

O DESEJO DE RETORNO DA LÍNGUA (QUASE) PERDIDA: PROFESSORES INDÍGENAS E IDENTIDADE LINGUÍSTICA

Terezinha de Jesus Machado Maher *

RESUMO

Este trabalho objetiva descrever e discutir o impacto de uma política de revitalização de línguas indígenas nos processos de (re)construção da identidade linguística de um grupo de professores indígenas do Acre e sudoeste do Amazonas. Membros dos povos Kaxinawa, Shawãdawa/Arara e Apurinã, esses professores, cujos níveis de proficiência nas línguas tradicionais de suas comunidades de fala são limitados, vêm empregando um conjunto de estratégias para lidar com as demandas da nova ordem sociolinguística na qual estão imersos. Partindo do pressuposto de que a identidade não é algo dado, mas é um processo sob constante (re)definição social e histórica, pretende-se analisar, com informações fornecidas por dados etnográficos, discursos referentes às identidades linguísticas dos professores em questão, enfatizando, nesse percurso, as interpretações culturais de suas relações com as línguas tradicionais de seus povos. Com as práticas discursivas aqui analisadas, espera-se chamar atenção para o fato de que nenhum programa de educação indígena que envolva o estabelecimento de políticas de revitalização linguística poderá ser realistamente implementado sem que se examinem e interpretem as tensões com as quais professores indígenas imersos em conflitos sociolinguísticos têm que lidar.

Palavras-chave: Professores indígenas – Políticas de revitalização linguística – Conflito e identidade linguística

ABSTRACT

WISHING FOR THE RETURN OF THE (ALMOST) LOST LANGUAGE: INDIGENOUS TEACHERS AND LINGUISTIC IDENTITY

The present paper aims at describing and discussing the impact of an indigenous language revitalization policy in the linguistic identity (re)construction processes of a group of indigenous teachers from Acre and southeast Amazonas. Members of the Kaxinawa, Shawãdawa/Arara and Apurinã peoples, these teachers, whose level of proficiency in their heritage languages is limited, have been employing a number of strategies to cope with the demands of the new sociolinguistic order in which they find now themselves in. Starting with the presupposition that identity, rather than being given, is a process under constant social and historical (re)definitions, this paper,

* Linguista Aplicada, Mestre em Linguística Aplicada e Doutora em Linguística. Docente do Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Endereço para correspondência: UNICAMP, IEL, Rua Sérgio Buarque de Holanda, 571, Cidade Universitária, Barão Geraldo – 13.084-970 Campinas, SP. E-mail: tmaher@unicamp.br

informed by ethnographic data, will analyze discourses related to the construction of these teachers linguistic identity, highlighting local cultural interpretations of their relation to the traditional language of their communities. Discursive practices that reveal such strategies will be examined in order to call attention to the fact that no realistic bilingual education program involving linguistic revitalization policies can be devised unless we are able to adequately interpret the tensions faced by indigenous teachers immersed in sociolinguistic conflict.

Keywords: Indigenous teachers – Linguistic revitalization policy – Conflict and linguistic identity

Introdução

O Brasil – ainda que essa não seja a “imagem que o país faz de e para si mesmo” (OLIVEIRA, 2003, p.7) – é um país plurilíngüe. Contribuíu, de forma decisiva, para instaurar a ideologia do monolinguismo no imaginário dos brasileiros o fato de que as políticas linguísticas aqui implementadas visaram, desde sempre, ajudar a consolidar a idéia de “identidade nacional brasileira” através da invenção de uma *língua nacional*, o português. É preciso enfatizar, no entanto:

... que esse sentimento de identidade através da língua, associado à idéia de nacionalidade que hoje nos parece tão “natural”, é produto da combinação de diversos processos históricos originados na modernidade. É a partir da constituição dos Estados Nacionais que se torna necessária a unificação linguística planejada e, com ela, a imposição de uma língua oficial – ou variedade de língua – processo que destituiu as outras línguas ou variedades e as torna dialetos ou línguas não oficiais, marginais. (BEREMBLUM, 2003, p.22).

