

LETRAMENTO E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA TERENA

Onilda Sanches Nincao¹

ABSTRACT

Este trabalho tem como objetivo geral discutir sobre o processo de produção de textos em língua indígena, por parte de professores Terena do município de Miranda, Estado do Mato Grosso do Sul. Tendo escolhido o tema da primeira narrativa a ser produzida, os professores Terena preferiram, surpreendentemente, primeiro escrevê-la em português (“O Tuiuiú e o Sapo”) para, depois, traduzi-la para a língua indígena (“Kóho Yoko Hovôvo”). Os resultados demonstraram que (a) o biletamento que emergiu nas oficinas de textos focalizadas evidencia um procedimento cultural Terena que encontra justificativa nas construções identitárias desse povo ao longo da história - aprender a língua do outro sempre foi uma de suas estratégias políticas; (b) a escrita das duas versões da história do tuiuiú e o sapo compuseram um quadro conflituoso, na medida em que questões de caráter político e sociocultural (escrever primeiro em Português) foram, posteriormente, confrontadas com questões de caráter essencialmente lingüístico (escrever em Terena). Espera-se que as reflexões contidas nesta tese possam subsidiar o planejamento de cursos de formação de professores indígenas em nosso país.

Palavras-chave: Letramento. Texto. Língua Terena.

LITERACY AND THE PROCESS OF TEXT PRODUCTION IN INDIGENOUS LANGUAGE BY TERENA

The present study aims at reflecting upon the process of text production in indigenous language by Terena teachers from Miranda, Mato Grosso do Sul. Having chosen the theme of the first narrative to be written, the Terena teachers surprisingly opted for writing such narrative first in Portuguese (“O Tuiuiú e o Sapo”) e then translating it into Terena. (“Kóho Yoko Hovôvo”). The results of the study demonstrated that (a) the biletacy practices which emerged in the workshops are evidence of a Terena cultural procedure which is justified by the identity construction processes of this indigenous people along

¹ Mestre e doutora em Linguística Aplicada. Docente do curso de Licenciatura Intercultural Indígena Povos do Pantanal. Pesquisas na área de Linguística Aplicada em linguagens e ensino, política linguística, alfabetização e letramento em língua indígena, educação intercultural bilíngue e formação de professores indígenas.

History – learning the Other language has always been one of their political strategies; (b) the writing of both versions of the story of the heron (tuiuiú) and the frog (sapo) revealed itself to be a quite conflicting process, in the sense that political and sociocultural issues (first writing it in Portuguese) had to be confronted with essentially linguistic issues (writing it in Terena). It is expected that the results of the research here presented will contribute to the planning of teacher education courses in Brasil.

Keywords: Literacy; text; language Terena.

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo discutir as condições de produção de textos em língua indígena (LI) com base em um processo de reflexão sobre letramento por parte de professores Terena² do município de Miranda, Estado do Mato Grosso do Sul. Tal ação foi motivada pela necessidade de produção de textos escritos em sua língua tradicional, a fim de servirem de subsídio para a elaboração de materiais didáticos de apoio para o desenvolvimento de atividades com escrita em língua Terena em suas escolas. Para isso, foram realizadas oficinas de produção de textos em LI com esse grupo de professores como parte de sua formação continuada.

O cenário político-educacional desta ação relaciona-se à nova política nacional de educação escolar indígena que, a partir de 1999, criou no Brasil a categoria de escola indígena por meio da Resolução CEB 03/99 que em seu artigo 2º, Inciso III regulamentou o ensino da língua indígena no processo escolar. Nesse contexto, uma das questões mais complexas decorrentes da implementação de escolas indígenas bilíngues diz respeito ao desenvolvimento da competência de professores indígenas para o ensino de suas línguas maternas, tendo em vista, principalmente, as diferentes situações diglósicas a que estão submetidas as línguas indígenas no Brasil e a ausência de práticas sociais de letramento nas línguas indígenas.

A inserção da escrita em português nas sociedades indígenas já é, em sua

²Sediados principalmente no Estado de Mato Grosso do Sul, os Terena, subgrupo da etnia Guaná, pertencem à família linguística Aruak e habitam a região do pantanal sul-mato-grossense.

grande maioria, em fato, mas um fato para um grupo reduzido dentro dessas sociedades e que se constitui em uma elite aos moldes das elites cultas das sociedades ocidentais. A valorização da escrita nas línguas indígenas encontra respaldo na iniciativa legal do Estado Brasileiro que preconiza a inclusão, no currículo de uma escola indígena que se quer específica, diferenciada, intercultural e bilíngue (DIRETRIZES, 1994; RCNEI, 1998; RESOLUÇÃO 03/99), de práticas de ensino de língua indígena em sua modalidade escrita. Porém, na prática, como já afirmado, tem havido resistência dos próprios índios à escolarização em sua língua nativa, já que existe, entre outras razões, um temor de que se minimize o ensino do português como a língua que pode lhes dar acesso ao mundo do branco.

