

DE QUE BILINGÜISMO FALAMOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

NOBRE, Domingos

IEAR- Instituto de Educação de Angra dos Reis - UFF

donobre@gmail.com

Resumo: O trabalho objetiva discutir o conceito de Bilinguismo difundido na Educação Escolar Indígena em geral, na legislação brasileira e na Formação de Professores, em especial. Aborda o tema numa perspectiva crítica levantando as contradições existentes nas práticas curriculares de Formação de Professores Indígenas e nas práticas pedagógicas de algumas escolas indígenas. Parte inicialmente de algumas definições teóricas de Bilinguismo e em seguida aponta alguns desafios que estão postos para aqueles que trabalham com formação, já levantados no VI ELESÍ. Aponta que há uma carência generalizada na definição de políticas lingüísticas que sustentem os programas de formação de professores indígenas. Falta aprofundamento na discussão sobre que tipo de ensino bilíngüe deve ser ministrado nas escolas indígenas, acompanhado da definição de que tipos de práticas sociais devem ser estimuladas pelas comunidades interessadas, com o objetivo de lutar pela preservação, resistência ou desenvolvimento das línguas indígenas. Na primeira parte traz os antecedentes históricos do bilingüismo na educação escolar indígena no Brasil, baseado em Nobre (2005); na segunda parte discute o bilingüismo no âmbito do interculturalismo crítico, baseado em Tubino (2004) e finalmente na terceira parte, problematiza o bilingüismo na formação de professores, baseado em Chiodi (1993).

Palavras-chave: bilingüismo; formação de professores; interculturalismo crítico.

Apresentação

O bilingüismo tornou-se uma necessidade para as comunidades indígenas à medida em que os contatos e relações com a sociedade dominante foram se intensificando (D'Angelis, 2007). A noção de bilingüismo vem então sendo amplamente utilizada por professores indígenas e por não índios, quando se discute formação de professores para escolas indígenas. Quase todos ainda falam numa escola *intercultural, bilíngüe, diferenciada e autônoma*. Tal consenso é minimamente questionável já a partir da constatação da enorme variedade de experiências de escolarização existente no país hoje. São quase 180.000 alunos indígenas, em mais de 2.500 escolas em aldeias com mais de 7.000 professores indígenas, o que aponta um acelerado processo de escolarização das comunidades indígenas nos últimos 20 anos.

Entretanto, tal consenso não vem geralmente sendo acompanhado da necessária crítica às reais condições de implantação das escolas nas aldeias e dos programas de formação de professores indígenas, normalmente sem muita discussão na comunidade, sem planejamento estratégico, não acompanhado da construção de um projeto étnico-político de futuro das comunidades indígenas.

Revendando algumas publicações produzidas no âmbito dos ELESÍs encontro em 2005 alguns impasses que permaneciam e que foram identificados pelos participantes do VI ELESÍ no 15º COLE:

a) *Ausência de políticas lingüísticas:*

Há uma carência generalizada na definição de políticas lingüísticas que sustentem os programas de formação de professores indígenas. Falta aprofundamento na discussão sobre que tipo de ensino bilíngüe deve ser ministrado nas escolas indígenas, acompanhado da definição de que tipos de práticas sociais devem ser estimuladas pelas comunidades interessadas, com o objetivo de lutar pela preservação, resistência ou desenvolvimento das línguas indígenas.

d) *Implantação de turmas de 5ª a 8ª Séries e ensino médio nas escolas indígenas:*

Os processos de escolarização indígena trazem demandas por 5ª a 8ª Séries e Ensino Médio para as comunidades indígenas. Tais processos de implantação trazem inúmeras dificuldades devido à ausência de formação de educadores indígenas em nível de licenciaturas, o que implica a presença majoritária de professores não indígenas neste segmento de ensino. Além disso, há problemas com o número de alunos por turmas, a distância das escolas às comunidades de uma mesma etnia, a falta de material didático específico, como também a dificuldade na construção de currículos diferenciados. (NOBRE, 2005)

Os dois impasses citados então se relacionam, a saber: nas comunidades onde não há professores indígenas habilitados em nível de Licenciatura – a maioria no país – quem leciona são professores não indígenas, o que compromete o bilingüismo a ser adotado pela escola, pois a língua de instrução passa a ser o Português, independente da situação sociolingüística do povo. Nas comunidades onde não há uma política lingüística, bem definida a língua indígena pode na escola perder o status de língua principal, se a alfabetização for inicial e prioritariamente em Português, quando poderia ser adotada na escola, a alfabetização inicial e prioritariamente em Língua Indígena.