A marginalização das línguas indígenas brasileiras decorrente de tais políticas foi em grande parte responsável pelo desaparecimento de um sem número delas e pelo estado atual de vulnerabilidade em que se encontram as que conseguiram sobreviver (RODRIGUES, 2000; MONSERRAT, 2006).¹ Importa ressaltar, porém, que, como modo de fazer frente a essa situação, vimos presenciando, nas últimas duas décadas e em diferentes regiões do país, uma forte mobilização social no que tange ao fortalecimento e à sobrevivência dessas línguas. O Estado do Acre não representa uma exceção nesse quadro, muito pelo contrário: ga-

rantir a continuidade da existência das línguas indígenas acreanas é uma das bandeiras políticas mais importantes dos programas de educação indígena locais. Exemplos nesse sentido, como já afirmei anteriormente (MAHER, 1996, 2006 e 2008), são os esforços despendidos pelos professores indígenas ligados ao setor de educação da Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-Ac), uma organização não governamental e laica. Informados pelos resultados de uma pesquisa sociolinguística que denunciou o estado de risco em que se encontravam as línguas indígenas no estado (MONTE, 1993), os professores desse grupo, que são fluentes nas línguas tradicionais de seus povos, decidiram capitalizar um movimento voltado para o fortalecimento dessas línguas. O ponto de partida desse movimento foi tentar resgatar o seu prestígio na consciência dos próprios falantes, tarefa essa que logo começou a render frutos:

... as pessoas que tinham vergonha de falar a própria sua língua estão começando 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 tu num fala como a gente fala? Deixa de ‘tá cortando gríria aí!’”² Então, com aquilo, o índio ficava muito assim... sem graça. Ele achava que... que num tinha o direito de falar sua

¹ Segundo o Instituto Socioambiental, cerca de 85% das línguas indígenas brasileiras foram extintas ao longo dos últimos 500 anos (<http://www.institutosocioambiental.org>, acessado em 21/05/2009).

² “Cortar gríria” é uma expressão local utilizada por não-índios para, pejorativamente, significar “falar uma língua indígena”.

língua, só tinha o direito de falar na língua portuguesa (Prof. Joaquim Paulo Mana Kaxinawa).³

Mas, para que esse projeto de fortalecimento das línguas indígenas acreanas pudesse “vingar”, era preciso, da perspectiva de seus idealizadores, mais do que apenas aumentar a auto-estima linguística de seus falantes. Era preciso que elas passassem a ocupar um lugar de destaque no currículo, isto é, passassem a ser, além de objetos de estudo, também línguas de instrução no ambiente escolar. E aí os líderes do movimento se viram diante de um problema: alguns dos professores indígenas ligados à CPI-Ac não eram fluentes nas línguas tradicionais de seus povos e, portanto, não seriam capazes de ministrar suas aulas em uma língua indígena (doravante LI). Era fundamental, portanto, promover o aumento dessa capacidade.

O objetivo deste texto é, justamente, focalizar os discursos dos professores indígenas acreanos que, embora inseridos nesse movimento pró-línguas indígenas, têm, eles mesmos, uma competência comunicativa limitada nessas línguas. Tendo que lidar com uma pressão para aumentar suas competências, orais e escritas, nas línguas tradicionais de seus povos, esses docentes tem tido, em última instância, que se ajustar a *uma nova ordem sociolinguística*: enquanto que, na infância, eles tinham sido desestimulados ou até proibidos de falar suas línguas tradicionais, espera-se, agora, que eles se tornem capazes de falá-las fluentemente. Lidar com essa nova ordem não é, em hipótese alguma, uma tarefa banal e tem implicações para a construção das identidades linguísticas desses sujeitos, como pretendo evidenciar com os dados aqui analisados.