O letramento, enquanto tema de reflexão teórica tem como um de seus marcos iniciais a crítica feita pelo antropólogo Brian Street, em 1984, ao que ele denominou “Modelo Autônomo de Letramento”. Suas críticas recaíram sobre os resultados de pesquisas (GOODY, 1968, 1977, 1987; ONG, 1986 e OLSON, 1997) que atribuíam à aquisição da escrita o aumento de capacidades cognitivas ditas superiores, tais como categorização, abstração e, conseqüentemente, o aumento de mobilidade social, prestígio etc. Nessa perspectiva, geralmente se pensa que, com a escrita, há um “avanço”, um “progresso” do homem: as sociedades ágrafas estariam em um estágio mais primitivo do que as sociedades letradas. Cavalcanti e Maher apontam que:

É relevante, também, lembrar que a sociedade envolvente e dominante alimenta o mito do aprender a ler e a escrever como a saída para todos os males, a “redenção” do cidadão, sua “entrada no Paraíso” (grifos das autoras), e ignora qualquer outro conhecimento que não seja calcado na palavra escrita (CAVALCANTI e MAHER, 2005, p. 18).

O que os estudos que seguiam o “Modelo Autônomo de Letramento” não consideravam, enfatizou Street, eram os contextos ideológicos onde se dava a aquisição da escrita, nem as condições particulares de produção e de uso das mesmas. A esse modelo, o autor contrapõe o “Modelo Ideológico de Letramento”, com o intuito de “situar as práticas de letramento no contexto do poder e ideologia, e não como

[ARTIGO]

uma habilidade neutra, técnica” (STREET, 2006, p. 465). Nessa mesma direção, Hornberger (1996, p. 8) argumenta que “o letramento nunca acontece em um vácuo”.

A partir dos resultados das investigações conduzidas por Street e seus seguidores, compreendeu-se não ser produtivo a elaboração de grandes generalizações sobre os significados dos usos da escrita, já que, percebeu-se, os grupos sociais se apropriam da escrita de maneiras particulares, próprias. É nesse sentido que Street argumenta, então, ser mais adequado falar em “letramentos” (STREET, 2006, p. 466), já que o termo é útil para expressar as diferentes formas como que diferentes grupos sociais se apropriam e usam a escrita conforme seus interesses e objetivos específicos.

Levy-Strauss (1986, p. 290-301) discute o papel da escrita para a humanidade, classificando-o mais como sociológico do que intelectual, a partir de um fato acontecido entre os Nambikwara³. O valor da escrita para esse povo indígena emergiu, não como fruto de aprendizagem de uma técnica “neutra”, mas em sua força simbólica, na medida em que o chefe Nambikwara, mesmo sem o conhecimento necessário para utilizar a escrita, percebeu que poderia usá-la como fonte de prestígio e autoridade. Para Landaburu (1998, p. 31), tal fato demonstra “um desejo desesperado de apropriar-se da escrita por parte do indígena”, mas esse desejo é acompanhado por uma atitude ambígua de “atração e repulsa”. Esse mesmo autor, em outro texto (LANDABURU, 1998, p. 46) mostra como alguns dirigentes indígenas têm, por um lado, uma atitude pragmática com relação à escrita, reclamando-a para seus povos e, por outro, uma atitude romântica sobre a cultura tradicional. Para ele, essa dualidade cria um conflito grave que explica suas incongruências nos debates.

Para a maioria dos povos indígenas, o letramento em LI nos moldes do que Street chama de “letramento dominante”, isto é, um letramento imposto como uma necessidade para a condução da vida no cotidiano e que requer o domínio de uma

³ Os Nambikwara são um povo indígena brasileiro situado nos estados de Mato Grosso e Rondônia.

técnica adquirida via alfabetização escolar, ainda não faz parte, de fato, de suas pautas⁴ culturais.

Street (2006, p. 471) discute as implicações dessa postura, conforme se vê no trecho abaixo:

Era comum nas ciências sociais, até recentemente, encarar a sociedade como, antes de mais nada, um processo de dominação de cima para baixo, com a ideologia servindo aos propósitos de um grupo dominante e o resto como vítimas passivas ou relutantes. Recentemente, essa perspectiva foi substituída por outra que dá maior reconhecimento ao agenciamento (agency), ao modo como as pessoas em diferentes posições rejeitam e negociam as posições que aparentemente lhe são atribuídas. As implicações disso para os estudos do letramento são consideráveis: a aquisição de um conjunto particular de práticas de letramento, enquanto claramente associada a identidades culturais particulares, pode de fato ser um foco para transformação e desafio(ênfase minha).

