me levanto, mexo, também desnecessariamente, na filmadora com a qual estava gravando a cena, sento-me novamente para, em seguida, ir até o gravador, aumentar seu volume e tornar a me sentar... Há, notadamente, aqui, uma ruptura no desenvolvimento do evento causada por um desconforto tanto dos Apurinã como meu. O que acontecera? Minha avaliação é que todos nós, naquele momento, percebemos que estávamos lidando com algo que transcendia meras diferenças lingüísticas regionais: estavam em jogo questões profundamente ligadas à identidade indígena. O desconforto dos professores Apurinã pareceu-me consequência do fato de terem sentido que uma das fronteiras de identificação por eles delimitada para distingüi-los do não-índio, de mim, estivera ameaçada de se diluir. O meu desconforto, por outro lado, adveio do *insight* constrangedor de que eles interpretavam minha ação como uma tentativa, desautorizada, de ingerência em seu modo de ser. Enfim, o evento retomou sua fluidez só quando, a meu pedido, os professores dramatizaram o que geralmente acontece, nas aldeias, quando um índio Apurinã chega à casa de alguém que não vê há algum tempo. O diálogo dramatizado ocorreu nos seguintes moldes: a "visita" (Jorge Avelino) foi chegando perto, rodeou o "dono da casa" (Geraldo), até que este procedeu à abertura da interação.

² Embora tivesse mostrado o diálogo impresso apenas como exemplo, não interferi no procedimento porque já havia percebido quanto isto era importante para os professores-Índios do projeto. A consciência da importância da escrita como documentação os faz desejarem copiar quase tudo que lhes é apresentado, porque nem sempre são capazes de selecionar o que vale a pena ser registrado em seus cadernos.

Dono da casa - *Ô Jorge Avelino, 'cê já chegou...*

Visita - *Eu 'tou aqui.*

Dono da casa - *Pode subir.*³

Visita - *Sim, eu já 'tou subindo...*

Dono da casa - *Vamos sentar...*

Visita - *Então eu vou sentar*⁴

Convenhamos, esta maneira de cumprimentar está muito longe do nosso "Oi, tudo bem? Tudo bem, e você, tudo bem? Tudo bem, vamos entrar..." A dramatização acima me fez perceber que, se aqueles três professores Apurinã haviam perdido o domínio de sua língua ancestral, eles, no entanto, haviam retido, pelo menos em parte, sua **cultura interacional**, para usar um termo de Leavitt e Stairs,⁵ transpondo-a para a língua dominante. E a análise da continuidade do evento revelou que esta não é, para eles, uma questão pequena porque aí reside um marco que os diferencia dos não-índios:

Tereza: ô Jorge... por que que 'cê, por que que... quando 'cê chegou na casa do Geraldo 'cê ficou rodando, rodando... e 'cê num falou nada?

Jorge: ãh?

Tereza: 'cê num falou nada... 'cê chegou e ficou lá esperan/eu achei BEM diferente porque... se fosse eu, eu ia chegar e já ia dar um jeito de chamar a atenção do Geraldo... "ô GeRAL::do..."

³ Os Apurinã moram em casas de madeira construídas sobre palafitas.

⁴ Este diálogo foi transcrito pelos professores e, tendo sido, posteriormente, traduzido para a língua Apurinã, faz parte da unidade 1 e 2 de "Asãgire".

⁵ Cf. Leavitt e Stairs, 1988.

Jorge: não, professora, mas é assim mesmo que tem que ser... porque lá na minha aldeia quem chega tem que esperar...

Tereza: quem chega tem que esperar?

Jorge: sim, quem chega tem que esperar... lá na minha aldeia é assim...



ASĀGIRE, CPI-Ac, 1993

Temos aqui mais uma evidência de que o direito à tomada do turno inicial na conversação obedece, em várias comunidades indígenas, a convenções diferentes das comumente seguidas em interações entre não-índios.⁶ Mais importante para o argumento que venho tentando construir, no entanto, é atentarmos para o enunciado "*não, professora, mas é assim que tem que ser...*". A função de toda conjunção adversativa é estabelecer a oposição, o contraste com o que vem antes. Utilizando-se deste recurso, Jorge Avelino estabelece um contraste, não sintático, mas semântico, com a idéia anterior, isto é, "*se fosse eu, eu ia chegar e já ia dar um jeito de chamar a atenção do Geraldo...*". O contra-argumento é claro, como, também clara, é a advertência: "**mas** nós não somos você, não falamos

⁶ Cf. Orlandi, 1990, Maher, 1990 e 1994.

como você. E é assim que tem que ser..." E, assim sendo, temos que concluir que, embora estes professores Apurinã tenham um domínio muito incipiente da língua tradicional de seu povo, eles resistem à dissolução total de sua identidade lingüística tradicional, deslocando parte do comportamento discursivo da LI para a língua portuguesa. Porque, como diz Manuela Carneiro da Cunha, em época de diáspora - e as "correrias" a que foram submetidos os índios na Amazônia Ocidental não podem ser entendidas como outra coisa - é preciso ser econômico, sucinto: leva-se consigo, muitas vezes, apenas o que é essencial para servir de contraste.⁷ Em termos discursivos, as convenções sócio-pragmáticas tradicionais podem ser, para alguns grupos indígenas, parte significativa deste "apenas o essencial". Ou, como talvez dissesse Carlos Rodrigues Brandão, a "pauta mínima" de identidade lingüística indígena.⁸

O Português Índio observado: que fenômeno é este?

Os dados coletados fornecem pistas interessantes sobre o funcionamento discursivo da variedade indianizada do português em foco. Chama bastante a atenção, por exemplo, o modo como os professores-índios fazem a "introdução" dos eventos comunicativos de que participam. Parece haver, freqüentemente, entre eles, a necessidade de se proceder a "rituais solenes" de abertura de eventos, mesmo que estes se constituam como práticas consideradas, por nós, não-índios, situações comunicativas corriqueiras. Exemplos deste fenômeno puderam ser encontrados no visionamento de aulas simuladas, gravadas em

⁷ Cf. Carneiro da Cunha, 1986:100.

⁸ Cf. Brandão, 1986:151.

vídeo, ministradas pelos professores-índios no mesmo módulo "Planejamento e Metodologia de Ensino de Segundas Línguas" de janeiro de 1992. Uma vez que a leitura dos diários de classe dos professores-índios e dos relatórios das viagens de assessoria da CPI-Ac indicavam ser a música um elemento muito presente nas escolas indígenas, dado seu caráter lúdico, decidimos investir nas diferentes possibilidades de sua utilização como um recurso pedagógico útil no desenvolvimento de estratégias de compreensão da linguagem oral e escrita. Ao fim desta unidade de trabalho, pedimos que 5 professores-índios preparassem e ministrassem uma aula simulada para seus colegas, utilizando a canção "Carolina" de Luís Gonzaga. Estas aulas seriam ministradas em salas separadas e contariam com a presença de um assessor da CPI-Ac e de um pequeno grupo de professores-índios fazendo as vezes de "alunos". O objetivo da proposta era dar oportunidade para que os professores-índios, observando e comentando as aulas de seus pares, terminassem por refletir sobre suas próprias práticas em sala de aula. Além disto, interessava-nos, também, refletir, nós agentes não-índios, sobre características da pedagogia indígena, já que, pelo menos algumas destas poderiam transparecer no decorrer do evento. Decidiu-se, assim, que os 5 professores-índios escolhidos teriam total liberdade para prepararem estas aulas simuladas como quisessem e que nossa participação limitar-se-ia ao fornecimento do apoio "logístico" necessário: material de trabalho, fotocópias, etc...

Na noite programada, todos os professores-índios se reuniram numa mesma sala. Expliquei que eles deveriam se dividir em 5 grupos para assistirem às "aulas" dos colegas Júlio (Isudawa) Jaminawa, Edson (Ixã) Kaxinawá, Jaime (Llullu) Manchineri, Assis (Mashã) Kaxinawá e Raimundo (Maná) Kaxinawá. Após este esclarecimento, Sandra Machado escreveu os nomes dos "professores" no quadro e eu propus que os professores-índios presentes escolhessem a aula de quem desejavam observar. Minha expectativa era de que, em seguida à minha fala, os professores procedessem à divisão em grupos. Para minha surpresa, no entanto, Júlio Jaminawa, levantou-se, foi à frente da sala - os outros professores-índios pararam, imediatamente, de conversar - e tomou a palavra:

Júlio: Bom... a gente foi escolhido naquele dia, né? prá gente... dar aula de música prá vocês. E a gente vai dar aula de música... algumas música que a/NÃO MÚsica... algumas palavra novas que a gente não conhece... que têm entre na música que a gente usa, né? Então, a gente vai... têm algumas canção que TÊM alguns nome que gente não conhece... A gente vai tentar descobrir junto com vocês e a outra pessoa que conhece vai ensinando os outro... E a gente vai tentar (explicar) as música nova... Então, a gente... samo cinco professor prá ensinar... Não ensinar... prá gente VER junto esse tipo de... de palavras novas e... a gente aprender também como (ouvir) também as músicas... e conheCER a letra também... Quais são as palavra trocada... Quando tem... em vez de a gente usar chis ("x"), cê agá ("ch"), né?... Então, isso aí a gente vai tentar descobrir junto nós tudo (INC)... Mas a gente como professor... a gente vai TEN-TAR de ensinar vocês... mas não de ensinar bem... mas JUNto com vocês a gente vai ver esse música... E isso é bom também prá nossos aluno que eles... eles terão conhecendo alguma música... Ouvindo, NÃO decorando... Ver se ele resgata aquele tipo de coisa que é... e-errado... aquelas coisa que é nova... A gente vai tentar ensinar vocês... nós cinco professor de música... Não de música porque nós não samo aqueles que toca, que canta bem... Mas nós vamo tentar descobrir essas palavra nova que tem DENTro de-de... desse... desse canção... Então, nós samo cinco professor... sono professor e junto vamo ver se a gente vai poder tentar descobrir... esse tipo de coisa que... que tem dentro de... desse canção, né? ((com um gesto largo de braço em direção a Édson que se encontra apoiado no parapeito de uma janela)) Então agora o Édson vai apresentar... ((aplausos entusiasmados dos outros professores-índios, seguidos de um burburinho geral))

Édson: ((na frente da sala)) Boa noite, gente...

P.I.?: ((em coro)) Boa noite...

Édson: [Tudo bem com vocês?

P.I.?: Tudo bem...

Édson: Bom... a gente estamos aqui, né?... A gente estamos fazendo o décimo curso... Nós somos todos monitores de cada área, de cada nação... Então a gente... vai tentar um pouquinho... prá gente ouvir a música, né?

P.I.?: música...

Édson: Aí depois a gente vai... pegar a lista... de música, a gente... prá achar algumas palavra que 'tá faltando, né?... Então... eu acho que vocês entende mais do que eu... mas agora... vamo fazer um tipo de... vocês vão ficar como meus alunos lá na minha aldeia... alguns de vocês... Nós samo cinco professores e vamos dividir... em cada grupo, né?... éh... É uma música do branco... e não tem (INC), mas muito deles... já conhece essas música... e... prá dançar e... algum/alguma estória... É aquele... ((pausa de 11 segundos, provavelmente tentando se lembrar do nome do autor da música))... É aquele pessoa que dançou, que cantou/que CANta, né?... Num é quase toda pessoa que conhece, né?... E então, a gente vamo tentar... que-que vai sair a palavra nova... que a gente... a gente nunca conhecia... Eu... e eu... sou lá do-do área indígena do Jordão... Então mesmo assim vocês vão ficar... cada um de vocês vão ficar o mesmo que meu aluno lá na minha aldeia... 'tá bom?

Dasu: tá...

P.I.?: tá OK... ((aplausos entusiasmados dos professores-índios enquanto Édson faz um gesto em direção a Jaime a medida em que vai se retirando do centro da sala))

Jaime: ((em meio a um burburinho geral)) Boa noite...

P.I.?: ((em coro)) Boa noite...

Jaime: A Teca mesmo que me escolheu, né?... prá dar aula agora... esta noite... Uma música assim como falou o Júlio... que tem algumas palavra que é (muito) desconhecida prá mim... e vamo tentar descobrir e conhecer, né?... essas palavra... É só isso, né?... ((aplausos seguidos de burburinho))

Assis: Bom... bom, eu num-num fui escolhido... Foi... por causa que ((rindo)) (INC) foi oferecido pro Nicolau aí ele num quis ((risos))... Aí nós vamo... nós vamos ver uma palavra nova... que tá escrito na... num papel... e a gente vai tentar de... conheCER junto... com os professore mesmo igual eu... ((Assis se encosta no quadro negro, parecendo estar nervoso)) Ai, 'tou inté perdido... ((risos)) ((Assis pigarreia))... Sim, éh... o negócio é esse... É nós conhecer a-a... as coisa que tá escrito que a gente não conhece... Eu não conhecia o que era "xiriri"... ((risos)) e agora foi aparecido o tal de "xiriri"... E a gente pode ver... como que a gente pode descobrir o (que significa) "xiriri"... ((rindo)) Só isso... ((aplausos seguidos de burburinho))

Raimundo: Boa noite meus amigos...

P.I.?: ((em coro)) Boa noite...

Raimundo: ((em voz bem baixa, parecendo nervoso)) Aqui nós tamo apresentando... fazendo uma aula de música que nós vamo (INC) ... Esse música... (INC) prá ter conhecimento... das palavra... que nós vamo tentar descobrir a palavra "xenheném"... Eu 'tou querendo apresentar mesmo aí prá vocês, né?... É só isso... uma música, né?... É só isso mesmo... ((aplausos enquanto Raimundo se retira e Júlio volta à frente da sala de aula))

Júlio: Bom, na hora que eu... (falei), me esqueci algumas coisa... Temo algum... alguns papelada... não, papel... um texto, que tem... que 'tá escrito a música... Depois a gente vai começar a discutir sobre isso também... E depois REpassar prá vocês... e ver qual são as palavra que 'tá faltando... que é prá vocês completarem... vocês aluno... Primeiramente a gente vai discutir sobre isso... nós mesmo e vocês... ver se.. vocês descubram esse tipo de coisa que 'tá faltando... Depois a gente passamos esse tipo de coisa prá vocês... prá vocês preenCHER... qual as palavra que 'tão faltando... ((aplausos, enquanto Júlio, dirigindo seu olhar para Tereza, apoia-se no quadro-negro))

Tereza: Então... os CINco professores (podem ficar) aí na frente, né? ((Édson, Jaime, Assis e Raimundo dirigem-se à frente da sala, juntando-se a Júlio. Tereza dirige-se aos que estão sentados)) Quem quer assistir a aula de quem?

Lembro-me de que, no momento em que tudo isto aconteceu, interpretei a intervenção de Júlio Jaminawa como uma tentativa de compensar uma possível deficiência minha: talvez eu não tivesse sido clara o suficiente e os professores-índios não soubessem exatamente o que deveriam fazer... À medida que fui me debruçando sobre a transcrição, no entanto, esta hipótese teve que ser descartada: que Júlio tivesse sentido a necessidade de explicar novamente, e melhor, o que eu havia dito seria plausível supor, mas que todos os outros quatro professores, mesmo após a fala de Júlio, ainda sentissem a necessidade de fazer o mesmo seria improvável. Além disto, um trecho da fala de Édson Ixã Kaxinawá ("*e eu sou... lá do-do Área Indígena do Jordão*") mostrou-me que a fala dos professores-índios não era uma fala essencialmente informativa: Ixã é um dos professores mais antigos do grupo e o fato dele ser do Jordão era uma informação sobejamente conhecida por todos os presentes. O critério de relevância em pauta, portanto, parecia ser outro que não a novidade do dito. A análise de outros procedimentos semelhantes ao que acabei de descrever convenceu-me de que este era o caso. Em janeiro de 1994, por exemplo, durante uma aula de português, pedi que os professores-índios dramatizassem um poema lido em classe. Um pequeno grupo de professores voluntariou-se para a tarefa e, após ter negociado e discutido os diferentes "papéis" da dramatização, o grupo dirigiu-se à frente da sala de aula. Os professores-índios também não deram, no entanto, início imediato ao trabalho, como seria, do nosso ponto de vista, o esperado. Antes que isto acontecesse, um deles, incorporando o papel de um tipo de "Mestre de Cerimônias", apresentou cada um dos colegas e fez um longo e detalhado "discurso" sobre o que estava por vir, embora os presentes conhecessem todos os participantes e estivessem bastante familiarizados com o tipo de tarefa proposta. Pouco a pouco, desenhou-se, assim, para mim, um padrão

localizado de etiqueta verbal indígena, padrão este no qual comportar-se, de modo apropriado, em português, implica **estabelecer, formalmente, a abertura de eventos comunicativos através da apresentação dos atores envolvidos e da explicitação de seus objetivos e dos procedimentos adotados.**

Este aspecto da etiqueta verbal indígena nem sempre é cumprido. O desconforto dos professores-índios quando tal acontece pôde ser observado em dois episódios.

Em 1992, durante um trabalho de sensibilização para as funções da linguagem feito no módulo "Planejamento e Metodologia de Ensino de Segundas Línguas" já referido, havíamos pedido que os professores-índios se dividissem em grupos e elaborassem diálogos contendo algumas daquelas funções. Isto feito, os diferentes grupos deveriam dramatizar os diálogos elaborados. O primeiro grupo a fazê-lo era composto por Ceará (Shanê), Manoel Sabóia (Anu), Rufino (Maya) Kaxinawá e Geraldo (Aiwa) Apurinã. Estes professores, com seus cadernos, foram à frente da sala de aula:

Tereza: Pronto? Pode começar...

M. Sabóia: Professora...

Tereza: ãh?

M. Sabóia: ((postando-se mais ao centro da sala, dirige-se ao grupo)) Nós acabou de chegar de ((INC)) ((há um burburinho generalizado))

Tereza: Psiu, gente, ó... os companheiro vão fazer o teatro agora... Vamo ficar quieto? ((dirigindo-se a Manoel Sabóia)) Fala Manoel...