Não pretendemos nos enganar com definições idealizadas de bilingüismo, como alertou Maher (2005) no VI ELESÍ, que tomam como pressuposto para o bilingüismo o uso equilibrado de duas línguas, em todos os domínios, sem interferência de uma língua na outra, ou com uma noção de que bilingüismo é o controle de duas línguas tal como tem o falante nativo dessas línguas e nem mesmo aquelas que referem-se à habilidade de uma pessoa de usar duas línguas como meio de comunicação na maior parte das situações e de mudar de uma língua pra outra se necessário. Entendemos que bilingüismo, enquanto fenômeno multidimensional, numa definição ampla que abarque a variedade de situações sociolingüísticas das comunidades indígenas é: a capacidade fazer uso de mais de uma língua. (Maher, 2005)

Neste sentido, a escola indígena, desde que não sendo monolíngüe e faça uso de duas línguas – a indígena e a portuguesa – é bilíngüe e possui alunos com diferentes níveis de proficiência em língua indígena e em língua portuguesa.

O problema é se o ensino bilíngüe das escolas indígenas tem contribuído ou não para o fortalecimento e manutenção das línguas indígenas, pois conforme Soares (2005) toda educação bilíngüe, do ponto de vista indígena, pede não só preservar a

língua indígena, mas também ampliar as suas possibilidades de uso, evitar o seu deslocamento e, conseqüentemente, a redução de seu uso. (p.108)

Este texto busca assim discutir a noção de ensino/escola bilíngüe problematizando o conceito na perspectiva da luta pela preservação, resistência ou desenvolvimento das línguas indígenas.

Na primeira parte traz os antecedentes históricos do bilingüismo na educação escolar indígena no Brasil, baseado em Nobre (2005); na segunda parte discute o bilingüismo no âmbito do interculturalismo crítico, baseado em Tubino (2004) e finalmente na terceira parte, problematiza o bilingüismo na formação de professores.

Antecedentes históricos do bilingüismo na educação escolar indígena

O bilingüismo não é novidade na Educação Escolar Indígena no Brasil. Ele vem sofrendo re-significações, mas continua sendo um conceito ambíguo. Historicamente inicia-se nos anos 70, na ditadura militar, sua adoção, mas numa perspectiva integracionista.

O terceiro período da história da educação escolar indígena no Brasil, apontado por D'Angelis (2005) é o do "Ensino Bilíngüe" que vai dos anos 1970 até o século 21, cuja primeira fase caracteriza-se pela presença hegemônica da FUNAI, do SIL com a "educação bilíngüe de transição".

Segundo o autor, a criação da FUNAI - Fundação Nacional do Índio em 1967, trouxe algumas mudanças: elege-se oficialmente o ensino bilíngüe como forma de "respeitar os valores tribais"; em 1973, o Estatuto do Índio - Lei 6001/73, tornou obrigatório o ensino das línguas nativas nas escolas indígenas.

O bilingüismo previsto no artigo 47 do Estatuto do Índio, como forma de assegurar e respeitar o "patrimônio cultural das comunidades indígenas", corrobora os objetivos integracionistas da educação escolar oferecida na prática pela FUNAI. A educação bilíngüe acaba constituindo-se numa tática para garantir interesses civilizatórios do Estado brasileiro. A FUNAI convoca para o trabalho educativo nas aldeias o SIL – Summer Institute of Linguistics, que conjugando métodos lingüísticos a proselitismo religioso, colocou-se a serviço das políticas oficiais de integração dos povos indígenas à sociedade nacional, usando o chamado "bilingüismo de transição". O SIL desenvolve então trabalhos com populações indígenas de número expressivo, como Kaingang (no Sul), Terena (MS) e Karajá (TO), conforme D´Angelis (2005)

Diversos autores como D'Angelis (2000), Borges (1997), Melià (1979) concordam com a inadequação dos programas educacionais empreendidos pela FUNAI, SIL e outras missões religiosas no país, naquele período.