Seguindo a mesma linha de argumentação, Certeau (1994) explica que, os dominados, que ele chama de “consumidores”, realocam os “produtos” do dominador em seu contexto sócio-cultural, dando-lhes novos significados e novas funções. É importante ressaltar as implicações da inserção da escrita nas comunidades indígenas, considerando-se que essa aporta em um contexto de bilinguismo diglósico⁵ que, via de regra, já privilegiou a escrita do português. Dessa forma, o que se vê nas sociedades indígenas hoje, de maneira geral, é o uso oral de sua língua nativa e o uso escrito do português, uma vez que essa escrita só tem função/sentido na relação com a sociedade nacional.

⁴ A expressão “pautas culturais” foi utilizada por Vargas (2003) em sua dissertação de mestrado sobre o processo de territorialização dos Terena.

⁵ Bilinguismo diglósico (Ferguson, 1959) se refere ao processo de convivência entre duas línguas em um mesmo contexto social, sendo uma majoritária e outra minoritária, constituindo um processo de conflito (HAMEL e SIERRA, 1983, p. 96).

Importa mais uma vez salientar, no entanto que, em alguns casos, como entre os Terena, por exemplo, apenas uma elite é letrada em português, isto é, tem o domínio da forma e dos usos da escrita nessa língua, já que o processo de escolarização formal é extremamente seletivo: para ter sucesso na escola do “branco” é necessário ter alguma condição de ordem pessoal (família, amigos) ou social para nela se manter.

Ao se inserir a língua indígena no processo escolar, é preciso também estar atento para a forma como a escrita em LI adentrou o universo sócio-cultural de cada povo e como fortaleceu ou ameaçou as estruturas locais de poder. Grupos sociais que acessaram posições de poder a partir de suas competências comunicativas em português, resistem à implementação da escrita em língua indígena, cuja valorização social, a médio prazo, pode alijá-los dessas posições de poder. Se a competência em língua portuguesa determinou o surgimento de grupos de elite, como no caso dos Terena, o que uma nova competência em língua indígena poderá ocasionar em termos políticos? Segundo Hornberger (1996, p. 216- 236), a competência de uso de uma língua indígena em sua modalidade escrita pode empoderar o seu usuário. Analisando a história de três indivíduos falantes de Quéchuá, no Peru, a autora demonstra como esses foram empoderados em suas comunidades devido a sua capacidade de leitura nessa língua. Lopez (1996, p. 327) também mostra como o letramento em LI é utilizado pelos Guarani na Bolívia como ferramenta para conscientização e mobilização social. Mas não são apenas políticos os benefícios trazidos pelo letramento em LI: Hornberger e King (1996, p. 313) fornecem evidências de como o letramento em língua Quéchuá contribui para a sua revitalização.

Street (2006, p. 475) afirma que:

Os responsáveis por ministrar o letramento tenderam a tratar os povos indígenas como tratariam alunos de escola, debatendo se estavam “prontos” (grifos do autor) para o letramento, se deveriam ter acesso a ele e que problemas estavam associados com seu “impacto” (grifos do autor). De um ponto de vista pedagógico, o processo é visto como a aquisição de específicas habilidades técnicas

e o aprendizado das convenções e suposições sobre letramento sustentadas pelos professores. (STREET, 2006, P.475).

É importante considerar que essa escrita poderá não ser funcionalmente utilizada nas sociedades indígenas como foi historicamente nas sociedades ocidentais. Mas do ponto de vista dos objetivos da nova política nacional de educação escolar indígena, é preciso, ao lado da inserção da escrita, a implementação também de uma cultura da escrita em LI nas sociedades indígenas para que seu ensino possa fazer sentido. E essa não é uma tarefa fácil porque há muitos fatores que complexificam esse processo, como visto na realização das oficinas de produção de textos em LI quando fatores de ordem histórico-cultural competiram com fatores essencialmente linguísticos na produção de textos em língua indígena. Dessa forma, tomando como base as discussões acima sobre letramentos situados, a relação letramento, cultura e poder e impactos do letramento foi possível compreender a forma particular como os professores Terena, sujeitos desta pesquisa, focalizaram, de forma cultural e sociolinguisticamente significativa, as práticas de letramento nas Oficinas de Produção de Textos em LI. Também relevante para essa compreensão são as contribuições do conceito de biletamento proposto por Hornberger (2003) e Hornberger & Skilton-Sylvester, (2003).

A seguir apresento as oficinas de produção de textos em língua Terena e as decisões dos professores Terena a esse respeito.

Processo de produção de textos em língua Terena

As oficinas de produção de textos em LI foram realizadas com professores indígenas egressos do Curso Normal Superior Indígena (CNSI), ofertado pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul em Aquidauana, de 2001 a 2004. Tais oficinas contaram, inicialmente, além da pesquisadora, com 16 professores Terena pertencentes a aldeias dos Postos Indígenas Cachoeirinha e Pilad Rebuá (Aldeia Passarinho), do município de Miranda, localizado no pantanal sul-mato-grossense.