M. Sabóia: Nós vamo fazer o seguinte... ((olhando para Aiwa)) ((INC)) Nós vamo chegando/((apontando para Rufino e "Ceará")) eles já 'tão no curso, né?... Aí nós vamo chegar e perguntar prá eles

como/Primeiro nós vamo cumprimentar, né? Perguntar como que 'tá...[e ((INC))

Tereza:

[tá bom, então pode começar... ((profs. índios se entreolham por alguns instantes. Manoel Sabóia e Aiwa hesitam e, em seguida, dirigem-se à porta da sala. Rufino se posta de cócoras, tendo "Ceará" de pé ao seu lado. Começa a dramatização))

Esta minha última intervenção fez Manoel Sabóia abortar um comportamento interacional que, para ele, seria o adequado. A hesitação, os entreolhares revelam o "mal-estar interacional" instalado. É provável que isto tenha, em parte, sido provocado pelo meu desconhecimento, na época, de que estávamos operando com critérios de relevância incongruentes. Mas é inegável que em operação estava, também, a minha condição de interagente com maior poder (professora *cariú*), o que contribuiu para que ocorresse a imposição do meu padrão interacional. A assimetria conversacional está na base das interações índio/não-índio, já que o discurso, sabemos todos, tende a espelhar e reproduzir desigualdades existentes em outras esferas. Além disto, é constitutivo do discurso pedagógico a desigual distribuição de poder interacional: é o professor, em larga escala, quem determina quem faz, como e quando é feito o quê em sala de aula. Mas, claro está, também, que nem esta assimetria de fundo é irreversível, e que nem todos os sujeitos agem o tempo todo de acordo com as normas interacionais de suas culturas. Falantes não são autômatos. Personalidades individuais diferem, como, a depender das necessidades e objetivos situacionais imediatos, divergem as avaliações das variáveis em jogo na interação.⁹ Manoel Sabóia, nesta instância específica, não fez frente à minha imposição. A assertividade de Júlio Jaminawa na introdução das aulas simuladas, por outro lado, negou qualquer possibilidade de fazer valer minhas convenções discursivas e abriu portas para que ele e seus

⁹ Esta é uma questão importante e que precisa ser enfatizada para que não corramos o risco de, seguindo uma tendência percebida em muitos estudos sociolinguísticos sobre problemas de comunicação em contextos multiétnicos, colocar o interagente como prisioneiro de sua herança comunicativa (Cf. Darnell, 1985 e Rampton, 1995).

colegas impusessem, a mim, as formas do discurso indígena. Também Jorge Avelino Apurinã, colocado num lugar subalterno no discurso pedagógico - o de aprendiz -, criou um contra-discurso ("*não professora, mas é assim que tem que ser... quem chega tem que esperar*") e, rejeitando o lugar que lhe foi atribuído, posicionou-se numa situação não-marginal no discurso e, portanto, não periférica com relação ao poder. Outras instâncias incluídas no *corpus* pesquisado demonstraram que é no momento tenso de reversão de assimetria interacional que os professores observados se fizeram, várias vezes, índios com muito vigor.

Resistência aberta à não-observância da etiqueta sociolingüística indígena apontada, qual seja, a apresentação formal do(s) participante(s), de seus objetivos e do próprio evento comunicativo é o que se pode verificar, também, no episódio que descrevo a seguir.

Era fevereiro de 1996 e estávamos tendo uma aula de Língua Portuguesa no XVI Curso de Formação da CPI-Ac quando os professores-índios e eu fomos avisados de que receberíamos a visita de um representante da Assessoria de Educação Indígena do MEC. A CPI-Ac havia convidado este órgão a conhecer seu projeto de educação. No meio da aula a visita chegou acompanhada por Nietta Monte, coordenadora da entidade. Os dois ficaram alguns minutos observando os professores-índios trabalharem nos textos que estavam produzindo. Em seguida, a coordenadora se retirou e o representante do MEC - doravante também RM - dirigiu-se para o fundo da sala onde ficou, muito discretamente, observando a aula. Um pouco mais tarde, enquanto os professores-índios liam, fui até ele, apresentei-me e perguntei se ele queria falar com o grupo. RM disse que não era necessário, que não queria interromper minha aula ou perturbar a concentração dos professores. Disse, ainda, que poderia conversar com os índios mais tarde. Lembro-me de ter, intimamente, elogiado sua discrição e atitude respeitosa. Finda a aula, apresentei a visita rapidamente ao grupo pois já era hora do almoço. O representante do MEC passou o resto do dia participando do cotidiano do Centro de Treinamento da CPI e conversando, ora com um, ora com outro professor-

índio. No dia seguinte, logo pela manhã, RM fez uma pequena palestra para o grupo todo. Iniciou sua fala, descrevendo seu estado de origem, suas experiências profissionais passadas, deu detalhes de sua vida particular. Disse que havia sido contratado pelo MEC para atuar junto à Assessoria de Educação Indígena muito recentemente e que, por isso, o objetivo de sua visita era conhecer, pessoalmente, alguns professores-índios para melhor se inteirar dos problemas que estes enfrentam nas escolas das aldeias. Em seguida, passou a explicar, detalhadamente, a estrutura do sistema educacional brasileiro, o funcionamento interno do próprio Ministério de Educação e Cultura, e as dificuldades de articulação do setor de Educação Indígena com as instâncias educacionais estaduais e municipais. Observemos parte da interação:¹⁰

RM: (...) mas tem que ter um ponto aqui... tem que ter uma ligação... A gente precisa ter alguém aqui, por exemplo, na Secretaria de Educação do Acre... Porque a gente tem contato com a CPI-Acre... mas é importante também que a gente TENHA uma ligação COM a Secretaria... né? que

Maná:

É melhor...

RM: ligue e SAIBA com quem 'cê 'tá falando... que tenha uma pessoa que se interesse... né? que, que... VAI fazer o trabalho, que VAI divulgar, que 'cê pode confiar... O diFícil é isso, isso que é difícil

Maná: ((INC))

Nani: Será que alguém da Secretaria daqui do Estado... do Estado do Acre ((INC))? ((burburinho))

Nietta: ((INC)) amanhã tem uma reunião... O RM vai se apresentar pro pessoal da Secretaria... porque esse num é um convite, um contato oficial pro RM...

¹⁰ Joaquim (Maná) Kaxinawá, Francisco (Makari) Kaxinawá e Nani (Kate Yuve) Yawanawá são os professores-índios que interagem com RM.

P.I.?: ãh...

Nani: Eu mesmo, eu mesmo pensei assim, né? Quando eu vi o RM andando prá lá e prá cá... eu pensei "Será que esse cara num é... num é dessas pessoa que é... que os cara diz assim que é marginal, que 'ta tentando ((INC)) ((gargalhadas))

RM: ((rindo)) Será que eu sou tão FEio assim? ((gargalhadas))

Nani: Não, mas é que... é que num deu prá perceber... Aí depois começamo a pensar, né?... "Acho que esse cabra num é abestado, não... ele num é abestado, ele deve 'tá fazendo alGUma coisa por aqui..." ((risos))

P.I.?: É, ele 'tá... ((INC))

Nani: Aí... eu falando com os companheiro eu digo "RaPAZ..." EU que pedi... porque os outro se apresentam, POR QUE que ele num se apreSENTa?

RM: Mas é... mas é que ontem eu cheguei assim lá pelas ((INC))... três horas de diferença e tal... num é?

Makari: éh...

RM: Então tem isso... que seu corpo também num 'tá acostumado...

P.I.?: É... ele faLOU isso mesmo prá nós...

Nani: Mas, mas... quando 'cê falou aqui assim que... que a gente/mas nem nós mesmo percebemo que 'cê 'tava preocupado com nada... né? É por isso que num deu prá perceber, que você era pessoa de fora que...

P.I.?: ((INC))

Nani: Nós pensamo aqui que 'cê era pessoa de ALta sociedade... aí quando você chega aqui NEM se mostrou em nada... e eu digo ((INC)) ((alguns professores-índios riem))

RM: É que eu sou uma pessoa tranqüila, né? que ((INC)) dá um tempo, né?

O que eu havia considerado um comportamento louvável, os professores-índios haviam considerado um comportamento inadequado... Para mim, o fato do representante do MEC haver se abster de, valendo-se da importância de seu cargo, interromper minha aula era evidência de bom caráter, de boas maneiras. Para Nani Yawanawá, ele - principalmente por ser uma autoridade - falhou ao não ter se apresentado formalmente e explicitado o objetivo de sua visita tão logo chegou: "...*'cê era pessoa de ALta sociedade... aí quando você chega aqui NEM se mostrou em nada.*". Este não foi, da perspectiva indígena, um comportamento de bom-tom. Portanto:

*(...) aí... eu falando com os companheiro eu digo
"RaPAZ..." EU que pedi... porque os outro se apresentam,
POR QUE que ele num se apreSENTa?*

Nani não se conformou com o fato de que o evento - "A visita do burocrata de Brasília" - tivesse começado de forma tão difusa, tão pouco apropriada: a expressão "RaPAZ..." é usada, no português acreano, quando o falante quer expressar surpresa ou indignação. E, por isso, o professor Yawanawá interveio e exigiu o cumprimento da etiqueta interacional indígena. Esta atitude, claro, foi facilitada porque os índios haviam percebido, no representante do MEC, uma pessoa, em tudo, muito gentil e empática à causa indígena. Tanto é que um dos professores-índios (não identificável na gravação) tentou, também ele, retificar a justificativa do comportamento impróprio, do ponto de vista indígena, da visita:

Nani: ... porque os outro se apresentam, POR QUE que ele num se apreSENTa?

RM: Mas é... mas é que ontem eu cheguei assim lá pelas ((INC))... três horas de diferença e tal... num é?

Makari: éh...

RM: Então tem isso... que seu corpo também num 'tá acostumado...

P.I.?: É... ele faLOU isso mesmo prá nós...

Ainda com relação a formas de polidez, merece atenção o ato de agradecer. Durante o processo de criação de diálogos para os materiais didáticos elaborados em 1993, ficou claro que os falantes de línguas indígenas e os falantes de língua portuguesa agem, de um modo geral, diferentemente nesta hora. Esta diferença foi objeto de muita reflexão metacomunicativa em sala de aula, já que faz parte do currículo o estudo não apenas das estruturas lingüísticas mas, também, do componente sócio-pragmático destas línguas. Ao final de nossas discussões acordamos que, enquanto o falante da língua e variedade majoritária tende, com freqüência, a agradecer verbalmente e imediatamente após a ação ou palavras do outro, o procedimento considerado adequado nas línguas indígenas incluídas no projeto da CPI-Ac é de outra natureza. Segundo vários professores-índios, o agradecimento nestas línguas é, tradicionalmente, **não verbal** e é feito, através de agradados e presentes dados em retribuição, algum tempo depois da ação que se deseja agradecer. Este comportamento corresponde a um código de reciprocidade, de troca, que norteia muitas das ações indígenas.¹¹ O professor Jaime (Llullu) Manchineri colocou-me a questão nos seguintes termos:

(...) Agora, se uma pessoa DAva alguma coisa pro outro... e nesse momento ele DAva pro outro também, então aí era um agradecimento, né?... bem grande [...] Eles ((os Manchineri)) recebem e algum dia se eles tiverem alguma

¹¹ Uma outra explicação possível para estas diferenças pode ser encontrada em Gu (1990) e Nwoye (1992). Ambos os autores acreditam que no mundo ocidental, formado por sociedades individualistas, atomistas, a questão da polidez na interação é instrumental: "agradecer", "pedir desculpas" seriam esforços para minimizar imposições feitas ao outro e fariam parte de um conjunto de estratégias adquiridas e manipuladas pelos indivíduos para atingir seus objetivos específicos. Nas sociedades não ocidentais, ao contrário, se a ação é ou não é uma imposição ao outro não é uma questão relevante para o bem estar do grupo social, este, sim, o objeto das obrigações do sujeito.

coisa também eles podem dar como de troco... Num é troco, né?... que eles/É o costume do, do povo mesmo Manchineri, né?

As diferenças de convenções relativas a agradecimentos ficou tão evidente em sala de aula que a questão, isentada de qualquer juízo de valor, foi levada para um dos materiais didáticos elaborados durante aquele curso, "Português para as Escolas da Floresta" publicado, em 1993, pela CPI-Ac:

VAMOS CONVERSAR? 

1) Em português as pessoas muitas vezes dizem "Por favor" quando fazem um pedido. Como é que nós pedimos para alguém fazer alguma coisa na língua? É parecido ou é bem diferente?

2) Em português as pessoas quase sempre dizem "obrigado" quando alguém faz ou dá alguma coisa para elas. Na nossa língua é igual ou diferente?

O currículo de ensino de línguas da CPI-Ac prevê o estudo de análises contrastivas deste tipo em sala de aula porque acreditamos que ela permite que todos os envolvidos - índios e não-índios - sofisticem-se sociolingüisticamente, algo reconhecidamente desejável em contextos de interação multiétnicos.¹² Ao trazer à tona diferenças nos modos de falar, tem-se, é importante frisar, mais uma vez, o cuidado de a elas não atribuir juízo de valor já que a intenção não é anular estas diferenças, e, sim, torná-las conhecidas. Com este tipo de procedimento se busca dar condições para que as tomadas de decisões feitas pelos falantes, assim como suas interpretações do comportamento sociolingüístico das pessoas com quem interagem, ocorra de modo tão informado quanto possível. Afirmar isto

¹² Cf., por exemplo, Gumperz, 1982 (a,b), Darnell, op. cit., Toohey, 1986 e Maher, 1993.

indicar, entretanto, que nada disto havia acontecido. Passados alguns dias, estava eu entrevistando um outro professor-índio do grupo, quando Maná se aproximou e me perguntou algo como "*Que dia você quer conversar comigo no gravador?*". Havia chegado a hora do agradecimento. Até então, Maná se mostrara indiferente à minha pesquisa, mas sei que ele sabia que um depoimento seu era tão importante para o meu trabalho quanto o dicionário de espanhol era para o dele.¹⁶ A troca foi justa, o seu "muito obrigado", dito do seu jeito, alto e sonoro.¹⁷

Wierbizcka (1985) é enfático ao afirmar que as diferenças no uso de uma dada língua estão, no mais das vezes, relacionadas a diferenças básicas de *ethos* culturais e, que, portanto qualquer afirmação de universalidade no que se refere à realização de atos de fala - como sugerem, por exemplo, Brown e Levinson (1978) - revela nada mais do que etnocentrismo.¹⁸ O ato de agradecer, como vimos, pode nem remeter a um ato de fala *per se*, em certas culturas. Algumas pesquisas sobre a aquisição de L2 que tratam dos modos como falantes não-nativos de uma dada língua selecionam e realizam atos de fala parecem, também, estar assentadas em equívocos semelhantes. Eis o que pode ser encontrado em Blum Kulka, House e Kasper (1989:10):

"... estudos sobre a pragmática da interlíngua têm demonstrado que os atos comunicativos dos alunos, até mesmo dos mais adiantados, regularmente contêm erros

¹⁶ A frieza inicial de Maná para comigo ficou clara em conversas que tivemos posteriormente. Ele se ressentia muito do fato de eu estar coordenando a elaboração de cartilhas em línguas indígenas porque via nesta tarefa uma intromissão minha no trabalho de descrição lingüística que Adair Palácio e ele vinham fazendo. Tendo Maná entendido que a minha possível contribuição para a promoção das línguas indígenas do projeto era de outra natureza, o equívoco foi desfeito. Hoje, este Kaxinawá - um sábio em vários sentidos - tornou-se, possivelmente, o professor-índio do Acre com o qual estabeleço minhas maiores trocas afetivas e intelectuais.

¹⁷ Scollon e Scollon (1983) afirmam que toda mensagem é uma mensagem dupla. Simultaneamente à mensagem básica há uma metamensagem: eu sou quem sou. Daí questões de estilo no uso da linguagem não serem facilmente abandonáveis mesmo quando estas podem, potencialmente, ser fontes de geração de estereótipos negativos.

¹⁸ Uma argumentação semelhante pode, também, ser encontrada em Zuengler, 1989 e Riley, 1989.

*pragmáticos, ou 'deficits', no sentido de que eles não conseguem passar ou compreender a força ilocucionária ou o valor de polidez pretendido."*¹⁹ (grifos meus)

Por que *deficit* tem que ser, necessariamente, a explicação? O professor Joaquim Maná Kaxinawá - e disto eu tenho a mais absoluta certeza - não fez o que fez porque é incapaz de perceber o valor de polidez contido no enunciado "muito obrigado": ele, simplesmente, agradeceu como o índio faz... também em português. O ônus de, eventualmente, ser considerado rude, afinal de contas, pode ser muito menor do que a necessidade de se marcar, discursivamente, como índio. Maná não disse nada porque neste caso a prática discursiva indígena é o silêncio.²⁰ Estas considerações impõem, a mim, a necessidade de, fazendo um breve hiato nesta análise dos dados coletados, tecer algumas considerações de ordem teórica.

É certo que a teoria sobre o processo de aquisição de segundas línguas considera a possibilidade de que questões de resistência cultural - materializadas em opções estilísticas singulares - possam ser determinantes do comportamento do aprendiz.²¹ Esta justificativa, no entanto, além de ser sempre, no máximo, colocada periféricamente, não impede que comportamentos como o de Joaquim Maná sejam, nesta linha teórica, percebidos como não desejáveis, como desvios. Esta postura advém, do meu ponto de vista, de alguns conceitos problemáticos que sustentam as pesquisas sobre aquisição de segundas línguas. O próprio conceito, por exemplo, de **interlíngua**, central nestes estudos, é questionável. Interlíngua é definida como sendo um dos estágios do sistema intermediário construído pelo aprendiz para organizar o *input* lingüístico provido na língua

¹⁹ Cf. Blum-Kulka, House e Kasper, 1989:10.

²⁰ Convém lembrar que o silêncio, como tanto insiste Eni Orlandi (1995), não quer dizer falta, ausência de significado, ao contrário, o silêncio significa em si mesmo.

²¹ Cf., além de Blum Kulka et. al., op. cit., Blum Kulka e Sheffer, 1993, e Dulay, Burt e Krashen, 1982.

alvo, sendo que este sistema é considerado móvel, fluido.²² Tal intermédio não corresponderia, assim, nem ao sistema da L1, nem ao da L2. A esta afirmação não caberiam críticas. Muito pelo contrário: ela é corroborada pelo que as pesquisas vêm demonstrando sobre o comportamento comunicativo do sujeito bilíngüe. Mas, na continuidade da definição do conceito, uma interlíngua é colocada como sendo **um momento de um percurso em direção à língua-alvo**. O aprendiz passaria por estágios de construção de interlínguas para ir, cada vez mais, aproximando-se da competência do falante nativo da L2. E neste ponto reside, para mim, tanto a fragilidade conceitual do construto quanto os perigos de suas implicações políticas. Em primeiro lugar, temos que nos perguntar: considerando-se as inúmeras variedades de uma língua em uso, quem elege quem como o modelo de competência da língua-alvo? De que "língua-alvo" se está falando? Estas perguntas são retóricas. Sabemos que a língua portuguesa tem, entre seus falantes nativos, indivíduos que seguem regras lingüísticas e convenções sócio-pragmáticas diferenciadas entre si, mas sabemos, também, que aqueles falantes com maior prestígio social são eleitos modelos de competência a partir dos quais todos os demais são avaliados. Estas questões não são problematizadas: o construto toma "língua" e "falante nativo" como entidades monolíticas. Alguém poderia contra-argumentar que o conceito de interlíngua não determina, em nenhum momento, um modelo de competência e que, nele, estaria contemplada a possibilidade de se tomar, imparcialmente, a competência de falantes de variedades tidas como sub-padrões como base para investigação. É possível que algum pesquisador esteja assim procedendo em algum canto do planeta, mas, com certeza, este não é o caso dos estudiosos de maior destaque. Stephen Krashen, por exemplo, talvez o pesquisador contemporâneo mais influente na área de aquisição de L2, prescreve uma ordem de aquisição de morfemas em seu modelo. Para ele, apenas a título de ilustração, o morfema indicativo da terceira pessoa do singular do tempo presente dos verbos em inglês (-s, como em "*he drives*") seria, para os aprendizes desta língua como L2, um morfema de aquisição tardia. Tardia... mas inevitável. Ora, a gramática dos

²² Cf. Brown, 1980 e Ellis, 1985.

falantes da variedade da língua inglesa denominada Inglês Negro, por exemplo, não permite esta flexão. Existe, sim, um modelo de competência para Krashen. E este, certamente, não é o falante nascido no Harlem de Nova York...