O grande parceiro dos projetos educacionais da FUNAI neste período foi realmente o SIL, que transformou o bilingüismo oficial (de "transição") em estratégia de *dominação e descaracterização cultural* (Borges, 1997), mantendo "os mesmos objetivos civilizatórios dos primeiros catequistas: salvação das almas pagãs". (RCNR/Indígena, 1998)

O Summer, entidade religiosa norte-americana de caráter fundamentalista, utilizava a língua original destes povos como "ponte" para o aprendizado de ensinamentos bíblicos e o posterior ensino do português. Contribuindo, dessa forma, para a integração do indígena na sociedade nacional, ao destruir sua religiosidade (substituindo o panteão indígena pelo evangelho) e sua língua (impondo o português). (Borges,1997:19)

Essa educação escolar oficial para índios, segundo Melià (1979) "não difere estruturalmente, nem no funcionamento, nem nos seus pressupostos ideológicos, da

educação missionária” (p.48). (Nobre, 2012)

Aqui o perigo reside em ignorar-se uma discussão fundamental para ser levada pelos educadores envolvidos na escolarização de suas comunidades, já apontada anteriormente no VI ELESÍ aqui citado: a opção por uma política lingüística para a comunidade como um todo, onde a escola se inseriria.

Em relação à importante questão do bilingüismo, D’Angelis (2001) aponta três modelos de ensino bilíngüe, a saber:

- a) "*Bilingüismo de Transição*" para a língua majoritária, onde a língua minoritária é usada apenas inicialmente para depois ser completamente substituída pela língua majoritária;
- b) "*Bilingüismo de Manutenção ou de Resistência*", onde a língua minoritária é estimulada e empregada efetivamente em todo o ensino escolar;
- c) "*Bilingüismo de Imersão*", onde o convívio total com a língua majoritária (ou a língua alvo) leva ao desuso da língua minoritária.

Nobre (2005) discute esses modelos de ensino bilíngüe a partir das três categorias de análise propostas por D’Angelis (2001): quanto aos objetivos, quanto ao espaço dedicado para a língua indígena e quanto ao valor dado ao bilingüismo e à língua indígena.

O objetivo do "bilingüismo de transição para a língua majoritária" é inserir o educando na língua e na cultura majoritária enquanto que o objetivo do "bilingüismo de manutenção ou de resistência", desenvolvido nos programas de vitalização da língua minoritária é preparar o educando para as relações com a sociedade majoritária, incluindo o domínio da língua, ao mesmo tempo em que fortalece a língua minoritária.

O espaço dedicado por cada modelo de bilingüismo para a língua indígena, no caso do "bilingüismo de transição" é menor a cada ano, pois é de instrução nos dois primeiros anos, e passa a "aula de língua" nos modelos adaptados, enquanto que no "bilingüismo de resistência" a língua indígena é a língua de instrução em todo o curso.

Quanto ao valor dado por cada modelo ao bilingüismo e à língua indígena, para o "bilingüismo de transição" o bilingüismo é uma dificuldade e a língua indígena tem papel na escola até que não seja mais necessária, enquanto que para o "bilingüismo de resistência" o bilingüismo é uma riqueza e a escola trabalha com estratégias para sua valorização e para a ampliação das competências do falante nas duas línguas.

É preciso então discutir com mais profundidade qual o modelo de bilingüismo que efetivamente vem sendo desenvolvido nos projetos de educação escolar indígena e depreender daí qual a política lingüística a ser adotada nos programas de formação de professores e nas comunidades, em geral.