[ARTIGO]

Dentre os participantes, 13 professores eram egressos do CNSI (um deles não terminou o curso) e 3 eram professores leigos. Dos 13 egressos do CNSI, 8 são falantes fluentes da língua Terena (Aldeia Cachoeirinha): os demais são monolíngües em Língua Portuguesa (Aldeia Passarinho). Todos os professores leigos dominam a língua tradicional de suas comunidades, tendo permanecido até o final das oficinas 12 participantes.

A pesquisa teve um caráter interdisciplinar filiando-se à área da Linguística Aplicada (CELANI, 1992; MOITA LOPES, op. cit.): nela buscou-se subsídios teóricos na Educação, na Antropologia, na Linguística e, evidentemente, na própria Linguística Aplicada. A metodologia da pesquisa de caráter intervencionista buscou a transformação do contexto específico de ensino da língua indígena na escola, tendo sido utilizada a pesquisa crítica de colaboração (MAGALHÃES 1994, 1998, 2004, 2007a, b) na realização das oficinas de produção de textos em LI.

Do ponto de vista teórico, três pressupostos fundamentaram a análise dos dados: (a) toda prática discursiva revela processos de construção identitária (HALL, 2001); (b) em contextos bilíngües, as línguas não ocupam compartimentos isolados (MAHER, 2007a) e (c) há uma conjunção entre as práticas de letramento nas duas línguas em questão (HORNBERGER, 2003).

Tendo escolhido o tema do primeiro texto a ser produzido, a história do “Tuiuiú e o Sapo”, os professores Terena decidiram primeiro escrevê-lo em português (“O Tuiuiú e o Sapo”) para, depois, traduzi-lo para a língua indígena (“Kóho Yoko Hovôvo”). Tal decisão foi surpreendente pelo fato de que as oficinas foram planejadas para oportunizar espaço para a língua Terena e não para a língua portuguesa, língua majoritária. Como pesquisadora, via as línguas separadas, em compartimentos estanques, mas o mesmo não acontecia com os professores Terena, para os quais as línguas estão relacionadas. Ao buscar uma explicação para o “fenômeno”, encontrei-a na teoria do biletamento elaborada pela pesquisadora Nancy Hornberger (2001, 2003, 2005a, 2005b). A autora usa o termo biletamento para definir o contexto de

letramento em duas línguas: “o biletamento pode ser definido como toda instância na qual a comunicação se desenvolve em duas (ou mais) línguas em torno de um texto escrito” (HORNBERGER, 2001, p. 26). Foi possível, assim, compreender que se tratava da emergência do biletamento entre os Terena.

O biletamento que emergiu nas oficinas de textos focalizadas evidencia um procedimento cultural Terena que encontra justificativa nas construções identitárias desse povo ao longo da história - aprender a língua do outro sempre foi uma de suas estratégias políticas (LADEIRA, 2001). Dessa forma, razões sócio-políticas e identitárias determinam o letramento em LI relacionado ao letramento em LP, um biletamento. A relação entre a LP e a LI é, portanto, a primeira condição de produção de texto em Língua Terena.

Nesse sentido, a política linguística desse povo oriunda do caráter historicamente expansionista dos Aruaque que os levava a deixar “seu dialeto”, cf. Ladeira (2001), configurou-se modernamente como uma política bilíngue de uso complementar das duas línguas. Como implicação dessa política para o letramento, o uso da LI oral cede lugar para a emergência de práticas de biletamento, em que o uso escrito da língua Terena ao lado da LP tem um valor simbólico de indianidade Terena no embate político com a sociedade nacional e para a própria coesão social interna, importante para as novas lutas, conforme constatado em dois eventos de letramento: a elaboração de uma cartilha para a FUNASA e o uso do texto em língua Terena “Kóho Yoko Hovôvo” em uma ação de retomada de terra: o Acampamento Mãe Terra, na Aldeia Cachoeirinha. Nessa ocasião, o texto foi lido por um professor indígena em língua Terena objetivando incentivar as famílias ali presentes a permanecerem no local diante de uma ameaça de despejo. A escrita em língua Terena assumiu ali um valor simbólico e político, ou seja, uma aliada na luta contra seu opressor. O texto foi aí utilizado porque seu conteúdo temático aborda a relação de dominação a que estão sujeitos os Terena e suas estratégias de escape: um tuiuíú tenta engolir uma sapinho, mas esse abre as pernas quando percebe que o pescoço do tuiuíú é estreito e escapa

de ser engolido. Os professores usaram a história para dizer que assim como o sapinho teve estratégia para não ser engolido pelo Tuiuiu, os Terena também têm estratégias para não serem “engolidos” pela sociedade brasileira.

A seguir, apresento algumas implicações dos usos das línguas portuguesa e Terena na produção do texto focalizado.