O questionamento acima não é, entretanto, o único que pode ser feito com relação ao conceito de interlíngua. Nele há, na verdade, uma idealização do comportamento do sujeito bilíngüe, uma vez que este comportamento é definido como linearmente evolutivo: o comportamento dos bilíngües iria, necessariamente e sempre, aproximando-se, com o tempo, do comportamento do "falante nativo" da L2. Ora, a literatura sobre bilingüismo tem amplamente demonstrado que isto não corresponde às evidências empíricas.²³ Há recuos constantes no comportamento comunicativo do sujeito bilíngüe em direção à língua materna, recuos estes que são, em muito, provocados por questões de identidade e resistência cultural. Como a noção de interlíngua não se ocupa destes recuos, e sim dos avanços em direção à língua-alvo, as questões apontadas - identidade e resistência - ficam, quando muito, relegadas a um segundo plano.

Intimamente ligados ao conceito de interlíngua, os conceitos de transferência e fossilização também evidenciam a existência de um modelo evolucionista na base das pesquisas sobre a aquisição de L2. Transferência se refere, diz a teoria, à utilização, por parte do aprendiz de uma L2, de regras e convenções da sua língua materna. Uma transferência é qualificada como negativa caso ela seja incongruente com as regras e convenções da língua-alvo. A teoria afirma, também, que o aprendiz, interrompendo sua "caminhada natural" em direção à língua-alvo, pode, por diferentes razões (questões de identidade, inclusive) fossilizar estas transferências negativas. O adjetivo "negativa", assim como o termo "fóssil" conotam, respectivamente, comportamento pernicioso e ausência de progresso. Assim, embora a teoria admita que questões ligadas à identidade do falante possam motivar transferências e fossilizações, o fato é que, à luz destes

²³ Cf. Zentella, 1981, Grosjean, 1982, Martin-Jones e Romain, 1986, Hornberger, 1988, Romaine, 1989, Rampton, op. cit.

dois conceitos, o não-obrigado de Joaquim Maná seria do ponto de vista pedagógico, um comportamento a ser erradicado, já que, diferente do que apregoam Marilyn Martin-Jones e Suzanne Romaine (op. cit), ele é visto como um *deficit* de competência e não como uma realização estratégica de atuação.²⁴

Finda esta digressão teórica, voltemos à análise do fato de Joaquim Maná Kaxinawá não ter dito "obrigado". Este comportamento revelou a mim, também, quão ambivalente pode ser a aproximação dos professores-índios com a língua dominante. Joaquim Maná é, como pude observar, fascinado por línguas e isto não exclui o português: ele está sempre querendo aprender mais, sempre procurando aumentar seu vocabulário e sua competência de leitura nesta língua. Não é nada raro encontrá-lo, por iniciativa própria, debruçado sobre livros de gramática da língua portuguesa. Mas, esta mesma língua que Maná tanto quer aprender, ele, contraditoriamente, repele em momentos. Não só quando ele não diz "obrigado", mas, também, como vimos no capítulo anterior deste trabalho, por sua postura com relação aos empréstimos lingüísticos feitos do português para a língua Kaxinawá. Como afirma Bonny Peirce,²⁵ o aprendiz oscila, freqüentemente, entre momentos de atração e de repulsa pela língua-alvo. A análise destes momentos em Joaquim Maná revela múltiplos e contraditórios desejos constituindo a identidade do professor-índio.

Na continuidade desta parte da análise dos dados gostaria de recuperar um trecho da interação, já discutida, com Manoel Sabóia porque ela aponta para uma característica, a meu ver, interessante do funcionamento do português em foco. Vale a pena observar, novamente, o comportamento deste professor quando ele tenta introduzir uma dramatização de modo indígena:

²⁴ Para outras críticas às investigações sobre o processo de aquisição de L2 ver Rampton, op. cit.:290-294 ou Zuengler, op. cit.

²⁵ Cf. Peirce, 1995:15.

M. Sabóia: Nós vamo fazer o seguinte... ((olhando para Aiwa)) ((INC))
 Nós vamo chegando/((apontando para Rufino e Ceará)) eles já
 'tão no curso, né?... Aí nós vamo chegar e perguntar prá eles
 como/Primeiro nós vamo cumprimentar, né? Perguntar como
 que 'tá... [e ((INC))

Tereza: [tá bom, então pode começar...

Em sua apresentação, este professor Kaxinawá, começa a enumerar os atos de fala incluídos no diálogo prestes a ser dramatizado: "*Primeiro nós vamo cumprimentar, né? perguntar como que 'tá...*" Curiosamente, já haviam surgido, no *corpus* investigado, situações recorrentes nas quais a explicitação da força ilocucionária do enunciado parecia servir para marcar claramente o início de novos procedimentos em sala de aula. Em sua aula simulada, por exemplo, Jaime Manchineri, após ter tocado várias vezes, para seus "alunos", a música escolhida e discutido o sentido geral da letra, marcou o início do novo procedimento que ia adotar, dizendo: "*Agora eu vou perguntar e vocês vão responder...*" e, só em seguida, dirigindo-se a um de seus companheiros que fazia o papel de aluno, efetivamente perguntou "*O que significa a palavra 'xerife'?*". Mais adiante, na mesma aula simulada, temos: "*Agora eu vou mandar só os homens cantarem...*". Aumentando o tom de voz, Jaime diz, então: "*Só os homens podem cantar agora*". Estas falas sugerem que no discurso pedagógico indígena nem sempre vale a máxima pragmática da Teoria dos Atos de Fala.²⁶ Para o professor-índio, freqüentemente, "dizer não é fazer". Não basta. É preciso "dizer o que se vai fazer, e então, sim, fazer." Parece razoável supor que, com tal comportamento, o professor-índio estaria buscando alertar seus alunos para mudanças de procedimentos pedagógicos, pontuando tais passagens. Professores não-índios, pelo que deles sabemos, tendem a passar de um procedimento

²⁶ Cf. Austin, 1962.

pedagógico a outro, sem tanta explicitação.²⁷

As evidências discutidas acima apontam para a possibilidade de que professores, quando índios, preocupam-se, de modo geral, em **marcar mais claramente o início dos eventos comunicativos em sala de aula e os procedimentos pedagógicos aí adotados**. Além disto, considerando-se que uma das características da estrutura da conversação indígena em situações formais é a explicitação do fim do turno, (*"é só isso que eu quero dizer"*),²⁸ não é absurda a hipótese de que **o discurso pedagógico indígena seja marcado por segmentos comunicativos mais claramente definidos do que o discurso pedagógico não-indígena**. É claro que esta é apenas uma interpretação inicial a ser verificada, não só neste contexto escolar como em outros. No entanto, se ela se confirmar, as implicações para os cursos de formação de docentes indígenas serão possivelmente importantes, já que os interagentes índios e os não-índios estariam se orientando, em sala de aula, por "estruturas de participação"²⁹ bastante diversas. Enquanto que a expectativa dos professores-índios seria a de que as aulas conduzidas pelos seus professores/formadores brancos tivessem seus "momentos" claramente delineados, com princípios e fins definidos, as atividades e tarefas efetivamente propostas por seus professores/formadores brancos apareceriam em encadeamentos muito mais difusos, o que poderia justificar estranhamentos mútuos em sala de aula.

Os professores-índios observados, além de, em muitos momentos, comportarem-

²⁷ É importante ressaltar que a explicitação da força ilocucionária do enunciado se faz freqüentemente presente também na produção escrita dos professores-índios. Ao final de um dos módulos que ministrei, pedi que me fosse dada, por escrito, uma avaliação do mesmo. O texto entregue por Tenê Kaxinawá começa assim:

"Eu vou responder as perguntas da professora Tereza:
Olha, professora, o seu curso....."

²⁸ Este fato, já atestado por Orlandi (op. cit.) e Maher (1990), aparece, reiteradamente, também nos dados coletados para esta pesquisa, tanto no discurso oral, como no escrito.

²⁹ Cf. Phyllips, 1972.

se, sócio-pragmaticamente, de modo diferenciado, exibem, como seria de se esperar, comportamentos lexicais, morfológicos, sintáticos e semânticos também particulares quando interagem em português. Típico em suas falas é a presença de empréstimos lingüísticos (*nawa, cariú*). Nota-se, além disto, uma utilização bastante peculiar dos morfemas "-inho" e "-zinho":

Agora têm uns amigos meus de lá que têm um saberzinho também que eles estudaram comigo mesmo...

De primeiro eu escrevia assim num pedacinho de zinco pintado com tinta... desse tamãizinho. Era ali que eu dava aula. Agora eu já arranjei um quadrozinho de giz...

Eu vou falar agora só um pedacinho assim... bem pouquinhozinho mesmo.

O exame das avaliações feitas pelos professores-índios ao final de seus cursos de formação revela modos muito próprios de utilização do superlativo absoluto, tais como nos sintagmas abaixo:

... muito importantíssimo...

... muito superlegal...

... muito legalsíssimo...

Outros mecanismos diferenciados de reiteração semântica ajudam a emprestar um colorido todo especial à fala destes professores.

Nós só falamos na língua original da gente mesmo...

A minha língua própria eu sei...

O meu nome próprio na minha língua da minha comunidade é Ibã...

Também na escrita reitera-se, semanticamente, de modo exclusivamente indígena. Produções como os dois exemplos abaixo são facilmente encontráveis no jornal Yuimaki:

Nosso povo continua lutando para demarcar seus territórios, que antes, no pensamento e no coração indígena,...

Olha, no meu pensamento Kaxinawá...

Como bem observou Tereza de Moraes³⁰, em comunicação pessoal, um enunciado do tipo "Olha, na minha opinião brasileira..." só se justificaria se o autor sentisse o desejo, ou necessidade, de, não só, dar sua opinião pessoal *vis-à-vis* a de outras pessoas, mas também de, ao fazê-lo, marcar, contrastivamente, que esta opinião faz parte, pertence a uma ideologia que é nacional. Assim, ao utilizarem este tipo de reiteração semântica, os professores enfatizam que pensam como pensam porque são membros de uma nação que é, ideologicamente, diferente, específica, indígena.

Tudo o que apontei, até agora, neste capítulo, foi para, em última instância, poder argumentar que as características do português analisadas constituem traços diacríticos de indianidade que terminam, como diria Elaine Chaika,³¹ por compor um estilo que é, em muitos momentos, a mensagem. Ao moldar a língua dominante para se enunciar, o índio dela se apropria. Neste sentido, os dados aqui discutidos, são evidências da veracidade da afirmação feita por Márcio

³⁰ Professora de Literatura Brasileira da PUC de Campinas.

³¹ Cf. Chaika, 1989.

Silva: "... o português pode ser uma 'língua indígena'"³² Não só para índios que perderam suas línguas nativas, como argumenta o autor e atestam os professores Apurinã, mas, também, para aqueles que as falam, como lembram Leap e Toohey³³ e como insiste Joaquim Maná Kaxinawá. Antonio Arara Eutxani Shawãdawa estava certo: para o índio a língua portuguesa é, mas, também, **não é** uma língua meramente emprestada do branco.

A literatura é farta em colocações sobre a existência e a função de "localizações de línguas dominantes"³⁴ por grupos subalternos. Patricia Kwatchka,³⁵ por exemplo, afirma que as estruturas discursivas podem, literalmente, servir de matriz para a reorganização de um grupo étnico durante seus estágios de mudança lingüística e cultural. Kwatchka estudou os Koyakan - índios do Alasca - os quais, embora tendo perdido sua língua tradicional, surpreendentemente, dada a magnitude da mudança cultural e lingüística, mantiveram uma forte identidade indígena, fato que a autora credits, em grande parte, à utilização de um Inglês Koyakan. Também o inglês empregado pelos Navajo, o qual é, não apenas pragmaticamente, mas, também, fonologicamente, prosodicamente, morfológicamente, lexicalmente e sintaticamente diferente do Inglês usualmente falado dos Estados Unidos, tem, de acordo com Shonerd³⁶, a função de identificar seus usuários como índios da nação Navajo. Além disto, a utilização de um Inglês Cree³⁷, de um Francês Ocitano³⁸, de um Inglês Indiano³⁹ e de um

³² Cf. Silva, 1994:45.

³³ Cf. Leap, 1978 e Toohey, 1986.

³⁴ Expressão utilizada por Edwards, 1993.

³⁵ Cf. Kwatchka, 1992.

³⁶ Cf. Shonerd, 1990.

³⁷ Cf. Darnell, op. cit.

³⁸ Cf. Boyer, 1985

³⁹ Cf. Wolfson et. al., 1989.

Inglês Negro⁴⁰ para marcar a identidade de seus falantes me autoriza a pensar que os dados que venho analisando são evidências da existência de um **Português Índio** utilizado para o mesmo fim.

A Língua Franca e o Índio Genérico

Falar de um Português Índio é, de um certo modo, uma generalização: mais correto seria falar em Português Apurinã, Português Kaxinawá, Português Shawãdawa, etc...⁴¹ Cada uma destas variedades tem, certamente, a sua especificidade, mas, neste trabalho, agrupo-as numa mesma categoria pelos motivos que se seguem. Em parte, porque minha intenção não é descrever o funcionamento particular de nenhuma delas e, sim, trazer evidências de que o índio também produz e atesta sua identidade na língua dominante. Além disso, os professores-índios se utilizam da língua portuguesa para construir e revelar, não apenas suas identidades étnicas mas, também, como afirmei no início desta tese, seu pertencimento a um grupo que, multiétnico, compartilha um projeto político comum. Os dados que transcrevo e analiso a seguir parecem-me exemplares neste sentido.

Uma das agências financiadoras do projeto de Educação da CPI-Ac, o comitê norueguês da *Rain Forest Foundation* havia convidado um representante índio e um não-índio da entidade brasileira a participarem, na Noruega, de uma série de eventos de sua campanha anual de arrecadação de fundos. Dada a proximidade da viagem, Júlio Jaminawa foi escolhido pela CPI-Ac para ir àquele país por ser

⁴⁰ Cf. Labov, 1963 e Heath, 1983.

⁴¹ Cf. as obras já citadas de Leap e Shonerd.

ele o professor-índio que mais rapidamente poderia se locomover até Rio Branco. Durante o XIII Curso de Formação, Júlio fez um relato oral de sua viagem para seus colegas. E é neste relato que o leitor poderá perceber a construção, pelos próprios professores-índios, de uma outra e nova faceta de suas identidades: a de índio pan-étnico. Como esta construção não se dá linearmente, sou obrigada a transcrever a interação - que é bastante longa - na sua íntegra. Resta ao leitor um consolo: mesmo que a leitura do que se segue não o convença da propriedade do argumento acima, ele terá, creio, sua paciência recompensada pelo prazer de, através da narrativa tão bem humorada de Júlio Jaminawa, conhecer as aventuras e desventuras da primeira experiência internacional de um professor-índio "*lá da cabeceira do Rio Acre...*"

Júlio: Eu fiz o projeto através do CPI e... num sei quem encaminhou esse projeto... Aí os pessoal norueguense queria que o índio mesmo participasse também desse projeto, e como, né?... o ((INC)) Inglaterra deixou de financiar o CPI, o CPI faz o projeto e encaminha prá Noruega. Aí o pessoal que estuda, as organização estudantil norueguense, aprova o projeto para o índio... Não os índio tudo, para nós monitores que 'tamo querendo alcançar, querendo trabalhar com vontade, querendo alfabetizar seus aluno... E eu acho que é importante a gente continuar, né?... junto com o CPI. Que nós num queremos se largar desse nosso estudo porque eu acho que a gente num é ainda aQUEle professor que dá prá ensinar a oitava série... a sétima, a sexta. E por isso mesmo a gente precisamos de alguns recurso prá gente... prá mais ensinar em nossa comunidade. Bom, então, por isso mesmo eu fui escolhido... quer dizer, eu num fui escolhido pela comunidade, não, mas... eu que 'tava mais próximo... e eu fui participar desse projeto. No dia seis de outubro a gente saiu daqui... Fui eu mais a Vera. A gente saiu prá... daqui de Rio Branco a gente fomos prá Rio. Antes do Rio de Janeiro a gente fez outro lugar, no caso Cuiabá... Campo Grande... São Paulo, depois Rio. A gente ficamos dois dia no Rio e lá que a gente fomos prá Inglaterra. A capital deles se chama de Londres, né?... Só que a gente num desceu nesse lugar, a gente só passou de avião, né?... e nem desceu. Aí chegamos também no... em pleno dia seguinte a gente

chegamo no capital do Dinamarca que chamam de Kopenhagen. Até a gente num desceu... desceu, quer dizer, aliás trocamos de avião. Daí que a gente conseguiu chegar em Noruega... O capital de Noruega se chama de Oslo. Pois eu gostei da viagem... MUITO... ((fazendo cara de espanto)) Eu nunca tinha... tinha sonhado assim... ((risos)) ((INC))... Eu gostei muito... bastante demais. Eu acho que ali... Se eu tiVesse dinheiro, virando de mês em mês eu andaria conhecendo outros país, né? ((risos))... mas como a gente num pode, né?, então tudo bem... Mas isso aí era um sonho que eu tinha sonhado prá conhecer... além de conhecer, levar... esse nosso interesse de querer trabalhar junto a nossa comunidade, levar essa nossa reivindicação de... dizer qual é o interesse dos índio, porQUE que eles precisa desse recurso. Então foi mais prá isso, né? Bom, a gente chegamo no dia dez no capital de Noruega... que se chama de Oslo. A gente ficamos dois dias, aí fomo se apresentar diante de... estudantil norueguense. Foi ELES que nos apoiaram o nosso projeto que 'lá hoje, que nós 'tamo participando do curso através do CPI e... eles são muito interessado em querer ajudar o índio... muito interessado mesmo e... me receberam basTANTE bem mesmo. Quando algum índio chega lá, eles te considera de uma maneira como se considera criança... umas pessoa que eu acho que... ((INC))... Só tem uma coisa que eu acho que não é bom índio morar lá porque tem muito frio... clima muito... muito baixo, frio todo o tempo. Logo que nós chegamo no aeroporto internacional de... de Oslo, meu beíço ficou logo molhado de chuva... eu digo "*MINHA NOSSA...*" ((risos)). Eu peguei foi gripe, ficava salndo água do meu nariz... Mas foi um sucesso, eu acha que... eu mostREI o nosso interesse, não/quer dizer, não falei só o nome da minha comunidade, falei GEralmente nós... quanto monitores nós samo... não só NÓS mas tem muitos queRENdo também participar porque eles também preTENde aprender também, estão também querendo trabalhar ((INC))... Falei geralmente... em geral do nossa região do Acre e cada escola que a gente... Antes de nós começar nossa campanha a gente tivemo lá... no capital deles. Passemos dois dias e depois de dois dias a gente caminhamos, começamo a viajar de trem... A Vera foi prá costa norte e eu fui prá costa leste. A Vera foi

fazendo as campanha dela também... não a campanha dela, quer dizer, de nós junto... E num foi SÓ o Brasil que participou desse projeto... ((em tom didático)) quatro país participaram do projeto estudantil norueguense... quais foram? foi o Brasil, foi o Peru, Bolívia, Costa Rica... Porque hoje o nosso país... não é nosso só país... aquele que fica no Mercado Sul, como seja, a Argentina, a Bolívia, né? é considerado como terceiro mundo e por isso eles também foram... levando até lá também como a gente levamos aquela notícia de... querer melhorar ou tirar alguma coisa que tem que ser aplicada esse recurso, né? E a gente foi e a gente começamo nossa campanha... Viajei de trem, oito hora de viagem... Só que eu num gostei de trem... ((rindo)) isso num é prá índio, não... isso é prá eles lá ((risos)) Índio é acostumado a andar de canoa, não de trem... Lembro da primeira vez que eu fui, né?... quando partiu o trem eu fiquei animado, né? depois... Eu num gostei de trem, não...