Antes de me voltar para a análise desses dados, é preciso, no entanto, deixar claro para o leitor, ainda que muito resumidamente, os conceitos que a ela servem de aparador teórico, bem como esclarecer alguns dos procedimentos metodológicos adotados na geração e na análise dos registros em questão.

Algumas considerações teóricas e metodológicas

Na base das considerações feitas na próxima seção deste texto está a crença de que existe uma

relação visceral entre *políticas linguísticas* e *políticas de identidades* (MAHER, 1996; ZIMMERMAN, 1997; SICHTA, 2003). Isso porque políticas linguísticas, implícitas ou explícitas, são sempre instrumentos e não metas: as políticas linguísticas destinadas a conduzir os povos indígenas a deixarem de falar suas línguas nunca tiveram como objetivo principal a manipulação da situação linguística *per se*, e sim da identidade étnica desses povos.

Pensar o conceito de *identidade*, da perspectiva dos Estudos Culturais – uma das principais matrizes teóricas da qual me alimento –, implica em considerar o conceito de *representação*, como entendido por Hall (1997a). Para o autor, a representação é a produção do significado através da linguagem. Considerando que a linguagem se utiliza de signos e que esses são arbitrários, essa definição abriga, no seu interior “a premissa de que as coisas – objetos, pessoas, eventos do mundo – não têm em si qualquer significado estabelecido, final ou verdadeiro. Somos nós – na sociedade, nas culturas humanas – que fazemos as coisas significarem, que significamos.” (HALL, 1997a, p. 61).

É, portanto, no uso da linguagem que as pessoas constroem e projetam suas identidades. Assim, ao me referir à identidade indígena, estarei sempre falando de uma representação, já que ela não implica em essência alguma: trata-se, antes, de uma construção discursiva permanentemente (re)feita a depender da natureza das relações sociais que se estabelecem, ao longo do tempo, entre os sujeitos sociais e étnicos (HALL, 1997b; SILVA, 2000). Sabemos que utilizamos a linguagem para transmitir informações, emoções etc. Mas estas acabam sendo funções menores: no mais das vezes, o que falamos ou deixamos de falar, como falamos, quando falamos, serve, mesmo, para tornar visível para o outro as múltiplas facetas que nos compõem, para mostrar quem somos - ou o que queremos que o outro acredite que sejamos. E o nosso discurso, por sua vez, serve de farol pelo qual nosso interlocutor se guia em sua tarefa de, também discursi-

³ Para a transcrição dos dados incluídos neste texto, observei as seguintes convenções: (...) – trecho suprimido; [] – comentário ou esclarecimento do transcritor; MAIÚSCULAS – ênfase; / – corte sintático; [INC] – trecho incompreensível; P.I.? – professor indígena não identificado na gravação; citação em itálico – depoimento.

vamente, revelar-se a nós. Assim, é nesse jogo de imagens espelhadas, próprio da prática comunicativa (PÊCHEUX, 1969), que vamos não só nos revelando, mas nos constituindo mesmo como sujeitos sociais, políticos, étnicos... Ou para dizer o mesmo utilizando, dessa feita, as palavras de Cardoso de Oliveira (1976, p.20): “o conjunto dos modos de identificação são da ordem do discurso (e particularmente de um discurso ideológico)”.

As práticas discursivas eleitas como recorte para as reflexões feitas neste texto foram aquelas que diziam respeito às *identidades linguísticas* dos professores indígenas em questão, isto é, às interpretações culturais de suas relações com as línguas que compõem seu repertório verbal (RAMPTON, 1995:340). Importa aqui focalizar as identidades linguísticas dos sujeitos pesquisados porque elas têm implicações importantes no que diz respeito ao planejamento e à consecução de políticas linguísticas pró-línguas minoritárias.⁴