O Conflito entre as questões linguísticas e político-ideológicas

A decisão de escrever o texto primeiro em português para depois “passar” para a língua Terena estabeleceu uma relação conflituosa, na medida em que as questões de caráter político e sociocultural (escrever primeiro em Português) foram, posteriormente, confrontadas com questões de caráter essencialmente linguístico (escrever em Terena). Contribuiu, para isso, a reflexão crítica (MAGALHÃES, 2007) que possibilitou, aos professores Terena, a transformação das representações que fundamentaram a decisão de primeiro escrever o texto em português e não em sua língua tradicional. Após a reflexão crítica sobre a produção dos textos e sobre os recursos e a estrutura da língua Terena, os professores compreenderam que teria sido melhor ter escrito o texto primeiramente em língua Terena.

Dessa forma, nas condições de produção das duas versões do texto redigido pelos professores, destacaram-se, inicialmente, os aspectos identitários, históricos e culturais que também se constituíram como parte das condições de produção do texto. Do ponto de vista linguístico, nas condições de produção, destaca-se a importância da reflexão metalingüística que permitiu aos professores “enxergarem” os recursos lingüísticos e a estrutura da LI: recursos textuais (coesão e coerência), semânticos, as características da estrutura fonológica, morfológica e sintática, assim como as questões sociolingüísticas, entre outros. A reflexão metalingüística é, assim, fundamental para o falante da LI produzir textos, municiando-o com conhecimentos necessários ao desenvolvimento de sua competência escrita. A questão das variedades dialetais, de ordem social, geográfica e política, inibe a produção de textos

por se temer uma sanção social que exponha a “ignorância” do falante sobre uma suposta “língua padrão”.

Embora o presente trabalho não tenha visado à descrição linguística, destacaram-se nos dados os aspectos suprasegmentais⁶ e a representação do sistema de acentos da língua Terena como problemático para a produção de textos em LI. Esse fato se explica pela alta produtividade do acento na língua Terena, tanto na fonologia, como na morfologia e sintaxe. Porém, a forma como está atualmente representado o acento prejudica a competência do usuário da escrita Terena.

Dessa forma, foi possível constatar que o cumprimento do Inciso III do artigo 2º da Resolução 03/99, que instituiu a categoria de Escola Indígena no Brasil não é de tão fácil concretização. Tal inciso afirma que um dos elementos básicos “para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena” é que a mesma tenha o “ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo”. Após mais de 500 anos de dominação e de inúmeras ações destinadas à integração dos povos indígenas à sociedade nacional, a partir das mudanças asseguradas na Constituição de 1988 e legislações posteriores, criou-se, com relação à educação escolar indígena, a expectativa de que bastaria entregar uma legislação educacional avançada nas mãos dos povos indígenas e tudo estaria resolvido. Bastaria colocar professores indígenas falantes de suas línguas maternas nas escolas indígenas e suas línguas estariam salvas! Se falantes de suas línguas, giz na mão, sucesso garantido! Mas os professores Terena afirmam: “Estamos com uma batata quente nas mãos!”

As oficinas de produção de textos mostraram a complexidade da tarefa de produzir textos em LI. Não basta o giz na mão do professor falante de sua língua materna. Antes de tudo é preciso ouvi-los, entender suas decisões, muitas vezes, aparentemente “equivocadas” para nós, mas lógicas para eles porque têm significados

⁶ Conforme Cristóforo Silva (2003:78) “os aspectos suprasegmentais de uma língua definem os traços prosódicos que são relevantes para a análise linguística da fala”, como “tons e acentos” (op. cit.: p. 205).

historicamente produzidos, como visto na decisão de escrever o texto do tuiuí e o sapo, primeiro em português.

Diferentemente do que representações correntes sobre o impacto da escrita entre os povos indígenas prescreve (ra)m, a escrita não foi tomada nestes dados, como uma imposição da sociedade ocidental, mas como uma arma contra a sociedade ocidental. Uma arma para conscientizar o próprio povo de suas perspectivas e potencialidades, como ocorrido na utilização do texto “Kóho Yoko Hovôvo” em seu sentido ideológico no Acampamento Mãe Terra. Conforme já apresentado, esse sentido ideológico relaciona-se ao conteúdo da história do tuiuí e o sapo. Referindo-se a um tema aparentemente banal, esse texto, no entanto, tem uma forte carga ideológica, já que, metaforicamente, o tuiuí representa, na interpretação dos professores em questão, a sociedade nacional e o sapo, a sociedade Terena:

A escrita aqui institucionalmente alavancada não foi usada para grafar mitos, mas para gerar “mitos” contemporâneos, para produzir novas identidades também pelo discurso escrito, conforme a fala de um dos professores sobre o conteúdo ideológico do texto: *É, mas os Terena estão falando que não acreditam na derrota, não acreditam serem vencidos, continuam crendo na sua capacidade de sobreviver, de lutar.*

Seguem abaixo, os dois textos escritos em português e em língua Terena:

O TUIUIÚ E O SAPO

Certa vez, um índio passeava no Pantanal e avistou um raro espetáculo entre um sapo e um tuiuiú.

O tuiuiú, que estava observando o sapo, esperava a hora de aplicar seu bote certo e fulminante para acabar com aquele animal que, distraído, observava a natureza.