A opção por um modelo de bilingüismo é uma opção política e leva necessariamente à definição de uma planificação lingüística, que D’Angelis (1996), refletindo em relação ao caso kaingang, mas que podemos ampliar para os demais casos, explica: que é fundamental adotar medidas planejadas para revigorar, fortalecer, dinamizar e atualizar a lingual indígena para que ela possa fazer frente à força da lingual portuguesa. Para ele as formas de fazer isso são dar um lugar de verdade para a leitura e a escrita na lingual indígena, assim como dar espaços considerados nobres, para o uso oral da lingual indígena. Segundo D’Angelis (1996) isso pode ser tentado de três maneiras ao mesmo tempo:

1. pela ocupação de espaços ainda não ocupados pela leitura e escrita em Português;
2. pela tomada de "lugares" hoje ocupados pela escrita do Português para a escrita em Kaingang;

3. pela tomada ou criação de lugares "nobres" de veiculação da língua Kaingang falada. (p. 13)

Cabe aqui já um questionamento: a escola bilingue indígena tem tentado construir essas estratégias? Enquanto espaço intercultural por natureza, a escola precisa se posicionar em relação aos espaços que ela dedica e contrói para a língua indígena. Mas cabe também outra questão: de que interculturalismo estamos falando?

O bilingüismo no âmbito do interculturalismo crítico

É necessário qualificar o debate sobre o bilingüismo na escolarização indígena à luz do conceito de *Interculturalismo Funcional* (Neo-Liberal) ou *Interculturalismo Crítico* proposto por Tubino (2004). No interculturalismo funcional se substitui o discurso sobre a pobreza pelo discurso sobre a cultura ignorando a importância que tem – para compreender as relações interculturais – a injustiça distributiva, as desigualdades econômicas, as relações de poder e os desníveis culturais internos. (p.5). No interculturalismo crítico busca-se uma teoria crítica do reconhecimento de uma política cultural da diferença aliada a uma política social de igualdade. Enquanto que o interculturalismo neoliberal busca promover o diálogo sem tocar nas causas da assimetria cultural, o interculturalismo crítico busca suprimi-las. (p.6)

Bem, cabe nos perguntarmos: se queremos uma escola bilingüe intercultural, de qual interculturalidade estamos falando? (Nobre, 2007)

Será aquela expressa no Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas onde, conforme Paladino (2001) os conhecimentos dos índios devem ajustar-se e circunscrever-se às ‘velhas disciplinas’ de português, matemática, geografia, história, ciências e educação física?

Será aquela que pretende que o *conhecimento se objetive independentemente de suas formas próprias de produção e de seus mecanismos de transmissão e deva adequar-se aos moldes do método científico positivista?* (Idem)

Ou será aquela que só propõem incluir *indígenas no Ensino Superior* sem discutir as condições de acesso, permanência e compromissos de retorno às Aldeias? Ou propõem elaborar cursos de *Ensino Superior Indígena* específicos e diferenciados, com a participação dos índios em seu planejamento, execução e avaliação?

Ou aquela que busca implantar Ensino Médio propedêutico nas Aldeias, só com professores não índios, só em língua portuguesa, preparatórios para a Universidade, sem vínculos com as reais necessidades formativas da comunidade e que acabam estimulando os jovens a sair da Aldeia em busca de mercado de trabalho nas cidades. (Idem)

É fundamental, portanto, que se inclua no debate algumas questões político-pedagógicas que qualifiquem o processo de escolarização acelerado pelo qual vêm passando as comunidades indígenas. Uma delas é a qualidade da escolarização em relação às formas de produção e transmissão dos conhecimentos indígenas. (Nobre, 2007)

Tais questões inerentes ao modelo de interculturalismo adotado pela escola bilingüe remetem a uma série de problemas em que os professores indígenas estão imersos, desde sua formação inicial até sua prática pedagógica em processo de formação continuada, assim como remetem a questões de natureza sociolingüísticas relativas às próprias línguas indígenas.