Makari: Por que que tu não gostou, Júlio?

Júlio: É MUIto ruim, rapaz... é muito ruim, não, CORRE demais, é muito... tem muita velocidade... ela é tocado a energia, num sei como ela é mas... ela VAI embora e realmente... ela entra dentro de um túnel assim que faz zoada assim... ((tapando os ouvidos com as mãos)) parecia que 'tava maTANdo meus ouvido ((risos))... e naquele próprio instante dava uma vontade de provocar... ((arregalando os olhos)) roDAva meus olho assim ((gargalhadas))... eu fechava meus olho prá num ver aquelas coisa passando... Bom, aí a gente chegamo, oito hora de viagem, a gente chegamo no seGUNdo capital deles... A cidade deles se chama de Bering, adonde começou a minha campanha. Primeiramente eu comecei palestrar com os aluno do oitava série... de base de vinte, ou vinte e dois aluno... no interior assim. E nesse dia a gente palestrou em DUas escola... e em CAda escola tinha quatro grupo de aluno... ou era três?... Aí quando terminava a gente voltava prá essa cidade de Bering. Mas aí foi muito bom, a gente se deu muito bem... Eu também entrava assim prá mostrar como era nossa cultura, né? O Txai Terri tinha me

dada um... um urucum, eu pintava meu rosto... e aí eles me fizeram tantas várias perguntas..."Por que que o índio USA esse tipo de... urucum?" Eu digo, "Não, isso é porque... isso é nossa cultura que a gente, que a gente usamo... mas também num é SÓ esse negócio de pintar e ((INC)) em cima disso também tem outra questão... é que o índio tem um modo de viver diferente." Aí eles me fizeram TANta pergunta... e eu falei algumas... Eu falei também do projeto da CPI também... Mas foi muito bem, eu gostei MUITo. Eles... eles me receberam bastante bem. Eu conheci também... E de lá também eu voltei, a gente voltou de barco, de navio, né? Eu vi o terCEIro cidade deles que o terceiro cidade MAior deles que é... que é chamado de ((ICN)), onde eu passei quatro dia. Aí nesse dia terminou... o nosso palestra. Mas isso foi no dia vinte e dois. Que a a gente começou foi no dia... dia doze. ((sorrindo)) Mas foi muito bem, muito bem... Eu gostei. E o que eu quero dizer é... foi é isso que eu vi... ((com o semblante sério)) Agora tem... a gente NUM vai considerar aquele país como o nosso aqui... e realmente é um país muito desenvolvido em todo de tudo, né?... em saber... É, realmente aquelas pessoa é o primeiro mundo... Você entra no país e vê aquelas coisa que você num vê aqui no Brasil... Também a gente num vai comparar com o nosso Brasil porque... no nosso Brasil tem muita gente, né? Agora tem... cento e poucos habitantes aqui no Brasil e Noruega tem só QUATro milhão de habitantes... por isso é que eles tem mais como segurar... Bom, eu... foi isso, né?... E assim que terminou o nosso palestra, a gente... se encontramos também. Aí eles fizeram umas pergunta... se o índio ÍA mesmo, mesmo melhorar de... de situação com esse recurso que o Noruega ia, ia... éh... financiar. Eu digo, "*NÃO... prá melhorar a situação do índio tem que ser MUITo dinheiro, num é só isso que 'cês 'tão pensando, não... que eu acho, prá melhorar eu acho que tem pouco dinheiro...*" Mas foi muito bem... e ESSE dinheiro que vem é prá cinco ano... prá gente participar durante cinco ano... Ele vai ser financiado/durante cinco ano o CPI vai receber esse recurso durante cinco ano... E durante esse cinco ano a gente vai ter a participação como a gente 'tá participando aqui... Tudo bem, gostaram muito de mim... e também ganhei alguns presente. Ganhei muito mais foi flores, né?

((risos)) Foi mais é flores que eles me deram, mas tudo bem... Eu palestrava e aí eles

(((INC)))

Assis:

[Tu num era moça prá ganhar flor... ((risos))

Júlio:

Mas também ganhei algum presente mais valioso, né?... como seja, ganhei dois relógio... ganhei um violão...

P.I.?:

Trouxe o violão?

Júlio:

Trouxe... não, num trouxe, não... ficou em casa. Mas valeu, né? Valeu... verem pessoalmente o índio, né? porque lá tem um índio, mas não como semo nós, como índio assim... lá eles 'tá querendo chegar num nível que... a gente num/eu acho que a gente num vai chegar, não... Os índio lá já é considerado como seja Noruega mesmo. Eles têm própria organização deles... num dependem de Noruega, eles mesmo tomam conta... eles têm de TUDO, uma fábrica deles... Também a gente num vai comparar com os índios daqui, né?... tem índio lá que eles chamam de Sami, tribo de Sami... E também eu vi tantas coisa interessante também, muitas coisa interessante, muitas coisa que... Eu passei pelo São Paulo, Cuiabá... e bem dizer eu passei no Rio também que eu vi coisa triste também... desemprego... coisa assim que a Noruega, ela num tem... Eles também fizeram uma pergunta a mim sobre a vida minha e eu também perguntei sobre a vida de lá também, querendo saber do ((INC))... Aí, eles me falaram, né? "*Não, aqui Noruega é... pouca gente, é pouca gente, aqui não existe desemprego... Aqui cada um vive melhor... não vive melhor, né?... dá prá cada um se sustentar, comer e viver...*" ((INC)) Nosso Brasil também nós num possamo comparar com a Noruega, eles são pouco habitante... Mas foi isso que... que eu obtive lá. Passei só lá acho que foi quatorze ou quinze dias, num sei... na Noruega. O clima muito frio demais... as comida difeRENte, as comida MUIto diferente daqui. Aqui não, aqui se a gente num preparou a gente num enche o bucho com macaxeira... Mas lá num tem... A mistura de carne deles é baTATA, é batata... Come mais é fruta... pera, uva, abacaxi... abacaxi nem num... é que lá num se planta, né?... é transportado da África. Banana e...

Peixe tem, peixe tem... Boi tem... Num sei se é de lá, se é criado lá. Galinha é transportado do, da África... É muito diferente... Não enquanto o nosso lado, que a gente vive aqui nas casa... principalmente na aldeia. Lá é uma casa assim que... Num sei como plantar mesmo... é tudo cheio de pedra, num tem mesmo como plantar ali...é cheio de montanha. Toda vez que eu ia pro interior, assim palestrar pros aluno, eu mandava parar em algum lugar prá ver esse tipo de gelo que lá tem... GElo mesmo... Eu bati alguns foto mas num trouxe que 'tava com minha mulher cá em baixo... Eu num trouxe, mas era prá eu trazer prá mostrar prá vocês... e eu num trouxe...

Cherê: É bom 'cê ir lá buscar ((risos))

Júlio: Mas foi bom... eu acho que foi legal... E prá ficar mais informado vocês... durante CINco ano a gente vai participar do curso que o Noruega VAI financiar durante cinco ano... E eu achei interessante também o pessoal estudantil norueguense interessado em querer ajudar a gente... Porque tem um dia mundial deles fazer campanha, ELES mesmo estudantil... Eles são bem organizado, num tem... num tem entiDAde. É... o próprio estudante se organizaram ELES mesmo... para ajudar ARREcadar o dinheiro do país... prá financiar pro terceiro mundo, aquele que vai atrás... Então assim mesmo, foi o CPI... foi o CPI que mandou algum projeto e então eles disse "*Tudo bem, a gente ajudamos.*" Então, é uma organização do Noruega que tem própria estudantil... dezoito ano a dezesseis ano... De vinte ano de idade aí já num pode mais entrar... diz que é porque aí já é adulto, né? num pode... De dezoito prá eles é a organização deles... E tem o dia deles, mundial deles, né? "DIA MUNDIAL" que chama... Aí, NESse dia, o PRÓprio estudante mesmo vão prá meio da rua... vender alguma coisa. Fazer CAMpanha... tipo essas campanha, como seja, caridade... querer conseguir mais voto prá arrecadar o dinheiro. Aquele que oferecer alguma coisa, alguma estória deles, alguma coisa que/por exemplo, apresentar uma estória... tem um curso que VENde alguma coisa prá arrecadar esse dinheiro... NÃO prá eles... depois eles mandaram prá Comitê CENTral que se chama deles, que é a organização deles... Eles arreCAda esse dinheiro,

eles arrecada esse dinheiro... eles arrecada MUITO, MUITO... num é pouco, não. E é geral do país que faz esse tipo de coisa, né? É município... Aquele dinheiro que é arrecadado eles manda prá o Comitê Central... É lá que o pessoal vai verificar quanto foi apurado... E depois da apuração, quem vencer... aqui, esse aqui... esse aqui vai prá aquele pessoal, como seja, né? Brasil, Costa Rica, Bolívia, Peru... Então foi mais isso que a gente foi atrás... que eu vi, né? Muito interessado o pessoal querendo ajudar nós... Não só nós, né? O Bolívia também foi atrás deles... o Peru também foi. Mas foi muito bem... eu também/eu num falei só em português porque chegar lá e só falar português que ia resolver, né? Aí eles me perguntaram "*Você só fala só português?*"... eu digo, "*Não... eu num falo muito bem português, eu falo muito bem a Minha língua.*"... "*Então fala prá mim aí, deixa eu ver...*"... eu digo "*Eu FALO...*"... "*E tu sabe cantar na tua língua?*"... eu digo "*Eu SEI...*" e cantava prá eles... ((rindo)) Aí me emprestaram um violão... ((risos)) Tinha vez que eu fazia era *show* o tempo inteiro porque ((gargalhadas))... Eu cantei bastante... canTava... ((tentando se recompor)) Mas foi muito bem, acho que foi um sucesso prá nós aqui... não só prá mim. ((os professores-índios que estavam em silêncio até então começam a conversar entre si. Há um burburinho generalizado na sala)) Eu acho que algum dia também se um de vocês irem, eu acho bonito nós mesmo ((INC))...

J. Maná: É... ir mostrar ((longo trecho incompreensível))... Júlio, canta a música aí prá gente ouvir... que você cantou na Noruega.

Júlio: ãh?

Ibã: ((INC))... por exemplo, uma música que tu cantou em norueguense...

Júlio: ((rindo)) Em norueguense?

Ibã: É...

Júlio: Num sei, não... Eu num sei cantar em norueguense, não ((risos))

Ibã: ((rindo)) Não?... por exemplo, né?... aqui nós somos família de Noruega, né?... tu 'tá chegando aí prá se apresentar... ((risos)) VAI, faz aí, faz prá gente ver...

Júlio: Mas 'tá me faltando/mas sem o violão, né?... aquela música que eu fiz/porque eu tenho minha música... ((rindo)) porque nós somos artista também agora, né? ((risos))... E eu ia cantando e tocando... e cantando na minha língua... Eu cantei aquela minha música que eu sei...

Ibã: Então vai, CANta...

Júlio: Eu canto mais, eu canto mais ((INC)) com o violão eu sei cantar... Também cantei com o música do cipó também... do cipó ((INC)). Os pessoal gostaram do meu canto. Fizeram várias pergunta... "Por que tem...?" PERguntaram qual era a nossa religião também... Perguntaram se o índio vai querer se entregar como muitos que perderam... Como seja, eles tem mais/eles SABem muito MAis do que nós lá... Aqui, nós que estamos aqui no Brasil, ninguém num 'tá sabendo o que 'tá acontecendo, e eles, outro país, já sabe o que 'tá acontecendo aqui nesse país... Num sei COMO eles sabem... Eles estudam através de mapa, eu sei lá... Como é que eles sabem dessas coisa, eu nem sei... Mas foi isso... Eu já contei bastante... E mesmo assim quando da/a primeira vez quando eu entrei tinha SEIScentos aluno, quatroCENTos... Quando eu entrei assim, eu fiquei assim meio nervoso... ((alguém ri)) Eu digo "*Minha nossa, quanta gente aqui...*" E cada, cada pessoal louros assim... BRANco... E diante deles eu me senti assim NEgro... ((olhando para o próprio braço)) Eu olhava assim e eu dizia "*Mas eu sou preto demais...*" ((risos)) E o pessoal ficava ali todo me olhando... Eu já 'tava era com vontade de ((tocando nos cabelos e rindo)) pintar meu cabelo assim prá ver se ficava louro... mas também num dava, né? ((risos)) Prá que ficar com o cabelo louro e o corpo, né?... preto? Mas foi isso, foi mais isso que gente fez, que a gente notou... quer dizer, a Vera CONTinuou a passar as férias dela... Eu como não ((INC)), voltei rá trás. E eu me senti perdido na volta, né? Que eu nunca tinha saído também, igualmente vocês também que nunca saiu... E a gente se sente perdido quando, quando a gente sai... e logo quando a gente NUM

fala a língua do país, né? Quando cheguei de volta de Oslo, vim prá Dinamarca, de Dinamarca cheguei/fiquei perdido também... Eles ligaram de lá prá uma aeromoça me receber no aeroporto. Ela me recebeu lá... mas eu num entendia ELA nem ELA me entendia ((gargalhadas)). Eu entendia porque fazia (moção), né?... Eu saí já assim, ia enrolando, procurando... no que qu'eu vou dizer pr'esse pessoal prá mim pegar cartão de embarque... De repente tinha uma moça lá na frente... ((faz um gesto com a mão indicando o aceno feito pela moça para chamá-lo))... Ela me falou um negócio assim e eu fiquei ((olha fixamente para a frente com os olhos arregalados))... prá ver se com o olho eu entendia... ((gargalhadas)) Mas tudo bem, ela me encaminhou, tinha um carrinho lá, ela me botou sentado... Ainda bem que eu num 'tava só... ((INC)) ((risos)) que tinha uma velha lá que também que num entendia a fala deles, que ela era de Portugal... E ela querendo falar castelhano... "*Eu entendo, mas num sei falar castelhano... eu sou do Brasil*"... E a velha portuguesa dizia ((imitando o sotaque português)) "*ãh... e EU sou de Portugal...*" ((risos)) "*Ah, é de Portugal?*"... A gente enTENde Portugal porque a fala veio de lá... Foi bom assim porque nós ((INC)) e ela tinha mais conhecimento, né? Aí a gente ficamo na sala de espera, esperando assim a chamada de vôo... Aí quando cheguei em Portugal num fiquei mais perdido porque a gente já entende mais ou menos... A fala do português é como seja a do Brasil. Só que lá é muito diferente... Aí de lá a gente pegou o vôo inter/quer dizer, o vôo direto prá São Paulo. Aí quando cheguei em São Paulo eu me senti que já 'tava em casa porque eu 'tava no Brasil, num tem como... Mas a gente em cidade grande como São Paulo... eu quase fiquei/eu quase fico perdido também. Foi preciso uma ajuda de uma policial lá e... ainda bem que ((INC)). Aí eu vim s'embora... Cheguei aqui em nosso capital, eu me senti mais em casa... Foi bom a viagem minha... ((INC)) eu acho que a gente vai aproveitar esse projeto que 'tá tendo, aproveitar... Todo esse dinheiro eu acho que vem prá gente desenvolver mais em cima desse projeto. Então vamo aproveitar... já que eles mandaram esse dinheiro prá gente aproveitar esse tipo de estudo, então vamo aproveitar e... trabalhar em cima disso, né?

Ibã: É prá '97, né?

Júlio: É... Então eu acho que era só isso... Já falei muito. Depois a gente conversa mais ((rindo)) pr'eu contar umas estórias...

J. Maná: Uma pergunta, Júlio.

Júlio: Sim

J. Maná: E quando você 'tava reunido lá com as pessoa... ((demonstrando estranheza)) 'cê falava no português e eles entendia a sua fala?

Júlio: NÃO... tinha um rapaz, né?

J. Maná: Ah... você andou acompanhando com um rapaz...

Júlio: Sim...

J. Maná: ...que traduzia prá ti...

Júlio: Sim... tinha um rapaz que trava/trabalhou, não, ele estudou em Belo Horizonte, no... no cidade do Kleber. Ele veio de Noruega e estudou um ano... aí estudou português, né? E ele num falava quase muito bem, mas ele fala...

Ibã: Entende, né?

Júlio: Eu falava em português e ele traduzia na língua norueguês prá... Foi mais isso... Se fosse só eu na minha língua eu 'tava perdido... ((INC)) ((risos)) Como é que eu ia me encaminhar, me dirigir, né? ((INC)) Mas foi muito bom... Eu acho que é isso. Depois a gente conversa ma/tem alGUma pergunta que 'cês querem falar?

Ixã: Eu queria... eu vou fazer uma pergunta... E o país deles... Porto Rico, né?... como é?

Júlio: Por... ãh? Como?... Noruega?

Ixã: ...éh... COSta Rica... donde é que fica esse país?