A certa altura, o tuiuiú aplicou o seu bote. O sapo foi pego de surpresa e uma luta começou a ser travada. Depois de muito esforço, o tuiuiú, com um movimento brusco, conseguiu jogar o sapo para cima e apará-lo no bico. Mas com um imprevisto o tuiuiú não contava: o sapo, com a sua esperteza, usou o seu último recurso: abrindo os braços e apertando o pescoço da garça, o sapo sufocou o tuiuiú, forçando-o a desistir do seu objetivo.

KÓHO YOKO HOVÔVO

Ápe póhuti kopénoti, pihóne ya híyeuke pantaná yanê'e ápene noíxone póhuti hovôvo yoko póhuti kóho. Kuxó koyene ne kóho motovâti ákoyea kaítapa ra námui hovôvo.

Yane inámukone ne hovôvo ákotike yuixápa, itea koturikexovo ne hovôvo, Kahá'ayea huírikea ne kóho.

Yane pihóne káxe...

Ina eherúkoa kóho ne hovôvo ya kirikuke itea ako íta kóho huírikea vo'oku, xemékepeovo kóturikeovo, xané kixoane namunokexea kóho koane kotítinuyea, yane ako íta xunako kóho ne hovôvo, yane itópovone ne hovôvo.

Autores: Professores indígenas participantes da pesquisa.

Street (1993:1) nos ensinou que é preciso compreender “as formas criativas e originais nas quais as pessoas transformam o letramento para seus próprios objetivos e interesses culturais”. O letramento que emergiu como uma política local, cultural e identitariamente determinada, não é um fato irrelevante no quadro das discussões

ocorridas no Brasil sobre ensino de língua indígena e formação de professores indígenas nos últimos anos. Enquanto lidávamos com a alfabetização indígena na perspectiva do “letramento dominante” (STREET, 2006), ou com os efeitos cognitivos da inserção da escrita por meio dessa alfabetização (modelo autônomo), não estávamos aptos a compreender a visão dos agenciadores locais. Foi preciso uma mudança teórica que acrescentasse ao termo letramento um **S** (Street, 2006) e um **BI** (Hornberger, 2003), compondo então a palavra **BILETRAMENTOS**, para se poder compreender as implicações da escrita em diferentes contextos socioculturais, como ocorreu nos dados focalizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe resgatar aqui questões referentes ao letramento e às condições de produção de textos em língua Terena. Os resultados demonstraram que o biletamento que emergiu durante a produção dos textos focalizados evidencia um procedimento cultural Terena que encontra justificativa nas construções identitárias desse povo ao longo da história - aprender a língua do outro sempre foi uma de suas estratégias políticas (LADEIRA, 2001). Dessa forma, razões sócio-políticas e identitárias determinam o letramento em LI relacionado ao letramento em LP. A relação entre a LP e a LI é, portanto, a primeira condição de produção de texto em Língua Terena. Mas essa relação compõe um quadro conflituoso, na medida em que as questões de caráter político e sociocultural (escrever primeiro em Português) foram, posteriormente, confrontadas com questões de caráter essencialmente linguístico (escrever em Terena).

Nesse sentido, a política lingüística desse povo oriunda do caráter historicamente expansionista dos Aruaque que os levava a deixar “seu dialeto” Ladeira (2001), configurou-se modernamente como uma política bilíngüe de uso complementar das duas línguas. Como implicação dessa política para o letramento, o

uso da LI oral cede lugar para a emergência de práticas de biletamento, em que o uso escrito da língua Terena ao lado da LP tem um valor simbólico de indianidade Terena no embate político com a sociedade nacional e para a própria coesão social interna, importante para as novas lutas. A exemplo disso, cito dois eventos de letramento: a cartilha da FUNASA e o uso do texto do “Tuiuiú e o Sapo” no Acampamento Mãe Terra. É importante ressaltar que os resultados desta pesquisa apontam para a especificidade Terena. Sendo assim, é preciso ter cuidado ao generalizá-los para contextos indígenas com outras especificidades.

Além da importância para o letramento em língua indígena, esses resultados são muito importantes para os programas de Educação Bilíngüe, pois contribuem de forma muito positiva e cidadã para o Modelo de Enriquecimento Linguístico, defendido por inúmeros pesquisadores, na medida em que o biletamento promove o bilinguismo aditivo (BAKER, 1997, ROMAINE, 1989, MAHER, 1991, 2005, 2007a, entre outros), contrapondo-se assim aos Modelos de Transição e Submersão (ambos assimilacionistas) qualificados como de bilinguismo de subtração. Esses dois modelos de Educação Bilíngüe têm sido largamente utilizados na educação escolar indígena, apesar da nova política de educação escolar indígena preconizar que esta seja intercultural e bilíngüe.