Chiode (1993) aponta que, em termos gerais, os alunos das escolas bilingües interculturais não alcançam resultados superiores em relação aos que freqüentam as

escolas do sistema educativo regular e aponta, também em termos gerais, algumas causas: as carências profissionais dos professores indígenas e sua falta de consciência da sua responsabilidade no desenvolvimento das línguas e culturas vernáculas; os problemas inerentes ao estado de atrofia e empobrecimento das línguas vernáculas que dificultam efetivar seu uso como meios de educação e as atitudes desfavoráveis das comunidades indígenas ou sua falta de apoio ao desenvolvimento da educação bilíngüe. (p.173)

O bilingüismo na formação de professores

O fato do professor indígena ser bilíngüe em Língua Indígena-Português não assegura que o método de educação bilíngüe seja aplicado nem que seja bem aplicado, afirma Chiode (1993), pelo contrário, pois podem continuar a atuar como agentes de castelhanização (pra nós, aportuguesamento) e deslocamento das línguas maternas indígenas. Ele aponta o limitado alcance que as oficinas de capacitação tem frente às enormes demandas de formação do magistério indígena, assim como as políticas educacionais nacionais que continuam a ignorar a exigência de implementar escolas normais para professores bilíngües.

A responsabilidade do professor bilíngüe no compromisso de um trabalho de promoção e revitalização das línguas e culturas indígenas não é tão simples assim, já que ele, muitas vezes, foi formado sob a influência de um sistema educativo que implícita ou explicitamente inculca valores de desprestígio, mesmo quando o discurso oficial se pronuncia pelo respeito. (Idem)

Chiodi (1993) defende a tese de que a teoria da educação bilíngüe se sustenta no suposto de que quanto maior seja o nível de competência oral e escrita no idioma materno, tanto mais rápida e eficazmente se produzirá no segundo, portanto nos anos iniciais, a educação bilíngüe consiste, entre outras coisas, no ensino da leitura e escrita em língua vernácula, na aprendizagem oral do Português (pra nós) e na transferência à escrita desta língua das habilidades já desenvolvidas em L1.(p.177)

Ele descreve que é freqüente encontrar professores bilíngües que por insegurança ou falta de orientação metodológica ensinam castelhano como primeira língua, seguindo os procedimentos usuais nas escolas do sistema tradicional donde os meninos estudaram. É comum que o professor não aceite que se alfabetiza só uma vez, e volta a ensinar a leitura e escrita (em espanhol) como se as crianças não tivessem passado por esta etapa em sua língua materna. Em outros casos, quando os professores se encontram com crianças bilíngües, ainda incipientes, optam por retornar à educação monolíngüe em espanhol. Além do fato de que os pais exigem que as crianças sejam alfabetizadas rápida e diretamente em castelhano. (p. 177;178)

Nós conhecemos essa realidade também no Brasil, onde, para agravar, o ensino de gramática prevalece sobre a leitura e produção textuais.

Chiodi (1993) alerta para que o êxito dos projetos de educação bilíngüe intercultural, no que diz respeito à escrita da língua materna, está condicionado pela criação de hábitos de comunicação escrita entre as comunidades indígenas. Para ele é uma situação paradoxal que talvez seja o principal obstáculo ao desenvolvimento da educação bilíngüe:

cabe ao Estado promover social e politicamente as línguas indígenas, mas somente os grupos étnicos podem reivindicar e realizar as políticas de revitalização lingüística que os projetos de educação bilíngüe intercultural estão implementando limitadamente no âmbito educativo. (p.201)

Para Monserrat (2001) o Estado brasileiro não tem realmente uma política lingüística específica para as sociedades indígenas. Ele tem, sim, no nível do discurso, uma política de educação escolar indígena, qualificada como “bilíngüe, intercultural, específica e diferenciada” (p.137) E explica que pode-se agir sobre a língua de duas maneiras diferentes: uma é planificando o *corpus* – quer dizer, intervindo sobre a forma da língua, como a criação de uma escrita, tratamento dos empréstimos, dos neologismos, standardização, normatização, etc; e outra é planificando o *status* – quer dizer, intervindo sobre as funções da língua, seu status social e relações com outras línguas. (p. 138).

Se concordamos com Maher (2005) de que *a escola sozinha, não consegue, infelizmente, reverter tendências sociolingüísticas* (p.106), o que a escola tem feito com o *corpus* e com o *status* da língua indígena? Ou de que bilingüismo falamos?

A Lingüística sozinha não dá conta de responder todas as perguntas relativas aos desafios trazidos pelo bilingüismo. Para alguns deles, a Pedagogia, com um olhar antropológico, pode ajudar. Para outros, nem a escola ajuda muito.