Segundo Tollefson (1991), é fundamental procurarmos localizar esse tipo de políticas linguísticas no interior de uma teoria social ampla. A partir dessa observação, o autor estabelece uma distinção entre duas abordagens de pesquisa nesse campo do conhecimento: a *abordagem neo-clássica* e a *abordagem histórico-estrutural*. Na primeira delas, a ênfase recai nas decisões linguísticas individuais. Ou seja, busca-se encontrar variáveis causais para o abandono ou a manutenção de uma dada língua no interior de cada indivíduo (sua idade, grau de motivação, de lealdade étnica, etc...). Na abordagem histórico-estrutural, no entanto, o que se pretende enfatizar são os cerceamentos ao processo de decisão dos indivíduos. Ela busca investigar as origens de tudo o que impede a implementação de uma política linguística pró-língua minoritária, como, por exemplo, o nível de desenvolvimento sócio-econômico da comunidade, a sua inserção no mercado de trabalho, a sua organização política, o tipo de sustentação ideológica para a manutenção/revitalização linguística etc.

A rejeição à noção de que a descoberta do “cálculo racional do indivíduo” deva ser o objetivo de investigações no campo das políticas linguísticas encontra eco na noção de *conflito diglôssico*. Boyer (1985) nos lembra que, em existindo uma situação diglôssica, i. e., uma situação em que haja

a dominação de uma língua sobre outra(s), as ações e os discursos aí encontrados refletirão, forçosamente, o conflito sociolinguístico, já que este transforma atitudes, comportamentos, atividades e instituições sociais. No âmbito da questão indígena, esse conflito se traduz no dilema entre aprender a língua portuguesa, língua essa associada a poder, a prestígio e a vantagens sociais e econômicas e assegurar uma alteridade linguística, fazendo o uso da língua indígena. Como insistem Ozolins (1996) e Zimmerman (1997), as decisões sobre políticas e planificações linguísticas em uma situação de conflito linguístico se inserem em relações de poder e de forças simbólicas e só através delas podem ser interpretadas.

Parte do *corpus* de uma pesquisa de base etnográfica,⁵ os dados analisados neste trabalho foram gerados em entrevistas realizadas com os professores indígenas em questão e em interações espontâneas, gravadas em áudio e/ou vídeo, durante seus cursos de formação. Tais dados receberam o tratamento qualitativo prescrito pela Sociolinguística Interacional (RIBEIRO; GARCEZ, 2002). É importante esclarecer que se tornarem visíveis para a sociedade nacional enquanto cidadãos brasileiros etnicamente diferenciados é parte importante da agenda política desses professores. As inúmeras horas despendidas comigo ao longo de vários meses e a permissão para o uso da câmera e do gravador se devem-se ao fato de que eles, como afirmaram, têm interesse que se documente e divulgue sua *peleja*, ou seja, seus esforços de resistência cultural. Tal fato teve conse-

⁴ É relevante esclarecer que, como já aponte por diversas vezes, não observo a distinção feita na literatura especializada, entre, por um lado, política linguística e, por outro, planejamento linguístico. Política linguística (language policy) é geralmente entendida como um conjunto de metas, de objetivos (governamentais ou locais) referentes à(s) língua(s) existente(s) em um dado contexto específico, enquanto que planejamento linguístico (language planning) refere-se aos modos de operacionalização, de implementação de uma dada política linguística. Por entender que a determinação de planos para se modificar usos e/ou estruturas linguísticas não pode se constituir apenas em meras cartas de intenção, mas tem que, necessariamente, também contemplar, já no seu bojo, modos factíveis de promover as mudanças desejadas, venho utilizando apenas o termo política linguística para referir, tanto ao estabelecimento de objetivos (sócio)linguísticos, quanto aos modos de concretização dos mesmos.

⁵ Esse corpus constituiu a base de minha pesquisa de doutorado (MAHER, 1996).

quências diretas na definição das convenções utilizadas na análise dos dados aqui feita. Expliquei-lhes, mais de uma vez, que é praxe na academia substituir os nomes verdadeiros dos sujeitos de pesquisa por codinomes ou siglas a fim de garantir o seu anonimato. Por motivos que me parecem óbvios, os professores indígenas em questão foram veementemente contrários à adoção de tal procedimento nesse 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.***

Tudo isso posto, passo, então, a análise dos dados que me interessa aqui focalizar.