Júlio: Olha, Costa Rica fica no América Central...

Ixã: ãh...

Júlio: ((gesticulando como se estivesse apontando num mapa)) Prá cá é América do Sul, tem América Central... fica na cabeceira com... na ponta do... do Venezuela, Costa Rica... Porque Costa Rica também... eles foram MASSacrado igualmente nós também... Com quinhentos ano de luta que a gente continua... o índio querendo se mostrar, nosso povo sofrido... E eles mesmo assim também... Eles levam aquele reivindicação... eles querendo melhorar também, querendo saIR também... como a gente 'TÁ QUERENdo também sair dessa... como a gente 'tá querendo chegar lá... Muitos/num é só hoje, num é SÓ hoje, num é SÓ nós que luta... têm muitos outros lugares fora do Brasil, que é vizinho, também que 'tão querendo também o PRÓprio índio se organizar e... leVAR esse reivindicação do povo TAMBém massacrado igualmente nós... Num é só o Brasil que reconhece mais nós, né? Eu acho que a gente 'tá sendo reconhecido... A gente num vai, não... mas tem OUtras aldeia de índio falando em nome do índio... que 'tá sendo conhecido mais... ((pausa de 4 segundos)) Pois é isso... ((pausa de 5 segundos)) Tem mais alguma pergunta? ((pausa de 6 segundos)) Ainda não, né?

P.I.?: Ainda não...

Esta é, sem dúvida, uma interação riquíssima em possibilidades de análise mas, por ora, limito-me a discutir apenas algumas pistas de como Júlio Jaminawa e seus colegas elaboram e revelam, em vários momentos, uma identidade indígena coletiva, pan-étnica.

Logo no início de sua fala, Júlio diz: "*Bom, então, por isso mesmo eu fui escolhido... quer dizer, eu num fui escolhido pela comunidade, não, mas... eu que 'tava mais próximo... e eu fui participar desse projeto*". Se o leitor estiver bem lembrado, enunciados muito semelhantes apareceram várias vezes nos depoimentos transcritos no capítulo III desta tese. Um exemplo:

Então eu estava lá na aldeia e todo mundo eles me conheciam que eu sabia MAIS de que eles, né? Então eles me escolheram... A comunidade mesmo que me escolheu, num sabe?... Então me perguntaram e eu aceitei essa proposta, né? (Josimar Tuĩ Kaxinawá)

Terem sido escolhidos pelas comunidades a que pertencem é importante para os professores-índios porque tal fato assegura a legitimidade da posição que ocupam. Tanto isto é verdade que Joaquim Maná se apresenta afirmando:

É, eu fui escolhido pela comunidade mas também foi assim mais do meu interesse mesmo porque... como essa função ((de professor)) não era bem conhecido [...] eu mesmo me escolhi por mim mesmo, né? Eu nunca chego a dizer que eu seria escolhido por alguém... Eu mesmo me escolhi, me deu aquela vontade...

Maná não pode dizer que foi, de fato, a sua comunidade quem o escolheu para professor da aldeia e, para que isto não o desqualifique, ele apresenta uma justificativa para esta não-escolha: a comunidade, na época, não sabia exatamente o significado de eleger alguém para este cargo. Júlio, na interação aqui focalizada, faz, também ele, exatamente o mesmo: justifica-se por não ter sido escolhido pela comunidade para representá-la. Se observarmos o termo "comunidade" nas falas de Tuĩ e de Maná, no entanto, veremos que ele remete à aldeias indígenas Kaxinawá. A utilização do mesmo termo por Júlio não está, claro, ligada a nenhum aldeamento Jaminawa: "... **eu mostREI o nosso interesse, quer dizer, não falei só o nome da minha comunidade, falei GEralmente nós...**". A comunidade perante a qual ele se desculpa e se justifica é a comunidade formada pelos professores-índios do projeto da CPI-Ac. E qual é, exatamente, a natureza, a composição desta comunidade, deste "nós" a que Júlio

se refere? Quais são, afinal, seus interesses? A princípio, poderíamos pensar que a resposta seria: esta é uma comunidade formada por profissionais da educação interessados em conseguir fundos para garantir a continuidade de sua formação profissional.

Aí o pessoal que estuda, as organização estudantil norueguense, aprova o projeto para o Índio... Não os Índio tudo, para nós monitores que 'tamo querendo alcançar, querendo trabalhar com vontade, querendo alfabetizar seus aluno... E eu acho que é importante a gente continuar, né?... junto com o CPI. Que nós num queremos se largar desse nosso estudo porque eu acho que a gente num é ainda aQUEle professor que dá prá ensinar a oitava série... a sétima, a sexta. E por isso mesmo a gente precisamos de alguns recurso prá gente... prá mais ensinar em nossa comunidade.

O interesse pedagógico do grupo é, definitivamente, um elo que une os membros desta comunidade, mas não é o único. Estes não são quaisquer professores, estes são professores-índios. Esta comunidade é indígena. Mas seria ela indígena porque comporta, em seu interior, índios de diferentes etnias? Creio que não. Os membros desta comunidade não se caracterizam fundamentalmente, nesta interação, pelas suas diferenças. Ao contrário, percebe-se um esforço para minimizar tais diferenças. Vejamos alguns casos:

“Você só fala só português?”... eu digo, “Não... eu num falo muito bem português, eu falo muito bem a Minha língua.”... “Então fala prá mim aí, deixa eu ver...”... eu digo “Eu Falo...”... “ E tu sabe cantar na tua língua?”... eu digo “Eu SEI...” e cantava prá eles... ((rindo)) Aí me

emprestaram um violão... ((risos)) Tinha vez que eu fazia era show o tempo inteiro porque ((gargalhadas))... Eu cantei bastante... canTava... ((tentando se recompor)) Mas foi muito bem, acho que foi um sucesso prá nós aqui... não só prá mim.

Júlio afirma ter falado e cantado em sua língua - Jaminawa - mas a ênfase colocada em "*Minha língua...*" estabelece oposição à língua dos brasileiros não-índios, o português. E para que este "*Minha língua*" não seja interpretado como "não a de vocês outros índios", Júlio, rapidamente, esclarece "foi um sucesso prá nós aqui... não só prá mim". Marcar diferenças étnicas não é interessante na maior parte desta interação, muito pelo contrário:

E nesse dia a gente palestrou em DUas escola... e em CADA escola tinha quatro grupo de aluno... ou era três?... Aí quando terminava, a gente voltava prá essa cidade de Bering. Mas aí foi muito bom, a gente se deu muito bem... Eu também entrava assim prá mostrar como era nossa cultura, né? O Txai Terri tinha me dada um... um urucum, eu pintava meu rosto... E aí eles me fizeram tantas várias perguntas... "Por que que o índio USA esse tipo de... urucum?" Eu digo, "Não, isso é porque... isso é nossa cultura que a gente, que a gente usamo..."

Chamou-me, de imediato, a atenção, na análise preliminar desta interação, o fato de que, neste trecho, Júlio, por duas vezes, diz "*nossa cultura*". Minha primeira hipótese foi a de que um impedimento gramatical explicasse a não flexão do sintagma no plural. Esta hipótese não se sustentou. Logo no início de sua fala este professor Jaminawa diz "*nós que 'tamo [...] querendo alfabetizar seus aluno...*" e se o leitor voltar algumas páginas deste capítulo vai encontrá-lo, na sua

apresentação das aulas simuladas de música, dizendo: "... *E isso é bom também prá nossos aluno que eles...*" A gramática da variedade do português falado por Júlio Jaminawa permite a flexão do pronome possessivo. Portanto, ele poderia ter dito "nossas cultura", mas não disse. Por quê? Se o sintagma não flexionado tivesse aparecido só na resposta à pergunta feita pelo europeu nada de significativo poderia ser dito aqui. Nas representações do branco, os índios da Amazônia fazem parte de um só povo, daí o apagamento das diferenças culturais ("*Por que que o índio USA esse tipo de... urucum?*") Júlio, sabendo disto e não lhe interessando desfazer o equívoco, teria respondido "*Não, isso é porque... isso é nossa cultura que a gente, que a gente usamo...*". Esta explicação, contudo, não se aplica ao que foi dito anteriormente (*Eu também entrava assim prá mostrar como era nossa cultura, né?*) Aí Júlio não está reproduzindo, em discurso direto, o que foi dito a branco nenhum. É ele quem está falando e está falando para os outros professores-índios. Lançando mão de um elemento comum a todos do grupo - o urucum - Júlio faz um amálgama, uma síntese cultural e cria uma outra cultura indígena que é, "nossa", é de todos os índios, é pan-étnica. É verdade que todos os povos indígenas do Acre se pintam com o urucum, mas, como me informou Renato Gavazzi, em comunicação pessoal, a frequência de uso varia muito de etnia para etnia (os Manchineri o fazem raramente, os Jaminawa com frequência, os Ashenika quase que cotidianamente). Também o significado místico, curativo atribuído a esta pintura corporal varia, dependendo do grupo e de seus rituais. Estas diferenças, no entanto, são postas de lado, ignoradas, para possibilitar a emergência do "índio portador de uma cultura genérica". Qual é o interesse na existência desta identidade indígena? Por que Júlio tem permissão do grupo para fazer isto? As respostas a estas perguntas podem ser deduzidas do trecho que se segue:

(...) Porque Costa Rica também... eles foram MAssacrado igualmente nós também. Com quinhentos ano de luta que a gente continua... o índio querendo se mostrar, nosso

povo sofrido... E eles mesmo assim também. Eles levam aquele reivindicação... eles querendo melhorar também, querendo sair também... Como a gente 'TÁ QUERENDO também sair dessa... como a gente 'tá querendo chegar lá... Muitos/num é só hoje, num é SÓ hoje, num é SÓ nós que luta... Tem muitos outros lugares fora do Brasil, que é vizinho, também que 'tão querendo também o PRÓprio índio se organizar e... leVAR esse reivindicação do povo TAMbém massacrado igualmente nós... Num é só o Brasil que reconhece mais só nós, né? Eu acho que a gente 'tá sendo reconhecido... A gente num vai, não... mas tem OUttras aldeia de índio falando em nome do índio... que 'tá sendo conhecido mais...

Este trecho deixa claro a que interesse, além dos ganhos profissionais, Júlio Jaminawa se referia quando, no começo da interação, afirmou: *... eu mosTREI o nosso interesse, quer dizer, não falei só o nome da minha comunidade, falei GEralmente nós...*. Estes índios têm uma reivindicação comum por serem membros de povos que foram, historicamente, vencidos. E todos eles - não apenas os Jaminawa, os Kaxi, ou os Shawãdawa - querem sair da situação adversa em que foram colocados, via massacre: *a gente 'TÁ QUERENDO [...] sair dessa... a gente 'tá querendo chegar lá...* "Lá" é na autodeterminação política, é na emancipação econômica e social. E o primeiro passo para que sua reivindicação seja ouvida é apagar o apagamento histórico: é se tornarem, todos, novamente, visíveis (*"Com quinhentos ano de luta que a gente continua... o índio querendo se mostrar"*). E neste sentido a viagem de Júlio à Noruega foi um sucesso: *"Mas valeu, né?... Valeu verem pessoalmente o índio, né?"*. Não um índio Jaminawa, observem, mas o índio, ou seja, todo aquele que, independente da etnia, foi vitimado pelo contato. Agora, as probabilidades de conseguir a visibilidade almejada são maiores quanto maior for o número de reivindicantes.

Os professores-índios sabem disto. Eles sabem que os avanços sociais, políticos e econômicos que os povos indígenas do Acre conseguiram nas últimas duas décadas não foram apenas decorrência das lutas isoladas de cada um destes povos. Os ganhos obtidos por um dado povo indígena, com relação, por exemplo, à posse da terra, rapidamente, ecoa e incentiva ou favorece lutas semelhantes de outras etnias. Estas lutas comuns possibilitaram que, apoiados pelas entidades indigenistas do estado, eles se articulassem e estabelecessem alianças entre si. O fortalecimento destas alianças é, neste processo de "globalização" indígena, extremamente importante.⁴² Por isso, mais interessante do que apontar diferenças étnicas é, muitas vezes, ressaltar o interesse em comum. Daí Júlio ter podido fazer a "síntese cultural" que fez. O professor Jaminawa não é, na interação em foco, o único interagente, entretanto, a desconsiderar diferenças étnicas.

Eu estava presente a este evento e, para mim, ficou patente que o riso fácil de todos traduzia a alegria e o orgulho de terem sido representados na Europa por alguém tão carismático, tão bem articulado, tão assertivo,⁴³ tão talentoso como Júlio Jaminawa. Em um dado momento, Ibã, não se contentando com o relato, quis visualizar a cena que os europeus haviam presenciado:

⁴² O estabelecimento de alianças multiétnicas e a consequente emergência desta identidade pan-étnica é incentivada pela CPI/Ac. Os professores-índios vêm ampliando, acentuadamente, suas experiências multiculturais: Joaquim Maná, por exemplo, participou do II Curso de Formação de Professores-Índios do Xingu. Assis e Ibã Kaxinawá, além de Júlio Jaminawa, estiveram em Boa Vista durante um encontro de professores-índios da Região Norte. Estas novas alianças, contudo, haviam, até então, sido estabelecidas apenas em nível regional e nacional. A percepção, ao final deste evento, de que o interesse político do grupo é compartilhado, também, por povos de terras tão exóticas e distantes como a Costa Rica parece ter deixado os interagentes atônitos. A interação vinha seguindo um ritmo acelerado e de repente temos pausas de 4, 5 e 6 segundos. Interacionalmente falando, sabemos que isto é uma eternidade... Em tempo: após a viagem de Júlio à Noruega, também outros professores do projeto da CPI/Ac tiveram a oportunidade de participar de experiências no exterior. Nani Yawanawa e Ixã Kaxinawá estiveram, no Equador, durante o "I Intercâmbio Entre Organizações Indígenas" promovido pela organização não-governamental, ANAI. No segundo intercâmbio desta entidade, realizado na Bolívia, estiveram presentes Cherê Katukina e Valdir Tuí Kaxinawá.

⁴³ Várias são as evidências da assertividade de Júlio. Fiquemos com apenas uma: "... e aí eles me fizeram tantas várias perguntas..." *"Por que que o índio USA esse tipo de... urucum?"* Eu digo, *"Não, isso é porque... isso é nossa cultura que a gente, que a gente usamo... mas também num é SÓ esse negócio de pintar e ((INC)) em cima disso também tem outra questão... é que o índio tem um modo de viver diferente."*

Ibã: ((rindo)) Não?... por exemplo, né?... aqui nós como família de Noruega, né?... tu 'tá chegando aí prá se apresentar... ((risos)) VAI, faz aí, faz prá gente ver...

Júlio: Mas 'tá me faltando/mas sem o violão, né?... aquela música que eu fiz/Porque eu tenho minha música... ((rindo)) porque nós como artista também agora, né? ((risos))... E eu ia cantando e tocando... e cantando na minha língua... Eu cantei aquela minha música que eu sei...

Ibã: Então vai, CANTa...

Para Ibã, não era relevante que a música tivesse sido cantada em Jaminawa, e não em sua língua, o Kaxinawá. É como se ele - atestando o caráter manipulatório da identidade étnica apregoado por Cardoso de Oliveira⁴⁴ - colocasse em suspenso, neste momento, tanto a sua identidade tribal quanto a de Júlio, em atenção ao interesse maior e comum de alcançar a visibilidade. O importante era que o branco - e não um branco qualquer, diga-se de passagem, um branco de um país de primeiro mundo... - vira e ouvira um índio, qualquer que fosse sua etnia. Para quem, até há pouco tempo, nem sequer existia em sua própria terra natal,⁴⁵ esta não é uma questão banal. Esta é uma questão política fundamental. Temos aqui, então, o uso do português como língua franca permitindo que uma identidade indígena pan-étnica se sobreponha, por vontade política do sujeito, à sua etnicidade. Curioso, o branco apagou as diferenças étnicas para apagar o índio da História. Hoje, o índio esconde as diferenças étnicas para nela se reinserir...

Na conversação, cada vez que o falante se pronuncia, ele mostra uma faceta de sua identidade. É, afirma Mark Sebba, como se o falante fosse, seqüencialmente, animando papéis, *personas*.⁴⁶ É interessante notar como Júlio faz isto na

⁴⁴ Cf. Cardoso de Oliveira, 1976.

⁴⁵ Até a década de 70, explicam Marcelo Iglesias e Terri de Aquino (mimeo, s.d.), a existência de populações indígenas no estado do Acre era negada pelos órgãos governamentais e por importantes segmentos da sociedade local. Estes reconheciam apenas populações "caboclas" nos seringais acreanos.

⁴⁶ Cf. Sebba, 1993:133.

interação observada. O trecho acima é uma das poucas ocasiões em que ele traz à tona o fato de ser, especificamente, Jaminawa ("*E eu ia cantando e tocando... e cantando na minha língua*").⁴⁷ Mas este único caso é suficiente para afirmarmos que, gerenciar, na interação, dois pólos identificatórios - índio étnico e índio genérico - é, hoje, para os professores-índios do projeto da CPI-Ac uma realidade. Uma realidade que pode ser, por vezes, fonte de conflito. Na interação em pauta, isto, até onde vai a minha percepção, não ocorre, mas a análise do acontecido durante a visita de Llullu, Ixã e Tenê a uma escola de Campinas revelou o potencial conflitivo desta dualidade. Como descrito no capítulo IV deste trabalho, Llullu, na ocasião, usou a escrita em sua língua para fazer valer sua especificidade étnica. Embora ele estivesse representando os índios do Acre, não lhe interessava, naquele evento, ser visto como "índio genérico" pelos alunos brancos. Ao contrário, ele marcou, muito incisivamente, que, diferentemente de Tenê e Ixã, ele era um índio Manchineri.

Neste capítulo, pretendi, em última instância, trazer evidências de que, como argumentei no início do trabalho, a construção da identidade, embora seja essencialmente da ordem do discurso, não é prerrogativa das línguas indígenas porque não é domínio de língua alguma. Espero ter demonstrado que os professores observados se utilizam também da língua portuguesa para assinalar indianidade. Ser um professor-índio em português é agradecer dando "troco" como é o costume Manchineri, é "ter um pensamento Kaxinawá", é insistir no modo Apurinã de se cumprimentar, é ter expectativas de que as pessoas polidamente se apresentem como sabem fazer os Yawanawá. Mas ser professor-índio em português, é, também, por vezes, descolorir, empalidecer estas especificidades étnicas, em prol da construção de uma outra faceta de sua

⁴⁷ O fato de Júlio, neste instante, afirmar sua identidade étnica, apesar de ter, ao longo de quase toda a interação, abdicado de sua condição de índio Jaminawa, faz-me lembrar de algo que li em Cardoso de Oliveira (1976:12). O autor, discutindo o conceito de *surrendered identity* existente na literatura diz que a etnicidade, por vezes, constitui uma identidade latente a qual pode ser "*renunciada, como método e em atenção a uma práxis ditada pelas circunstâncias, mas que a qualquer momento pode ser atualizada, invocada.*"

identidade na qual ele, porque comprometido com uma causa política, é um índio pan-étnico. Portanto, a língua portuguesa, para estes professores, é o lugar de coexistência - não necessariamente pacífica - de um índio étnico e de um índio genérico, coexistência esta que afirma o multifacetamento na constituição do sujeito.