A questão referente às condições de produção das duas versões do texto redigido pelos professores aponta para aspectos identitários, históricos e culturais que também se constituíram como parte das condições de produção dos textos. Tais aspectos influenciaram nessa produção, como visto na decisão de se escrever primeiro em português. Do ponto de vista linguístico, nas condições de produção, destaca-se a importância da reflexão metalinguística que permite aos professores “enxergarem” os recursos linguísticos e a estrutura da LI: recursos textuais (coesão e coerência), semântico, as características da estrutura fonológica, morfológica e sintática, assim como as questões sociolinguísticas, entre outros. A reflexão metalinguística é, assim, fundamental para o falante da LI produzir textos, municiando-o com conhecimentos

necessários ao desenvolvimento de sua competência escrita. A questão das variedades dialetais, de ordem social, geográfica e política, inibe a produção de textos por se temer uma sanção social que exponha a “ignorância” do falante sobre uma suposta “língua padrão”. Nessa questão, conforme Mori é preciso diferenciar o conceito de “padrão” como “valor social” e o de “padrão” como necessário para a normalização. Ao propor uma escrita panletal para as línguas indígenas, Mori (1993) afirma que isso “não significa proibir ou abolir os dialetos locais, mas incentivar uma forma comum de escrita que resulte positiva para a vida política, cultural e econômica das nações indígenas” (MORI, 1993, p.260). Essas questões que contrapõem “normalização” e “homogeneização” linguísticas devem ser objeto de reflexão dos professores indígenas, dada a complexidade da questão. Como discute Smith (1999), pesquisadora Maori, nesses contextos, a agenda de temas indígenas deve ser discutida “de dentro”.

Essa discussão nos encaminha para o papel interventivo da planificação e políticas linguísticas na “manutenção” e “re(pro)vitalização” de línguas minoritárias. Ações de planificação e política linguísticas devem contar prioritariamente com a presença de representantes indígenas tanto em seu planejamento como em sua execução, o que raramente é visto no país. Devemos considerar que as comunidades e povos indígenas têm suas políticas linguísticas que muitas vezes, na maioria delas, são desprezadas porque “seus assessores” (vide GILVAN: 2006) partem de pressupostos idealistas, fruto, como afirma Hamel (2003, p. 54) do “objetivismo abstrato da suposta (grifos meus) igualdade de todos os cidadãos perante a lei que caracteriza muitas constituições de inspiração liberal”. Só assim é possível compreender a emergência do biletamento entre os Terena como a expressão de uma política linguística própria inserida no Projeto de Futuro e Autodeterminação do Povo Terena, conforme palavras do Prof. Genésio para quem *se ficar só na língua indígena, vai isolar*.

^

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKER, C. **Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo**. Tradução de Ángel Alonso-Cortés. Madrid: Ediciones Cátedra., 1997.

CAVALCANTI, M.C. e MAHER, T. M. **O índio, a leitura e a escrita. O que está em jogo?** Campinas, CEFIEL/IEL/UNICAMP, 2005.

CELANI, M. A. “Afinal, o que é Lingüística Aplicada?” In: Paschoal, M.S, Z. e Celani, M. A. **Lingüística Aplicada** . São Paulo: EDUC, 1992.

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FERGUSON, C. (1959). “Diglossia”. En: “ **Word** 15, pp.325-340 (traducción al español en: Garvin, Paul L. % Yolanda Lastra de Suárez (eds.),1974,247-265).

GILVAN, M.O. “O que quer a Lingüística e o que se quer da Lingüística: a delicada questão da assessoria lingüística ao movimento indígena”. In: In: GRUPIONI, L.D.B. **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. pp.175-190, 2006.

GOODY, J. (ed.). **Literacy in Tradicional Societies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1968.

_____. **The Domestication of the Savage Mind**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

_____. **The Interface between the Written and the Oral**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaraciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A (5ª ed.), 2001.

HAMEL, R. E. “Direitos Lingüísticos como Direitos Humanos: Debates e Perspectivas”. In: Oliveira, G. M. (org.) **Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos – Novas Perspectivas em Política Lingüística**. São Paulo: Mercado de Letras/ALB; Florianópolis: IPOL, 2003.

[ARTIGO]

HAMEL, R. E. e SIERRA, M. T.(1983). “Diglossia y Conflicto Intercultural: la lucha por um concepto o la danz de los significantes”. In: **Boletin de Antropologia Americana**, 8: 89-110, 1983.

HORNBERGER, N.H. (org). **Indigenous Literacies in the Americas: language planning from the bottom up**. Berlin: Mouton, 1996.

HORNBERGER, N.H. “Criando Contextos Eficazes de Aprendizagem para o Letramento Bilíngüe”. Tradução de Ana Antônia de Assis-Peterson e Maria Inês Pagliari Cox. In: COX, M.I.P. e ASSIS-PETERSON, A.A. (Orgs.). **Cenas de Sala de Aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras. pp. 23-50, 2001.

HORNBERGER, N. H. (Ed.). **Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research and Practice in Multilingual Settings**. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2003.