A “perda” da língua: algumas representações locais

O grupo de docentes indígenas aqui focalizado é composto por professores Kaxinawa, Apurinã e Shawãdawa/Arara. O seu nível de proficiência em LI é muito variável. Alguns deles conhecem apenas palavras isoladas ou entendem alguns poucos comandos rotineiros nas línguas tradicionais de seus povos. Outros, embora compreendam muito do que é dito, não são capazes de se expressarem nessas línguas ou conseguem fazê-lo apenas parcialmente, com dificuldade. Nos depoimentos que se seguem, alguns destes professores explicam, do ponto de vista de suas histórias pessoais, porque não são, hoje, fluentes em línguas indígenas:

(...) mas também o culpado de tudo foi meu pai e minha mãe... que nós começamos 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... Não ensinaram nós e foi por causa disso que eu não aprendi... (Prof. Jesus Dasu Kaxinawa).

Eu posso dar assim mais ou menos um exemplo porque foi que [os Shawãdawa/Arara] deixaram de falar [a língua Shawãdawa]... É porque na ÉPOCA que nós já íamos embora... nós morávamos lá no

seringal [INC] na cabeceira do Rio Juruá. E aí viemos embora pro Rio Cruzeiro do Vale... Aí então lá só tinha branco, né? Aí os patrões que eram arrendatários do seringal não deixavam os índio fazer maloca, né? Então nós se espalhava... O patrão botava um pr'um canto, outro pro outro lado do rio, outro do OUTRO lado... Então, ali todos os índios só tinham contato com os brancos, né? Dia de domingo ia tudo pro depósito, chegava lá só falava em português, né?... com o patrão, com os seringueiro, com os fregueses indígenas... Aí foram perdendo, né?... a tradição. Já está com muitos anos atrás que foi feito isso... Porque desde quando eu nasci, que eu comecei me entender mesmo criança, meu pai já/só falava em português comigo também... Ele ENTENDE a Língua,⁶ FALA também um pouco, mas comigo ele não falava, não falou na Língua. Aí ficou nessa situação... (Prof. Antonio Arara Eutxani Shawãdawa).

(...) eu nasci em Tarauacá, né?, em Tarauacá.... 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 lá em Feijó. Aí depois eu voltei prá Tarauacá, morei mais 5 anos em Tarauacá... Aí eu fui prá aldeia do Nani, lá com os Yawanawa. Eu entendo alguma coisa de Yawanawa. Shanenawa também eu entendo... Eu acho que se eu vivesse lá, eu apren/eu acho que a língua deles é MAIS fácil do que a dos Kaxinawa... É porque... bem dizer, eu fiquei mais com eles, né? (...) porque a minha avó, quando nós fomos 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 [de modo parecido] com os Kaxinawa, mas é diferente... (Prof. Assis Mashã Kaxinawa).⁷

Olha, realmente, eu FALAVA a língua indígena quando eu era criança... Aí foi o tempo que eu vim pro meio dos brancos [para estudar] e eu perdi a minha língua... (Prof. Josimar Tui Kaxinawa).

Eu... no primeiro, eu num tinha interesse de aprender Apurinã... Quer dizer, nossa língua eu não ti-

⁶ É importante esclarecer que, no contexto em questão, a língua indígena é frequentemente reificada e referida simplesmente como “a Língua”, o que atesta a sua nova importância simbólica para os falantes.

⁷ A ecologia linguística da Amazônia foi, inicialmente, alterada por uma língua indígena, o Nheengatu, no século XIX (FREIRE, 1983) e é interessante observar no relato de Assis Mashã Kaxinawa como, ainda neste século, temos línguas indígenas ajudando a deslocar outras línguas indígenas.

nha interesse de aprender. Quando eu ouvia meu pai falar, eu dizia “Ah... eu não vou aprender isso”. Ele falava comigo, mas eu não... não queria aprender. (Prof. Antonio Olavo Eukutxy Apurinã).