Foto: K.Matos

Fátima Bukê utiliza o urucum para fazer a pintura tradicional Kaxinawá no rosto de Júlio Isudawa Jaminawa, enquanto Joaquim Taskã Yawanawá e Edson Kaparuá Jaminawa aguardam a sua vez. (Festa de Encerramento do Curso de Geografia Cultural - 1994)

CAPÍTULO VI

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste estudo foi discutir aspectos da identidade lingüística de alguns professores-índios através do exame de depoimentos e de interações espontâneas que refletiam suas relações com as línguas de seu repertório verbal. Uma de minhas expectativas era de que ao final desta reflexão tivéssemos em mãos alguns elementos que pudessem contribuir para o debate em torno da política lingüística dos cursos de formação de professores-índios no país. Muitas das considerações que teci ao longo da análise dos dados procuraram caminhar neste sentido. Retomo-as, de forma sucinta, para que possa dar por encerrado este trabalho de tese. Antes de fazê-lo, no entanto, algumas palavras de caução talvez sejam necessárias.

O cenário e os atores sociais enfocados nesta investigação foram descritos e discutidos como eles se apresentaram a mim durante o período pesquisado. Mas a ordem social não é estática, lógico, como não são homeostáticos os processos sociais. Ao contrário, estes tendem a sofrer alterações significativas com o passar dos tempos, o que poderá afetar o teor das relações que os professores-índios do Acre e Sudoeste do Amazonas, pelo que pude observar, estabelecem, hoje, com as línguas indígenas e com a língua portuguesa. Além das atitudes e das práticas lingüísticas serem fugazes no tempo, elas são, evidentemente, móveis no espaço social. Daí a impossibilidade de cristalizar as conclusões deste trabalho para este contexto ou automaticamente generalizá-las para todos os outros.

O modo como percebi a relação dos professores-índios observados com as línguas indígenas está sintetizado neste trecho de um depoimento do professor Jesus Dasu Kaxinawá:

(...) porque nossa obrigação é dar aula na Língua... e aprendER a Língua também porque essa é nossa própria língua e nós não podemos perder.

O discurso dos professores-índios da CPI-Ac é, hoje, um discurso obcecado pelo fantasma da perda de suas línguas indígenas e pela necessidade de sua preservação e revitalização.¹ Tal discurso reflete e orienta suas ações.

Muitas destas ações têm a ver com a introdução e o uso da escrita em línguas indígenas, uma questão que preocupa muitos educadores/formadores não-índios porque ela - impossível negar - altera o *ethos* cultural. Não podemos perder de vista, entretanto, que nem alterações nas culturas indígenas levam, necessariamente, à sua destruição nem o letramento é, intrinsecamente, bom ou ruim. O que tem que ser considerado é a que fim está servindo a escrita em LI.² Neste contexto específico, como procurei demonstrar, ela é percebida, pela esmagadora maioria dos professores-índios, como garantia de sobrevivência destas línguas e como fator importante de minimização do risco de perda cultural. O *corpus* investigado sugere que esta percepção não é descabida. O uso da escrita em LI aparece, em mais de um caso, como responsável pela manutenção e pelo resgate de parte do acervo cultural étnico, assim como pelo aumento efetivo da competência comunicativa de vários professores-índios em suas línguas tradicionais.

Agora, as línguas indígenas não adquirem valor **se e quando** têm um papel instrumental nas práticas comunicativas destes professores-índios. Elas, como já afirmado, servem, freqüentemente, como referentes para onde confluem as representações e as identificações étnicas individuais e coletivas. E isto,

¹ Este discurso militante é típico de falantes de línguas minoritárias quando estes têm consciência da tendência diglósica pró-língua dominante (Cf. Boyer, 1985), o que parece revelar os efeitos da divulgação dos resultados da pesquisa de Monte junto aos professores-índios da CPI-Ac.

² Cf. Meliá, 1989 e Barton, 1994.

mostraram-me os dados, não é um atributo residual, periférico das línguas indígenas porque favorece a construção de auto-imagens mais positivas e fortalece politicamente seus falantes. Daí a necessidade de que sejam apoiadas as tentativas feitas por professores-índios de, através do trabalho escolar, promover uma revitalização ainda que parcial, simbólica de línguas indígenas.

Agora, é importante que o apoio oferecido a professores-índios em seus projetos de preservação e recuperação lingüística seja, a fim de minimizar frustrações, acompanhado de discussões acerca do limites do trabalho escolar nestas iniciativas. Trago, novamente, o professor Dasu Kaxinawá para poder discutir a questão:

(...) eu dou aula na língua indígena também. Eu dou aula misturado, mas toda vez eu dou aula na língua indígena... Mas os alunos assim não são muito interessado... porque os pai dos aluno num falam na Língua com eles. É só na escola também prá falar, com o professor que dá aula prá eles. Aí quando chega em casa, fala só na língua português, aí num aprende... Já nós falamos mas o pai diz que o culpado num é ele, não... o culpado é o filho dele [...] As criança, quando a gente fala com eles, eles falam, mas quando a gente sai assim, eles num falam, só falam português... Eles entedem a língua TODInha, mas só que/qualquer indiozinho que a gente falar com eles, eles entendem, mas num querem falar...

O professor Dasu Kaxinawá está inserido, em seus cursos de formação, num contexto altamente motivador para a promoção das línguas indígenas. Quando este professor retorna à sua aldeia, no entanto, ele se vê frente a uma dinâmica social que não é a mesma. É importante que os professores-índios se conscientizem de que não há como promover a aquisição compulsória ou o uso

continuado de uma língua por procuração: a preservação e a revitalização das línguas indígenas é um empreendimento social o qual não pode ser delegado a uma só instituição, a escola, na esperança de sucesso a longo prazo. Os esforços educacionais neste sentido precisam, como alertam vários autores,³ vir acoplados ao apoio, firme e consciente, da comunidade de fala como um todo e, particularmente, da família imediata.

Mas, se é sabido que a escola, por si só, não define as direções do movimento diglótico, estes mesmos autores são incisivos ao afirmarem que ela exerce um papel importante na aceleração de tendências diglóticas. Por isso, em contextos onde a escola faz claramente parte do conjunto de instituições do sistema social - como já parece ser o caso das comunidades indígenas a que pertencem os professores-índios da CPI-Ac - é pouco provável que os movimentos de reversão diglótica possam ser levados a cabo sem que se conte com o compromisso do aparato escolar. Resumidamente entendo, então, que discussões precisam ser incentivadas nos cursos de formação para que os professores-índios se apercebam de que, embora os processos de preservação e revitalização lingüística fiquem, se não inviáveis, pelo menos, dificultados sem o compromisso explícito de que a escola indígena irá trabalhar contra a tendência diglótica pró-língua portuguesa, a escola sozinha não consegue reverter ou impedir a continuidade da tendência pró-extinção das línguas indígenas.

Agora, se o professor-índio precisa saber quais os limites de sua atuação pedagógica nos destinos das línguas indígenas, é igualmente importante que ele saiba que não há como determinar precisamente os efeitos de seu trabalho, principalmente no que tange às tentativas de recuperação das línguas indígenas. Pelo menos é o que indicam dois casos que encontrei na literatura especializada - os relatos sobre os processos de revitalização do Irlandês em Belfast e da língua

³ Cf. Benton, 1986, Appel e Muysken, 1987, Fishman, 1991 e Baker, 1993.

indígena Rama na Nicarágua⁴: a importância da instituição "Escola" nestes processos derivou não de suas realizações pedagógicas *per se*, e sim da força simbólica que a escola creditou às línguas desprestigiadas. Esta força detonou todo um processo de compromisso ideológico junto às famílias e lideranças locais, compromisso este que está servindo de base para um processo que é, atualmente, efetivo de revitalização destas línguas e não apenas simbólico.

A relação estabelecida pelos professores-índios pesquisados com a língua portuguesa tem a ver com a manutenção de um estilo próprio utilizado, como indicam os dados, para atestar indianidade. A incongruência entre os modos de falar dos professores-índios e de seus formadores brancos pode causar o surgimento de conflitos e estranhamentos em seus cursos de formação. Conhecer onde residem estas diferenças parece-me altamente desejável pois, como afirmi, embora este conhecimento não garanta, por si só, a existência de um ambiente interacional harmonioso, ele pode contribuir neste sentido.

Com relação ao uso do Português Índio observado há que se considerar também que, principalmente no que concerne seu aspecto formal, ele difere da chamada "norma culta" do português. Porque a língua é uma manifestação importante de identidade e solidariedade grupal, afirma Labov,⁵ a mudança lingüística nem sempre se dá, necessariamente, em direção à variedade de prestígio. Wolfson reforça o mesmo argumento dizendo:

"Quando um grupo acredita ser discriminado ou se sente vulnerável à pressões externas, ele pode, conscientemente ou inconscientemente, passar a exagerar o uso das características de fala que sinalizam identidade grupal. Isto é, a fala do grupo em questão, irá divergir, em vez de

⁴ Cf. Maguire, 1991 e Craig, 1992.

⁵ Cf. Labov, op.cit.

convergir, da variedade mais prestigiosa da língua dominante."⁶

Os professores-índios, assim, podem estar insistindo na manutenção de peculiaridades desta variedade, mesmo que esta seja estigmatizada porque qualificada como "sub-padrão". Parecemos estar, portanto, frente a mais um quadro diglótico secundário.⁷ Gardy e Lafont afirmam que formas lingüísticas como o Português Índio *"constituem, de fato, um dos lugares privilegiados de expressão da diglossia e, ao mesmo tempo, reproduzem o conflito lingüístico no interior da própria língua dominante"*⁸. Os autores chamam a atenção para o fato de que jamais, ou praticamente jamais, o conflito lingüístico se inscreve no interior do sistema da língua dominada: os empréstimos discutidos no capítulo III, por exemplo, não nos autorizam a falar em um Kaxinawá Branco... O Português Índio, sim, é o esconderijo onde o fenômeno diglótico se oculta, onde o conflito lingüístico se manifesta de forma latente. É claro que este fenômeno tem importantes implicações para os programas de ensino de língua portuguesa para as comunidades indígenas, e conseqüentemente para os cursos de formação pedagógica de seus professores.

O ponto principal à favor do qual pretendo argumentar é que nós, educadores e professores brancos, temos que ter o cuidado de, em nossas intervenções pedagógicas, não nos deixarmos levar pela tendência de procurar "limpar" as marcas existentes no Português Índio que o distanciam do português considerado "culto", já que ele é usado para atestar etnicidade. O objetivo do nosso ensino deve ser levar o índio a dominar a língua portuguesa e não vice-versa. É importante frisar, no entanto, que com o que acabo de dizer não estou querendo

⁶ Cf. Wolfson, op. cit.:226.

⁷ Teríamos, assim, no universo pesquisado, um embate diglótico primário (Língua Portuguesa x Língua Indígena), acompanhado, paralelamente, de disputas funcionais a) entre variedades de línguas indígenas e b) variedades da língua portuguesa.

⁸ Cf. Gardy e Lafont, 1981:83.

afirmar que não se devam ensinar as estruturas e o modo de funcionamento do "português padrão". Não sou partidária de políticas ingenuamente não-intervencionistas. Os índios do Acre e do Sudoeste do Amazonas querem escola para se defenderem do branco. Para tanto, eles precisam ser capazes de entender, em muitos contextos comunicativos, o discurso oral e escrito produzido por este branco na variedade "cultura", dominante da língua portuguesa. Agora, o ensino da variedade padrão do português deve ser conduzido, por um lado, sem falsas promessas de que ele resolverá todos os problemas de comunicação interétnica e, por outro, sem que se coloque a expectativa de que esta variedade deva substituir o Português Índio porque ela é melhor.⁹ O ensino do português tido como padrão deve ser feito para ampliar o repertório comunicativo do índio, não para empobrecer suas experiências com a linguagem. Ademais, esforços neste sentido tendem a ser inoperantes porque questões de estilo, marcadas por escolhas formais e discursivas, não são facilmente abandonadas, já que elas têm suas raízes em origens ideológicas, estando associadas, como procurei evidenciar, a questões de identidade cultural.¹⁰

Em suma, concordo com Leap (1978): são ineficientes e irresponsáveis tanto os programas de educação indígena que tentam erradicar o Português Índio, como os que não introduzem conhecimentos sobre o Português "Padrão". Entendo que o trabalho com o ensino de língua portuguesa nos processos escolares indígenas deve perseguir dois objetivos. Em primeiro lugar, garantir amplo espaço para a produção oral e escrita em Português Índio, de modo que seus usuários possam desenvolver sua competência comunicativa nesta variedade e possam, além disto, nela produzir e atestar sua identidade. E em segundo, permitir o acesso ao português padrão - principalmente quanto à compreensão oral e escrita desta variedade.

⁹ Cf. Saville-Troike, 1980 e Toohey, 1986.

¹⁰ Cf. Blum-Kulka et. al., 1989, Scollon e Scollon, 1983, Darnell, 1985, Saville-Troike, 1980, Spolsky, 1986, etc...

Antes de terminar esta tese, gostaria de me referir a outro de seus objetivos que era dar visibilidade ao índio, uma necessidade que fica clara na transcrição abaixo.

Em janeiro deste ano, estávamos, os professores-índios da CPI-Ac Marcello Iglesias¹¹ e eu, discutindo o tema e os objetivos deste trabalho, quando o professor Nani KateYuve Yawanawá, nos contou o que acontecera quando ele esteve em Rondônia representando a CPI-Ac num encontro local de educação indígena:

Lá em, em Rondônia, nós 'tava chegando assim de Rio Branco, aí foi e disse que teve um convite prá, prá... prá fazer uma apresentação dos índio LÁ no Centro ((INC)), lá com a professora dos aluno lá... Aí eu sei que os aluno ficaram espeRANDo lá... Aí ela disse "RaPAZ, chegaram..." Ai chegou o fulano de tal, num sei quem mais outro, aí tudo chegaram... Aí os aluno ficaram assim "Heim, professora, cadê os índios? Cadê os índio?" E nós TUdo ali do lado... ((risos)) Aí ela pegou e disse assim "Não, mas isso aí é... É os índio" ((risos)) Prá vê como é história, né? que eles conhece, né?... Ela disse "Não, mas isso aí É o índio", eles disse "Não, mas nós pensava que índio era..." ((risos))

Espero que esta tese tenha contribuído para que os índios deste país não sejam vistos apenas como "*testemunhas de uma fase pretérita da humanidade*",¹² já que não podemos pensar que "*índio era*" porque ele é. Basta olhar à nossa volta para reconhecê-lo em suas múltiplas identidades. O índio contemporâneo pode

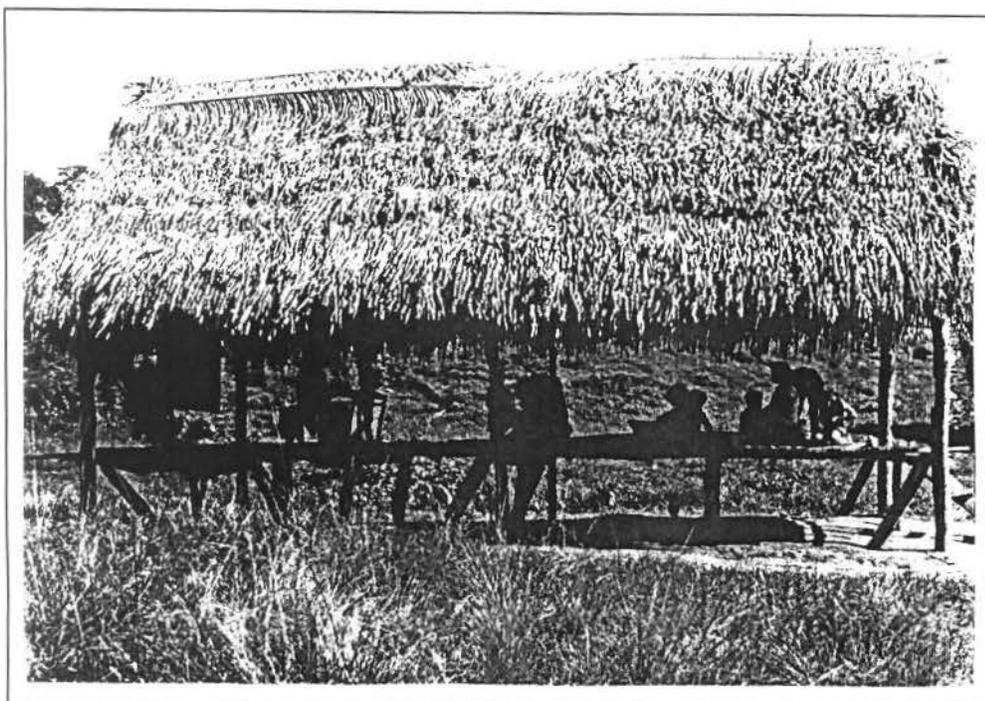
¹¹ Assessor e consultor da CPI-Ac para assuntos ligados ao ensino de história.

¹² Cf. Oliveira, 1995:79.

ser aquele exímio usuário de informática que dança como ninguém o mariri, ou, então, aquele outro que se pinta com urucum e viaja de trem bala pelos recônditos da Noruega...