HORNBERGER, N. H. **Biliteracidad**. Cochabamba, Bolívia: PROEIB Andes/ University of Pennsylvania. (Mimeo)., 2005.

_____ “Voz y Biliteracidad en la Revitalización de Lenguas Indígenas: Prácticas Contenciosas en Contextos Quechua, Guarani y Maori”. **QINASAY Revista e Educación Intercultural Bilíngüe**. N.3. Cochabamba, Bolívia: PROEIB Andes/GTZ. pp. 119-136, 2005b.

HORNBERGER e KING. Bringing the Language Forward: School based initiatives for Quechal language revitalization in Ecuador and Bolivia. In: Hornberger, N. H. (org.) **Indigenous Literacies in the Americas: Language Planning from the Bottom up**. Berlin: Mouton, pp. 299-320., 1996.

HORNBERGER, N. H. e SKILTON-SYLVESTER, E. Revisiting the continua of biliteracy: International and critical perspectives. In: **Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research and Practice in Multilingual Settings**. Clevedon, UK: Multilingual Matters. pp., 2003.

LADEIRA, M.E.M. **Língua e História- Análise Sociolingüística em um Grupo Terena**. São Paulo: USP. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Tese de Doutorado, 2001.

LANDABURU, J. “Oralidad y escritura en las sociedades indígenas”. In: Lopez, L.E. e Jung, I. (orgs) **Sobre las huellas de la voz – Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación**. Madri, Espanha: Ediciones Morata/PROEIB-Andes/DSE., 1998, pp. 39-82.

[ARTIGO]

LEVI-STRAUSS “Lição de Escrita”. In: **Tristes Trópicos**. Lisboa, 1986, edições 70, pp.290-301.

LOPEZ, L.E. “To Guaranize: a verb actively conjugated by the Bolivian Guaranis”. In: HORNBERGER, N.H. (org). (1996). **Indigenous Literacies in the Americas: language planning from the bottom up**. Berlin: Mouton. P. 321-353., 1996.

MAGALHÃES, M.C.C. (1994). “Etnografia Colaborativa e Desenvolvimento de Professor.” **Trabalhos de Lingüística Aplicada**. Campinas: UNICAMP/IE, nº 23, pp. 71-78.

_____ (1996). “Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: foco na formação do professor”. **The ESpecialist**, v. 17,nº 1, São Paulo: Educ-PUC-SP.pp1-18.

_____ “Projetos de Formação Contínua de Educadores para uma Prática Crítica.” **The Especialist** ,v19. p. 169-184, 1998.

_____ “A Linguagem na Formação de Professores Reflexivos e Críticos. In: Magalhães, M.C.C. (org.) **A Formação do Professor como um Profissional Crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____ “Formação Contínua de Professores: sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo” In: FIDALGO, S.S. e SHIMOURA A. S. (orgs.). **Pesquisa Crítica de Colaboração. Um Percurso na Formação Docente**. São Paulo: DUCTOR, PUC-SP, P.97-120, 2007a.

_____ “A Pesquisa Colaborativa em Lingüística Aplicada”. In: FIDALGO, S.S. e SHIMOURA A. S. (orgs.). **Pesquisa Crítica de Colaboração. Um Percurso na Formação Docente**. São Paulo: DUCTOR, PUC-SP, 2007 b, p..148-157,

MAHER, T. M “Língua Indígena e Língua Materna e os diferentes modelos de Educação Indígena”. **REVISTA TERRA INDÍGENA**, 1991b, no 60:52-61.

_____ “Do Casulo ao Movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: Cavalcanti.M.C. e Bortoni-Ricardo, S. M. (orgs.) **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007a pp. 67-94

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Diretrizes para uma política nacional de educação escolar indígena**. Cadernos de Educação Básica, série institucional, Brasília, volume 2, 1994.

[ARTIGO]

_____**Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI).** Brasília: MEC/SEF/Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas., 19

_____**Resolução CEB No 3.** Brasília: Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação básica, 1999.

MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Por uma Lingüística Aplicada INDISCIPLINAR.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORI, A. C. “Aspectos (Sócio) - Lingüísticos dos Sistemas Ortográficos das Línguas Amazônicas no Peru”. In: SEKI, L. (org). **Lingüística Indígena e Educação na América Latina.** Campinas: Ed. da Unicamp, 1993, pp. 217-230.

OLSON, D.R. **O Mundo no Papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita.** São Paulo, Ática, 1997.

ONG, W. “Writing is a Technology that Restructures Thought”. In: BAUMAN, G. (org.). **The Written Word: Literacy in Transition.** Oxford: Oxford University Press, 1986.

ROMAINE, S. **Bilingualism.** N.Y.: Basil Blackwell., 1989.

STREET, B.V. (org.) **Cross-Cultural Approaches to Literacy.** Cambridge: Cambridge: University Press, 1993.

_____(2006) “ Perspectivas Interculturais sobre o letramento”. **Revista Filologia e Lingüística Portuguesa.** Nº8. P. 465-488.