Esses depoimentos foram trazidos para este texto por serem típicos. O não domínio oral da LI é, frequentemente, atribuído à migração individual ou familiar (conforme Tui e Assis) ou à desmotivação pessoal ou dos pais (conforme Antonio Olavo e Dasu).⁸ Em alguns casos é possível notar, como no depoimento de Antonio Arara, a percepção de que a explicação para essa condição advém, na verdade, de fatores sociais mais amplos que terminaram por provocar um deslocamento linguístico no interior do grupo étnico ao qual o professor pertence.

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

(...) da próxima vez que eu vier prá Rio Branco [para o curso de formação] eu tenho que tentar falar só Kaxinawa... prá quando eu voltar [no ano seguinte] eu num ficar com vergonha de falar só português... (Prof. Jesus Dasu Kaxinawa).

Na base de vários dos 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 Kaxinawa, advinda do fato de que o “branco” desdenha o falante de LI. A vergonha desses professores indígenas, agora, é porque, ao contrário de muitos de seus companheiros de curso, não falam a língua tradicional de seus povos. Quando comecei a gravar as entrevistas realizadas, esses professores ficavam sempre observando os depoimentos dados por outros docentes indígenas. Essas ocasiões se constituíam em mais uma oportunidade para que eles se comparassem com seus colegas quando estes explicitavam o orgulho de dominarem suas línguas:

(1) **Itsairu:**... porque em português, éh... ler e escrever o que eu ‘tou pensando eu pode, mas falar assim, falar na hora, dizer, ah, qualquer coisa eu/é DIFÍCIL...

Tereza: ‘cê fala bem Kaxinawa?

Itsairu: [rindo] Kaxinawa eu falo bem porque eu sou Kaxi, né?

(2) **Tereza:** ‘cê fala bem Kaxinawa?

Tene: Eu falo sim... [sorrindo] Na minha língua eu sou DOUTOR.

(3) **Tereza:** Difícil?

Isudawa: É porque português eu não sei bem falar. Eu falo bem é a MINHA língua... Eu falo bem é na língua do meu povo Jaminawa.

É fácil imaginar como se sentiam os professores indígenas do projeto da CPI-Ac que não dominam suas línguas indígenas ao ouvir esses depoimentos. Envergonhados, como todos afirmaram, mas, além disto, também muito provavelmente, lesados. Assim como os companheiros fluentes em LI, estes professores também têm problemas com a língua portuguesa, já que, por serem falantes de uma variedade considerada subpadrão, nem sempre compreendem o que é falado ou escrito na norma “cultura” desta língua. Ou seja, eles sofrem o estigma de “não falarem bem” o português e ainda perderam o benefício de poderem, como Tene, “ser doutor em língua indígena”. Claro que essa última condição passa, então, a ser objeto de desejo.

A expressão do desejo de retorno à língua indígena revela, muitas vezes, sofrimento, angústia:

(...) porque a primeira vez que eu vim prá cá prá Rio Branco, TODOS os companheiros indígenas faziam seu nome na Língua, né? Escreviam, faziam problemas [de matemática] no quadro de giz, falando na própria língua mesmo... Aí eu não sabia... Aí eu fiquei tão TRISTE com aquilo, num sabe? Eu digo, “Agora onde eu aprendo?”... (Prof. Antonio Arara Eutxani Shawãdawa).

Manifestações semelhantes foram encontradas, com frequência, no *corpus* analisado, como, por exemplo, na entrevista com Assis Mashã Kaxinawa. Após ter me contado que havia morado com os Shanenawa e com os Yawanawa, motivos pelos quais não aprendera a falar a língua tradicional de seu povo, ele afirmou:

(...) que eu acho que... eu... quero SER mesmo um índio Kaxinawa e... também eu tenho... eu fico/tem

⁸ Na análise dos dados aqui feita, alguns dos professores indígenas serão referidos por seus nomes indígenas e outros por seus nomes em língua portuguesa, em consonância com o modo como são comumente referenciados nos curso de formação dos quais participam.