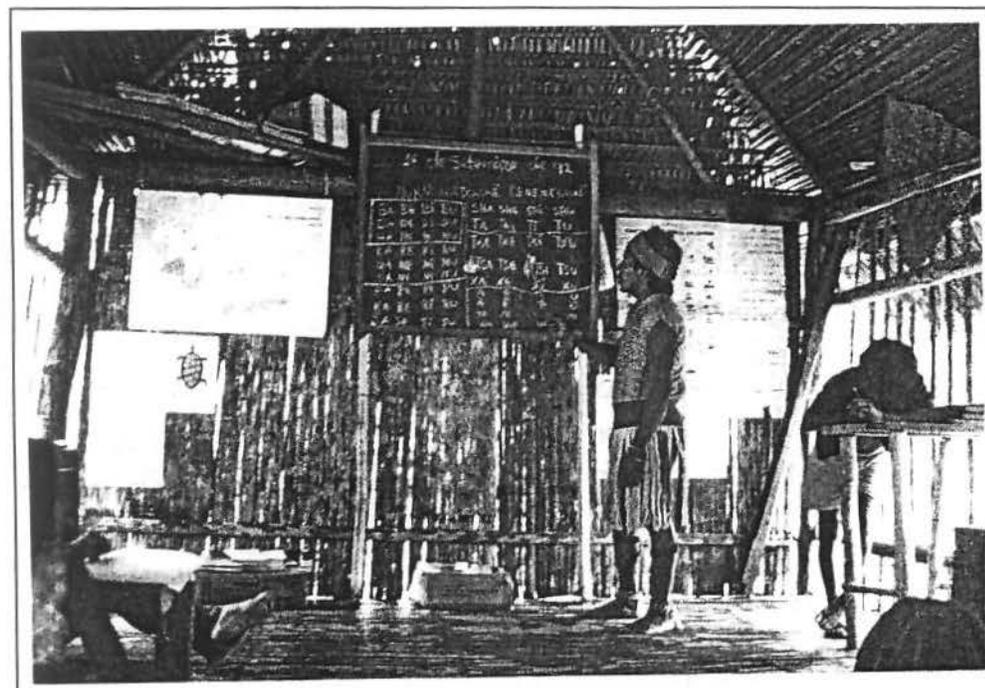
Campinas, julho de 1996.

**REGISTROS
FOTOGRAFICOS**



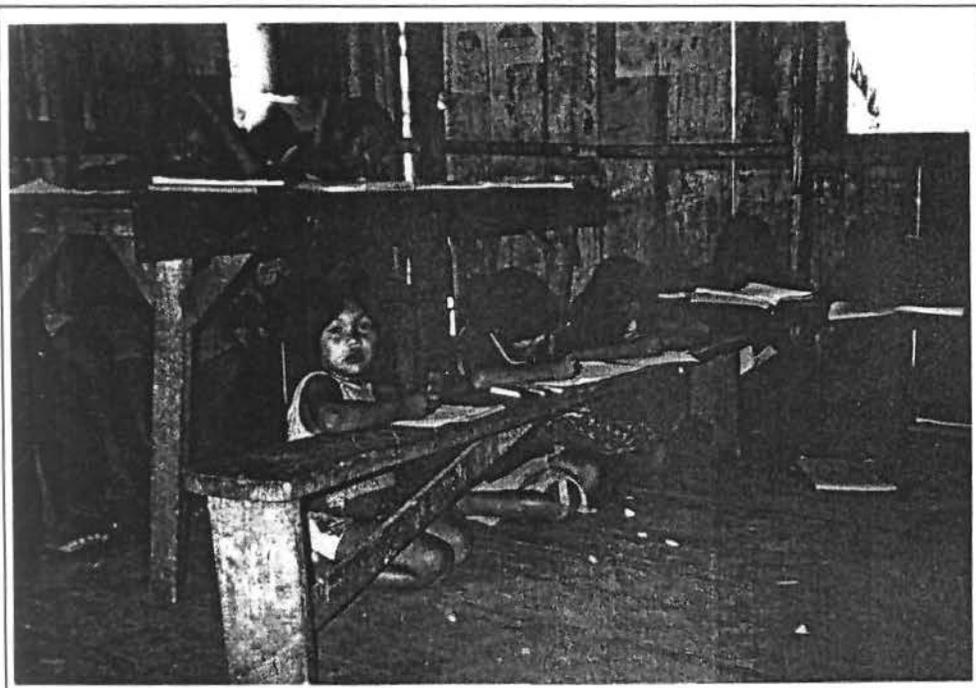
A.I.Alto Purus
Escola Moema
Prof. Paulo Siã Kaxinawá

Foto: R.Gavazzi



A.I.Jordão
Escola Três Fazendas
Prof. Édson Ixã Kaxinawá

Foto: R.Gavazzi



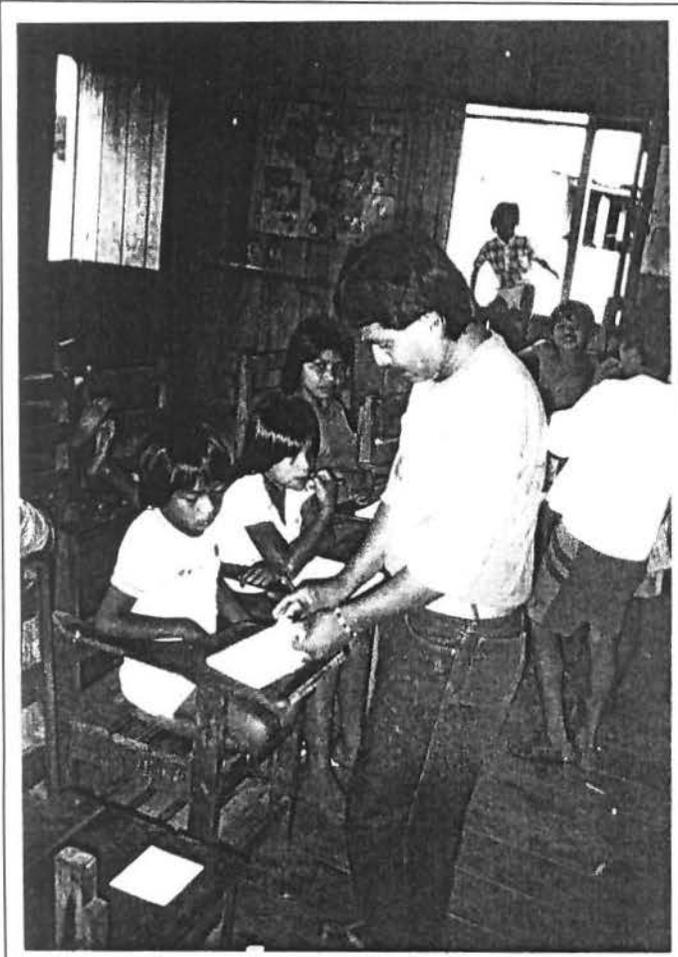
A.I.Humaitá
Escola São Francisco
Prof. V. Shanê Kaxinawá

Foto: E.Lanes



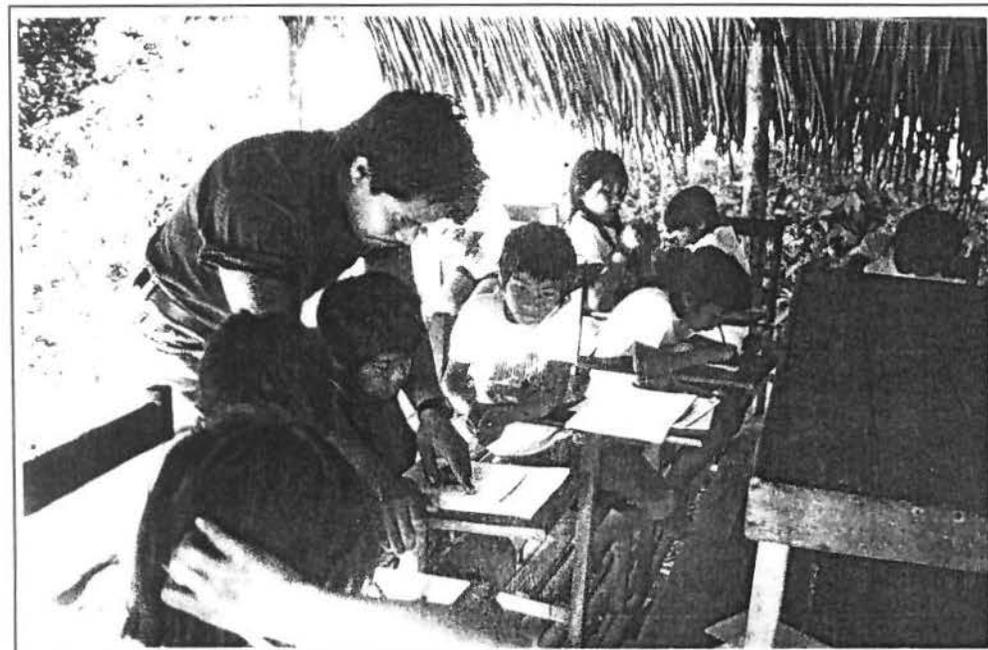
A.I.Jordão
Escola Belo Monte
Prof. A.Banê Kaxinawá

Foto: R.Gavazzi



A.I.Cabeceira do Rio Acre
Escola São Lourenço
Prof. Júlio Isudawa Jaminawa

Foto: E.Lanes



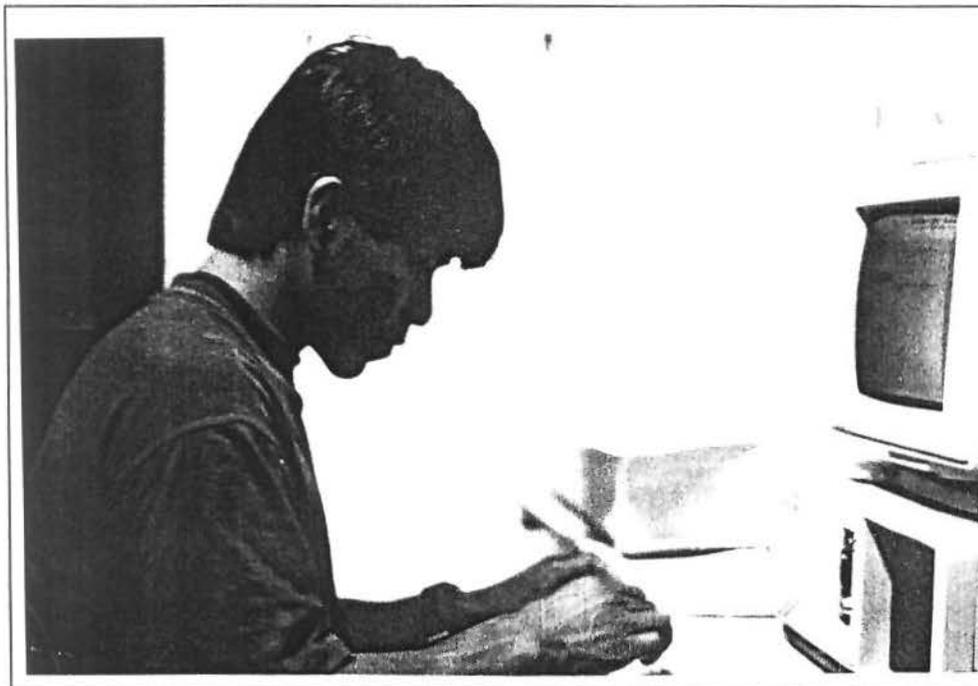
A.I.Riozinho C. do Vale
Escola Arara
Prof. Antonio Arara
Eutxani Shawãdawa

Foto: V.Senna



A. I. Mamoadate
Escola Sete Estrelas
Profs. Jaime Llullu e
Antonio Preto Manchineri

Foto: R.Gavazzi



Prof. Jaime Llullu
Manchineri

Foto: E.Lanes



da esq. p/a dir.:

Edson Ixã Kaxinawá
Alberto Kanhã Katukina
Rufino Maya Kaxinawá
Joaquim Maná Kaxinawá
F. Jesus Dasu Kaxinawá
Ceará Shanê Kaxinawá
Sandra Machado
Francisco Makari Kaxinawá
e Valdir Tuí Kaxinawá

Foto:T.Maher



da esq. p/a dir.:

Edson Ixã Kaxinawá,
Jorge A. Anikure Apurinã
Júlio Isudawa Jaminawa
Assis Machã Kachinawá
Valdir Tuí Kaxinawá

Foto: T.Maher



À esquerda:
B. Cherê Katukina
Nani Kate Yuve Yawanawá
Raimundo Maná Kaxinawá
A. Arara Eutxani Shawãdawa

Centro:
Genésio Walekxo Manchineri
Assis Mashã Kaxinawá
Claudia Matos
J. Mateus Itsairu Kaxinawá
Renato Gavazzi
Anastácio Banê Kaxinawá
Ant. Preto Ksajiru Manchineri

À direita:
Josimar Tuí Kaxinawá
Isais Ibã Kaxinawá
V. (Ceará) Shanê Kaxinawá
Jaime Lullu Manchineri

Foto: Arquivo Proj. Escolas da Floresta



de esq. p/a dir.:

Nicolau Maná Kaxinawá
Paulo Siã Kaxinawá
Raimundo Maná Kaxinawá
Anastácio Banê Kaxinawá

Foto: T.Maher



Profs. Iulhu Manchineri,
Tenê e Ixã Kaxinawá
fazendo apicultura em
São Roque, S.P.

Foto: Arquivo Capide



Profs. Apurinã:
Antonio Olavo Eukutxy
Geraldo Aiwa

Foto: Arquivo Proj. Escolas da Floresta

SUMMARY

SUMMARY

The objective of this thesis is to describe and discuss the ways through which the discursive practices of the Indian participants of an Indigenous Educational Project in Western *Amazonia* reflect processes of (re)definition of what it means, today, to be an Indian teacher, considering the social-historical moment. The discursive practices chosen as data are those related to the linguistic identity of these teachers, that is, to the cultural interpretations of their relations with the languages that make up their verbal repertoire (cf. Rampton, 1995). Since the subjects of this research are immersed in diglossic conflict, such conflict is taken as background for the analysis of their identificatory processes (cf. Boyer, 1985).

Collected ethnographically, the data receives qualitative treatment. Data base includes audio-visual recordings of interviews, classroom and extra-curricula activities which took place during five of these Indian teachers education courses. Written documents, as well as recorded materials made in an Indian village, constitute secondary data for analysis (cf. Erickson, 1992)

Discourse related to efforts concerning the preservation and recuperation of indigenous languages, both in their oral and written modes, were described and discussed since they proved to be determinant factors in the processes of (re)construction of aspects of the Indian teachers identities. The emergency of an Indian Portuguese to mark ethnicity, as well as the utilisation of the dominant language for the establishment of a pan-ethnic, cross-cultural indigenous identity, were also the focus of investigation.

The expectation is that the results of this study will contribute to discussions about the processes of Indian teachers pedagogical orientation courses in Brazil.

KEY WORDS: 1. Language. 2. Identity. 3. Bilingualism.
4. Intercultural Education.

**REFERÊNCIA
BIBLIOGRÁFICA**

- ALBÓ, X. "El Futuro de los Idiomas Oprimidos" in E. P. Orlandi (org.) Política Lingüística na América Latina. Campinas, S.P.: Pontes, , 1988.
- ALENCAR, C., RIBEIRO, M.V. e CECCON, C. Brasil Vivo - Uma Nova História da Nossa Gente (vol. I). Petrópolis, R.J.: Ed. Vozes, 1994.
- APPEL, R. e MUYSKEN, P. Language Contact and Bilingualism. Londres: E. Arnold, 1987.
- AQUINO, T.V. "Breve História do Contato" in A.S. Cabral, R. Monserrat e N. Monte (orgs.) Projeto Interação - Por Uma Educação Indígena Diferenciada. Brasília: C.N.R.C./FNPM, 1987.
- AQUINO, T.V. e IGLESIAS, M.P. Kaxinawá do Rio Jordão - História, Território, Economia e Desenvolvimento Sustentado. Rio Branco: Kenê Hiwe- CPI/AC, 1994.
- ARONOWITZ, S. e GIROUX, H. Postmodern Education - Politics, Culture and Social Criticism. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991.
- AUSTIN, J.L. How do to Things with Words. Oxford: Calderon Press, 1962.
- BAETENS BEARDSMORE, H. Bilingualism: Basic Principles. Clevedon: Multilingual Matters, 1982.
- BAKER, C. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters, 1993.
- BARTH, F. Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Cultural Difference (org.). Boston: Little, Brown and Co., 1969.
- BARTON, D. Literacy: an Introduction to the Ecology of Written Language. Oxford: Blackwell, 1994.
- BENTON, R.A. "Schools as Agents for Language Revival in Ireland and New Zealand" in B. Spolsky (org.) Language and Education in Multilingual Settings. Clevedon: Multilingual Matters, 25, 1986.
- BERGER, P. e LUCKMAN, T. The Social Construction of Reality. Harmondsworth: Penguin, 1966.
- BERGER, P. Perspectivas Sociológicas - Uma Visão Humanística. Petrópolis: Ed. Vozes, 1972. (tradução D.M. Garschagen)
- BLUM-KULKA, S. e SHEFFER, H. "The Metapragmatic Discourse of American-Israeli Families at Dinner" in G. Kasper e S. Blum-Kulka (orgs.) Interlanguage Pragmatics. New York: Oxford University Press, 1993.
- BLUM-KULKA, S., HOUSE, J. e KASPER, G. "Investigating Cross-Cultural Pragmatics: An Introductory Overview" in S. Blum-Kulka, J. House e G. Kasper (orgs.) Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies. Norwood, N.J.: Ablex, 1989.
- BOYER, H. "Problématique du Discours Militant sur L'Enseignement d'une Langue Minorée" in R. Galisson e L. Porcher (orgs.) Études de Linguistique Appliquée. Paris: Didier Érudition, 1985:22-36.
- BRANDÃO, C. R. Identidade e Etnia - Construção da Pessoa e Resistência Cultural. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986.

- BROWN, H. D. Principles of Language Learning and Teaching. N.J.: Prentice Hall, 1980.
- BROWN, P. e LEVINSON, S. "Universals in Language Usage: Politeness Phenomena" in E.N. Goody (org.) Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction. Cambridge: Cambridge University Press, 1978:56-289.
- CALVET, L. J. La Guerre des Langues et les Politiques Linguistiques. Paris: Payot, 1987.
- CAMERON, D., FRAZER, HARVEY, P., RAMPTON, M.B.H. e RICHARDSON, K. Researching Language - Issues of Power and Method. Londres: Routledge, Chapman e Hall, 1992.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, R. Identidade, Etnia e Estrutura Social. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1976.
- CARNEIRO DA CUNHA, M. "Critérios de Indianidade ou Lições de Antropofagia" in Tempo e Presença, nº 167, 1981.
- CARNEIRO DA CUNHA, M. "Etnicidade: da Cultura Residual mas Irredutível" in Revista de Cultura e Política, CEDEC, vol. 1, nº 1, 1979.
- CARNEIRO DA CUNHA, M. Antropologia do Brasil: Mito, História, Etnicidade. São Paulo, S.P.: Brasiliense, 1986.
- CHAIKA, E. Language: The Social Mirror. N.York:Newberry House, 1989.
- CONNOR, W. "Comment: Maîtres chez nous" in International Journal of Sociology of Language, 110: 137-143, 1994.
- CRAIG, C.G. "Language Shift and Language Death: The case of RAMA in Nicaragua" in International Journal of The Sociology of Language, 93:11-26, 1992 (a).
- DARNELL, R. "The Language of Power in Cree Interethnic Communication" in N. Wolfson e J. Manes (orgs.) Language of Inequality. Amsterdam: Mouton, 1985.
- DAY, R.R. "The Ultimate Inequality: Linguistic Genocide" in N. Wolfson e J. Manes (orgs.) Language of Inequality. Amsterdam: Mouton, 1985.
- DORIAN, N.C. "The value of Language-Maintenance Efforts which are Unlikely to Succeed" in International Journal of the Sociology of Language, 68:57-67, 1987.
- DULAY, H., BURT, M. e KRASHEN, S. Language Two. N.Y.: Oxford University Press, 1982.
- ECKERT, P. "Diglossia: Separate and Unequal" in Linguistics, 18:1053-1064, 1980.
- EDWARDS, J. "Parochialism and Intercourse: Metaphors for Mobility". Trabalho apresentado na V International Conference on Minority Languages, Cardiff, País de Gales, julho de 1993. (mimeo)
- EDWARDS, J. Language, Society and Identity. Oxford: Basil, 1985.
- ELLIS, R. Understanding Second language Acquisition. Oxford: Oxford University Press, 1985.