Referências Bibliográficas

BORGES, Paulo Humberto Porto. “Para Lembrar do Nosso Povo. Escolarização e Historicidade Guarani Mbya no Jardim das Flores. Faculdade de Educação. UNICAMP. Caminas. SP. Mimeo. 1997

BRASIL. MEC. Referencial Curricular Nacional para as Escola Indígenas. MEC/SEF. Brasília. DF. 1998

CHIODI, Francesco. “Los Problemas de La Educación Bilíngüe Intercultural en el Área de Lenguaje”. In: KUPER, Wolfgang. (Comp.) “Pedagogia Intercultural Bilíngüe. Fundamentos de La Educación Bilíngüe”. Abya-Yala. Quito. Equador. 1993

D’ANGELIS, Wilmar da Rocha. “Kaingang: Questões de Língua e Identidade.” Texto apresentado no Curso-Encontro para Professores Indígenas. Passo Fundo: SEE-RS. Mimeo. out. 1996

_____, “Relatório do I Encontro Nacional de Educadores Indígenas Guarani” CGAEI/MEC. Aldeia Sapukai. Angra dos Reis. RJ. Mimeo. Fev/2000

_____, “Relatório Curso de Formação de Educadores Kaingang”. Aldeia de Votouro. RS. CGAEI/MEC Mimeo. 2001

_____, NOBRE, Domingos & VASCONCELLOS, Vera. “Childhood & Indian’s School: A Brief Look at the Intercultural and Bilingual School for a Guarani Mbya Community in the State of Rio de Janeiro”. 2005

_____, “Como Nasce e Por Onde Se Desenvolve Uma Tradição Escrita Em Sociedades de Tradição Oral?” Editora Curt Nimuendaju. Campinas. SP. 2007

MAHER, Terezinha Machado. “O Bilingüismo e o Aluno Indígena”. In: VEIGA, Juracilda & FERREIRA, Maria Beatriz Rocha. (Orgs.) “Desafios Atuais da Educação Escolar Indígena”. ALB. Ministério do Esporte. Campinas. SP. 2005

MELIÁ, Bartomeu. “Educação Indígena e Alfabetização”. Edições Loyola. São Paulo. SP. 1979

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. “Política e Planejamento Lingüístico nas Sociedades Indígenas do Brasil hoje: o Espaço e o Futuro das Línguas Indígenas”. In: VEIGA, Juracilda & SALANOVA, Andrés. (Orgs.) “Questões de Educação Escolar Indígena: da Formação ao Projeto de Escola”.

NOBRE, Domingos. “Para Uma Síntese dos Avanços e Impasses da Educação Escolar Indígena Hoje”. In: VEIGA, Juracilda & FERREIRA, Maria Beatriz Rocha. (Orgs.) “Desafios Atuais da Educação Escolar Indígena”. ALB. Ministério do Esporte. Campinas. SP. 2005

_____, “Escola Indígena Guarani no Rio de Janeiro na Perspectiva da Autonomia. Sistematização de Uma Experiência de Formação Continuada.” Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. UFF. Niterói. 2005a

_____, “Letramento ou Escolarização? Escola e Projeto de Sociedade”. Texto apresentado no VII ELESÍ. 16º COLE. Campinas. 2007

_____, “O Movimento Indígena e o Direito dos Povos Indígenas à Educação Escolar”. In: ALVARENGA, Márcia; ALENTEJANO, Paulo; EMERSON, Renato & NOBRE, Domingos. (Orgs.) “Educação Popular, Movimentos Sociais e Formação de Professores”. FAPERJ. 2012

PALADINO, Mariana. “Educação escolar indígena no Brasil contemporâneo: entre a "revitalização cultural" e a "desintegração do modo de ser tradicional". Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. Museu Nacional. UFRJ. Rio de Janeiro. 2001

SOARES, Marília Facó. “Alguns Aspectos do Ensino Bilíngüe Indígena”. In: VEIGA, Juracilda & FERREIRA, Maria Beatriz Rocha. (Orgs.) “Desafios Atuais da Educação Escolar Indígena”. ALB. Ministério do Esporte. Campinas. SP. 2005

TUBINO, Fidel. *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. Disponível em: http://www.pucp.edu.pe/invest/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf. 2004.