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 Kaxinawa, é [rindo um riso nervoso], mas eu não... Eu sou é Kaxinawa, mas... éh...

O discurso tenso, abortado, hesitante de Assis – característico, segundo Gardés-Madray e Brés (1989), do discurso do sujeito imerso em conflito diglôssico – revela um processo de identificação linguística 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.⁹ 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:

Eukutxy: *Quando eu ouvia meu pai falar eu dizia “Ah ... eu não vou aprender isso”. Ele falava comigo, mas eu não... não 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 não, não... não 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? Não era mais índio... Então o pessoal dizia que eu não era mais índio...*

Tereza: *O pessoal dizia isso?*

Eukutxi: *DIZIA... “cê não é mais índio, ‘cê não fala a sua língua”... Então por isso que eu me dediquei a aprender mais um pouco.*

Os professores indígenas do projeto da CPI-Ac fizeram da língua indígena sua palavra de ordem. Para fazer parte deste grupo é preciso que o indivíduo se proponha a nela investir. E, se ele não é fluente, espera-se que ele comece a aprender a nela se expressar melhor 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 Kaxinawa mesmo chegaram prá dizer prá gente que preferia falar só na língua portuguesa do que falar na nossa língua... Eles achavam até estranho quando tinha alguns brancos por perto e a gente [os líderes do movimento] falava na nossa língua... Mas a gente ‘tava consciente que nós éramos 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 na Língua perto dos brancos... saía meio envergonhado. Chegou o momento de um deles dizer “Eu prefiro falar português do que falar minha língua” (...) Era um dos professores que veio do Caucho... E ele falou isso prá nós, né? Agora ele não 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 quê? Você é branco? Tem cabelo duro, todo jeito de índio e dizer que não sabe falar sua língua, que já perdeu... O que que é? Você é um professor indígena ou o que que é?” Aí parece que ele se sentiu mal e deixou de participar do curso (Prof. Joaquim Paulo Maná Kaxinawa).

Assim, temos redefinições da identidade linguística dos professores indígenas 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 LI e, também, para ver legitimado seu pertencimento a este grupo de professores, um processo identificatório que emerge da necessidade e do desejo de se estar em consonância, não apenas com indivíduos de sua etnia, mas também com os de outras.

⁹ É importante esclarecer que, da minha perspectiva, nenhuma materialidade linguística pode ser considerada depósito ontológico de identidade. A indianidade, assim, não tem que, necessariamente, ser enunciada, revelada em uma língua indígena; ela pode ser, e frequentemente o é, construída e veiculada também na/pela língua portuguesa. Uma elaboração mais aprofundada desse argumento pode ser encontrada em Maher 1996, 1998 e 2005.

Algumas estratégias compensatórias

Esse desejo e essa necessidade de saber a Língua, coloca os professores indígenas cujo repertório lexical em língua indígena é limitado em situações, algumas vezes, delicadas, como as que descrevo a seguir.

Em 1995, durante o XV Curso de Formação de Professores indígenas da CPI-Ac, a entidade recebeu a visita de três professores Wajãpi do Amapá. Estávamos numa aula de língua portuguesa quando estes chegaram. A aula foi interrompida para que todos pudessem se apresentar. Os professores Wajãpi, vestidos com suas roupas tradicionais, falaram, em um português hesitante – porque tinham pouco tempo de contato – sobre seu povo e sua experiência com a educação formal. Curiosos, os professores da CPI-Ac pediram que um dos Wajãpi falasse um pouco em sua língua tradicional no que foram atendidos por um deles. Ao terminar sua fala, o professor visitante foi ao quadro-negro e, em um gesto encantador, escreveu *Ejimorypa* dizendo que esta palavra significava “amigo” em sua língua materna. 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 sujeito cuja competência linguística 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?*