- ERICKSON, F. "Qualitative Methods in Research on Teaching" in M.C. Wittrock (org.) Handbook of Research on Teaching. N.Y.: MacMillan, 1986.
- ERICKSON, F. "Ethnographic Microanalysis of Interaction" in M.D. LeComte, W. L. Millroy et J.Preissle (orgs.) The Handbook of Qualitative Research in Education. San Diego: Academic Press, 1992: 201-226.
- ERICKSON, F. e MOHATT, G. "Cultural Organization of Participation Structures in Two Classrooms of Indian Students" in G. Spindler (org.) Doing the Ethnography of Schooling. N.Y.: Holt, Rinehart e Winston, 1982
- FERGUSON, C. "Diglossia" in D. Hymes (org.) Language in Culture and Society. N.Y.: Harper & Row, 1966. (1ª impressão: Word, 15:325-340, 1959)
- FISHMAN, J. "Bilingualism with and without Diglossia: Diglossia with and without Bilingualism" in Journal of Social Issues. Vol. 23, 1967:29-38.
- FISHMAN, J. "Language Spread and Language Policy for Endangered Languages" in P. H. Lowenberg (org.) Georgetown University Round Table of Languages and Linguistics. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1987.
- FISHMAN, J. Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages. Clevedon: Multilingual Matters, 1991.
- FREIRE, J.R.B. "Da Fala Boa ao Português na Amazônia Brasileira" in Ameríndia - Revue d'ethnolinguistique Amérindienne. Paris: A.E.A., nº 8, 1983.
- FREIRE, J.R.B. "História e Escola Indígena". Trabalho apresentado durante o seminário "Plano Decenal e a Educação Indígena". Brasília: MEC, agosto, 1994 (mimeo)
- GARDÈS-MADRAY, F. e BRÈS, J. "Conflitos de Nomenclatura em Situação Diglósica" in G. Vermes e J. Boutet (orgs.) Multilingüismo. Campinas: Ed. da Unicamp, 1989. (tradução Celene M. Cruz et al.)
- GARDY, P. e LAFONT, R. "La Diglossie Comme Conflit: L'Exemple Occitan" in Langages, 61:75-91, 1981.
- GAVAZZI, R. A. "Observações sobre uma Sociedade Ágrafa em Processo de Aquisição da Língua Escrita." in Em Aberto, Brasília, INEP, ano 14, n.63, jul./set., 1994.
- GINSBURG, M. B. Contradictions in Teacher Education and Society: A Critical Analysis. London: The Falmer Press, 1988.
- GNERRE, M. Linguagem, Escrita e Poder. S. Paulo: Martins Fontes, 1985.
- GOMES, M.P. Os Índios e o Brasil. Petrópolis: Ed. Vozes, 1988.
- GORTER, D. "Comment: A Malcontent from the Village" in International Journal of the Sociology of Language, 110:105-111, 1994.
- GROSJEAN, F. Life with Two Languages - An Introduction to Bilingualism. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

- GU, Y. "Politeness Phenomena in Modern Chinese" in Journal of Pragmatics, 14:237-257, 1990.
- GUMPERZ, J.J. Discourse Strategies. Cambridge: Cambridge University Press, 1982(a).
- GUMPERZ, J.J. (org.) Language and Social Identity. Cambridge University Press, 1982(b).
- HALL, S. "New Ethnicities" in ECA Documents, 7, 1986:27-31.
- HAMEL, R.E. "La Política del Language y el Conflicto Interétnico" in E.P. Orlandi (org.) Política Lingüística na América Latina. Campinas, S.P.: Ed. Pontes, 1988.
- HAMEL, R.E. e SIERRA, M.T. "Diglossia y Conflicto Intercultural: La Lucha por un Concepto o La Danza de los Significantes" in Boletín de Antropología Americana, 8:98-110, 1983.
- HAMMERS, J.F. e BLANC, M.H.A. Bilinguality and Bilingualism. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- HEATH, S.B. Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- HILL, J.H. e COOMBS, D.M. "The Vernacular Remodelling of National and International Languages" in Applied Linguistics 3:224-234, 1982.
- HORNBERGER, N.H. "Iman Chay?: Quechua Children in Peru's Schools" in H. T. Trueba e C. Delgado-Gaitan (orgs.) School and Society: Learning Content Through Culture. Nova York: Praeger, 1988.
- HYMES, D. "Sociolinguistics: Stability and Consolidation" in International Journal of the Sociology of Language, 45:39-45, 1984.
- IGLESIAS, M.P. e AQUINO, T.V. "Processo de Regularização de Terras Indígenas e Organização Política dos Índios no Estado do Acre (1975-1994). Mimeo, s.d.
- JORDAN, D.F. "Rights and Claims of Indigenous People: Education and the Reclaiming of Identity - The case of the Canadian Natives, the Sami and Australian Aborigines" in T. Skuttnabb-Kangas e J. Cummins (orgs.) Minority Education: From Shame to Struggle. Clevedon: Multilingual Matters, 1988.
- JUNQUEIRA, C. "Mito e História" in L. SEKI (org.) Linguística Indígena e Educação na América Latina. Campinas, S.P.: Editora da UNICAMP, 1993.
- KREMNITZ, G. "Du 'Bilinguisme' au 'Conflit Linguistique' - Cheminement de Termes et de Concepts" in Langages, 61:63-73, 1981.
- KREMNITZ, G. "La Sociolinguistique dans les Etats Français et Espagnol" in N. Dittmar e B. Schlieben-Lange (orgs.) La Sociolinguistique dans Les Pays de Langues Romanes. Alemanha, Gunter Narr Verlag, Tubingen, 1982.
- KWACHKA, P. "Discourse Structure, Cultural Stability and Language Shift" in International Journal of the Sociology of Language, 93:67-73, 1992.
- LABOV, W. "Social Motivation of a Sound Change" in Word, 19, 1963:273-309.

- LAFONT, R. "La spectacularisation de l'occitanophonie dans l'enquete Sociolinguistique: La fonction du 'retour'" in Lengas, 7, 71-77, Montpellier, 1980.
- LEAP, W.L. "American Indian English and its Implication for Bilingual Education" in J. E. Alatis (org.) Georgetown University Round Table of Languages and Linguistics. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1978.
- LEAVITT, R.M. e STAIRS, A. "On Language Teaching as a Cultural Activity - Messages from Native Education to TESL Canada", 1988 (mimeo)
- MAGUIRE, G. Our Own Language: An Irish Initiative. Clevedon: Multilingual Matters, 1991.
- MAHER, T.M. "Já que é Preciso Falar com os Doutores de Brasília... - Subsídios para o Planejamento de um Curso de Português Oral em Contexto Indígena". Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1990.(mimeo)
- MAHER, T.M. "Culture in the Foreign Language Classroom: Going Beyond Halloween and Apple Pies" in APLIESP Newsletter, nº 3, outubro, 1993.
- MAHER, T.M. "O Ensino de Língua Portuguesa nas Escolas Indígenas" in Em Aberto, Brasília, ano 4, nº14, jul/set. 1994.
- MARTIN-JONES, M. "Bilingualism and Linguistic Minorities" in Center for Language in Social Life Working Paper Series, 12. University of Lancaster, s.d.
- MARTIN-JONES, M. "Language, Power and Ideology: Alternative Approaches to Bilingualism among Linguistic Minorities" in Centre for Language in Social Life Working Paper Series, 8. University of Lancaster, s.d.
- MARTIN-JONES, M. e ROMAINE, S. "Semilingualism: A Half-Baked Theory of Communicative Competence" in Applied Linguistics, vol.7, nº 1, 1986.
- MATOS, O.C.F. "Globalização atropela a Cultura". Folha de São Paulo, Caderno "Mais!", 7 de maio de 1995.
- MELATTI, J.C. Índios do Brasil. São Paulo: HUCITEC, 1970.
- MELIÁ, B. "Desafios e Tendências na Alfabetização em Língua Indígena" in L. Emiri e R. Monserrat (orgs.) Δ Conquista da Escrita. São Paulo/Cuiabá: Iluminuras/OPAN, 1989.
- MINDLIN, B. "Apoio à Resistência e Culturas Indígenas: Projetos e Dilemas - Um Comentário sobre Rondônia" in L. SEKI (org.) Linguística Indígena e Educação na América Latina. Campinas, S.P.: Editora da UNICAMP, 1993.
- MOERMAN, M. Talking Culture - Ethnography and Conversation Analysis. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1988.
- MONSERRAT, R. "Por um Autêntico Bilingüismo" in A. N. Cabral, R. Monserrat e N. Monte (orgs.) Projeto Interação: Por uma Educação Indígena Diferenciada. Brasília, C. N. R> C> / FNPM, 1987
- MONTE, N.L. "Alfabetização e Pós-Alfabetização - Uma Experiência de Autoria" in Em Aberto, Brasília, ano 3, nº 21, abr./jun., 1984

- MONTE, N.L. "Repensando a Educação Bilíngüe e Intercultural: O Caso do Acre" in L.Seki (org.) Linguística Indígena e Educação na América Latina. Campinas, S.P.: Editora da Unicamp, 1993a.
- MONTE, N.L. Relatório sobre Manutenção, Revitalização e Deslocamentos Linguísticos no Projeto de Educação Indígena Acreano "Uma Experiência de Autoria", 1993b (mimeo).
- MONTE, N.L. "Linguagem no Contexto Escolar Indígena: O Caso do Acre" in CADERNOS ESE, 1994a.
- MONTE, N.L. "A Construção de Currículos Indígenas nos Diários de Classe: Estudo de Caso Kaxinawá". Dissertação de Mestrado, U.F.F., 1994b (mimeo)
- MUÑOZ CRUZ, H. "Testimonios Metalinguísticos de un Conflicto Intercultural: Reivindicacion o Solo Representacion de la Cultura Otomi?" in H.C. Muñoz Funciones Sociales y Consciencia del Language - Estudios Sociolingüísticos en México. México: Universidad Veracruzana, 1987.
- NWOYE, O.G. "Linguistic politeness and Socio-Cultural Variations of the Notion of Face" in Journal of Pragmatics 18:309-328, 1992.
- OLIVEIRA, J. "Muita Terra para Pouco Índio? Uma Introdução (crítica) ao Indigenismo e à Atualização do Preconceito" in A.L. da Silva e L.D. Grupioni (orgs.) A Temática Indígena na Escola: Novos Subsídios para Professores de 1º e 2º Graus. Brasília: MEC/MAEI/UNESCO, 1995.
- ORLANDI, E.P. "Algumas Considerações Discursivas sobre a Educação Indígena" em A Linguagem e Seu Funcionamento: As Formas do Discurso Campinas: Pontes, 1983.
- ORLANDI, E.P. Terra à Vista - Discurso do Confronto: Velho e Novo Mundo. São Paulo: Ed. Cortez/Campinas: Ed. da UNICAMP, 1990.
- ORLANDI, E.P. As Formas do Silêncio - No Movimento dos Sentidos. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.
- PAULSTON, C.B. "Bilingualism and Bilingual Education: An Introduction" in C.Bratt Paulston (org.) International Handbook of Bilingualism and Bilingual Education. Greenwood Press, 1988.
- PÊCHEAX, M. Analyse Automatique du Discours. Paris: Dunod, 1969.
- PEIRCE, B.N. "Social Identity, Investment and Language Learning" in TESOL QUATERLY, vol. 29, nº 1, 1995:9-31.
- PENNYCOOK, A. "Critical Pedagogical Approaches to Research" in A. Cumming (org.) "Alternatives in TESOL Research: Decriptive, Interpretative, and Ideological Orientations". TESOL Quarterly, vol. 28, n.4, 1994.
- PHYLLIPS, S.U. "Participant Structure and Communicative Competence: Warm Springs Children in Community and Classroom" in C. Cazden, V. John and D. Hymes (orgs.) Functions of Language in the Classroom. N.York: Teachers College Press, 1972
- PHYLLIPSON, R. "Linguicism: Structure and Ideologies in Linguistic Imperialism" in T. Skutnabb-Kangas e J. Cummins (orgs.) Minority Education: From Shame to Struggle. Clevedon: Multilingual Matters, 1988.

- POCHE, B. "A Construção Social da Língua" (trad. Tania Alkmin) in G. Vermes e J. Boutet (orgs.) Multilingüismo. Campinas, S.P.: Ed. da UNICAMP, 1989.
- RAMPTON, B. Crossing Language and Ethnicity among Adolescents. Londres: Longman, 1995
- REZENDE, M.M.S. "Acre: El Saber Indígena, El Saber Geografico y La Ensenanza de la Geografia". Tese de Doutorado. Universidade de Barcelona, 1992. (mimeo)
- RIBEIRO, D. Os Índios e a Civilização - A Integração das Populações Indígenas no Brasil Moderno. Petrópolis: Ed. Vozes, 1970.
- RICARDO, C.A. "Os Índios e a Sociobiodiversidade Nativa Contemporânea no Brasil" in A.L. da Silva e L.D. Grupioni (orgs.) A Temática Indígena na Escola: Novos Subsídios para Professores de 1º e 2º Graus. Brasília: MEC/MAEI/UNESCO, 1995.
- RILEY, P. "Well, Don't Blame Me! - On The Interpretation of Pragmatic Errors." in W. Oleksy (org.) Contrastive Pragmatics. Amsterdam: John Benjamin B.V., 1989.
- RODRIGUES, A. Línguas Brasileiras - Para o Conhecimento das Línguas Indígenas. São Paulo: Ed. Loyola, 1986.
- ROMAINE, S. Bilingualism. N.Y.: Basil Blackwell, 1989.
- RUBEN, G.R. "A Teoria da Identidade na Antropologia: um Exercício de Etnografia do Pensamento Moderno" in M.Corrêa e R. Laraia (orgs.) Roberto Cardoso de Oliveira: Homenagem, Campinas: UNICAMP/ IFCH, 1992: 79-97.
- SAVILLE-TROIKE, M. "Bilingual Education and the Native American" in J. E. Alatis (org.) Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1978.
- SAVILLE-TROIKE, M. "Cross-Cultural Communication in the Classroom" in J. E. Alatis (org.) Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1980.
- SCHIFFMAN, H.S. "The Balance of Power in Multiglossic Languages: Implications for Language Shift" in International Journal of the Sociology of Languages, 103, 1993:115-148..
- SCOLLON, R. e SCOLLON, S.B.K. "Face in Interethnic Communication" in J. Richards e R. W. Schmidt (orgs.) Language and Communication. Londres: Longman, 1983.
- SEBBA, M. London Jamaican; Language Systems in Interaction. Nova York: Longman, 1993.
- SHONERD, H.G. "Domesticating the Barbarous Tongue: Language Policy for the Navajo in Historical Perspective" in Language Problems and Language Planning, 14:193-208, nº3, 1990.
- SIERRA, M.T. "Identidad Etnica en las Practicas Discursivas" in H.C.Muñoz (org.) Funciones Sociales y Consciencia del Lenguaje - Estudios Sociolingüísticos en México. Xalapa: Universidad Veracruzana, 1987.

- SILVA, M. "A Conquista da Escola: Educação Escolar e Movimento de Professores Indígenas no Brasil" in Em Aberto, Brasília, ano 14, nº 63, jul/set., 1994.
- SKUTNABB-KANGAS, T. Bilingualism or Not : The Education of Minorities. Clevedon: Multilingual Matters, 1981
- SOUTHWORTH, F.C. "The Social Context of Language Standardization in India" in N. Wolfson e J. Manes (orgs.) Language of Inequality. Amsterdam: Mouton, 1985.
- SOUZA, M. Galvez Imperador do Acre. Rio de Janeiro, R.J.: Marco Zero, 1976.
- SPOLSKY, B. "Overcoming Language Barriers to Education in a Multilingual World" in B. Spolsky (org.) Language and Education in Multilingual Settings. Clevedon: Multilingual Matters, 1986.
- TOLLEFSON, J.W. Planning Language, Planning Inequality - Language Policy in the Community. Londres: Longman, 1991.
- TOOHEY, K. "Minority Educational Failure: is Dialect a Factor?" in Curriculum Inquiry, 16:2, 1986.
- URBINA, F. "La Chorrera Amazonas - Módulo de Filosofía do Programa de Profesionalización de Maestros Indígenas". Santa Fé de Bogotá: Centro Experimental Piloto del Amazonas/Projeto CEAMA/Fundacion Etnollano, 1992.
- VALLVERDU, F. "Aproximación a la História del Bilingüismo en Cataluna" in F. Vallverdu (org.) Ensayos sobre Bilingüismo. Barcelona: Ariel, 1972.
- WALKER, A.G.H. "Applied Sociology of Language: Vernacular Language and Education in P. Trudgill (org.) Applied Sociolinguistics. Londres: Academic Press Inc., 1984.
- WEINREICH, U. Languages in Contact. N.York: Linguistic Circle of New York, 1953.
- WIERBIZCKA, A. "Different Cultures, Different Languages, Different Speech Acts." in Journal of Pragmatics, 9:145-178, 1985.
- WOLFSON, N. Perspectives: Sociolinguistics and TESOL. N.Y. Newbury House. 1989.
- WOLFSON, N., MARMOR, T. e JONES, S. "Problems in the Comparison of Speech Acts Across Cultures" in S. Blum-Kulka, J. House e G. Kasper (orgs.) Cross -Cultural Pragmatics: Requests and Apologies. Norwood, N.J.: Ablex, 1989.
- WOOLARD, K. Double Talk - Bilingualism and the Politics of Ethnicity in Catalonia. California: Stanford University Press, 1989.
- ZENTELLA, A.C. "Tá Bien, You Could Answer Me En Qualquer Idioma: Puerto Rican Codeswitching in Bilingual Classrooms" in R. Duran (org.) Latino Language and Communicative Behavior. Norwood, N.J.: Ablex, 1981: 109-131.
- ZUENGLER, J. "Identity and Interlanguage Development and Use" in Applied Linguistics, vol. 10, nº1, Oxford University Press, 1989.