PI?: *muito gosta... tá certo...*

Antonio: *Então, eu gosto aqui dos meus amigo do mesmo jeito que fosse uma pessoa minha, né? Então... mas como amigo meu, de verdade, eu tenho certeza que é o meu pai, né? Então eu perguntei... e é a mesma palavra. Amigo é uma pessoa da gente, né? Pessoas que a gente não... não quer ter diferença de nada são amigos. São umas pessoas igual/que nem a gente é... 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 Apurinã. O professor Jorge Avelino, seu companheiro 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”.¹⁰*

Geraldo: *É... pode ser... “parente”.*

Jorge: *É, porque nós somos “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 parente, 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 a grafia do termo com Geraldo]*

São várias as ocasiões em que os professores indígenas aqui focalizados se viram em situações comunicativas que exigiam um desempenho em língua indígena acima de sua real competência. A interação reproduzida a seguir, além de corroborar tal fato, atesta um dos papéis exercidos pelos agentes não-índios da Comissão Pró-Índio no processo

¹⁰ “Parente” é o termo utilizado localmente para se referir a alguém da mesma etnia ou de outra etnia indígena.

de (re)constituição da identidade linguística desses professores indígenas.

Tal interação aconteceu durante uma das festas de encerramento do curso de Geografia Cultural em 1992. Era proposta desse módulo dos cursos de formação da CPI-Ac discutir as especificidades de cada uma das etnias presentes nos cursos e incentivar trocas culturais entre os professores. As festas de encerramento desse módulo eram esperadas com ansiedade por todos, pois eram vistas como oportunidades agradáveis e importantes de confraternização, já que cada grupo étnico preparava e compartilhava com os demais suas músicas, jogos e narrativas culturais. Na festa aqui focalizada, o professor Antonio Arara Eutxani Shawādawa fez as vezes de Mestre de Cerimônias do evento junto à professora de Geografia:

Professora de Geografia: *Bom... agora que nós já ouvimos o canto dos Jaminawa, nós vamos ouvir... uma apresen/uma BONITA estória [aponta para Antonio, sorrindo] SHAWĀDAWA... Agora é VOCÊ... SHAWĀDAWA.*

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 parentes/eu FALEI antes que eu ia contar uma estória, mas não... É muito complicado prá mim, né?... Eu vou cantar uma música quando os parentes ‘tavam 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 na língua Shawādawa dura 16 segundos. Ao término dessa apresentação ouve-se aplausos entusiasmados dos demais professores indígenas]*

Professora de Geografia: *E aí... [rindo]? E a ESTÓRIA [em Shawādawa]?*

Antonio: *Aí?... A estória eu não vou contar porque é MUITO complicado... [rindo, Antonio olha seu relógio] e também porque tá tarde... Vai demorar, não dá mais tempo, né?... [gargalhadas] [Antonio continua, agora com o semblante sério] Agora, né? que nós ouvimos o canto da dor de dente, prá dor sumir, né? [repete o refrão da música que acabara de cantar em Shawādawa. Os demais professores indígenas presentes voltam a aplaudi-lo vigorosamente] (...) Então agora... [olhando a ordem de apresentações em sua lista] agora vamos ouvir... ver a apresentação... Ashaninka, um canto Ashaninka.*

Antonio Arara não tinha o domínio suficiente de Shawādawa para contar uma estória nessa 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 outros professores indígenas é o reconhecimento de seu esforço.

A “cobrança”, em tom de brincadeira, feita pela professora de geografia descrita no excerto anterior é típica, no *corpus* analisado, de um comportamento que acaba funcionando como fator contributivo para o desejo e o empenho desses professores indígenas em recuperarem o uso de suas línguas indígenas. Uma outra evidência desse comportamento pôde, por exemplo, ser verificada em uma aula de matemática. Nessa aula, o professor da disciplina, após ter trabalhado com os professores indígenas 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 equivalente a “problema matemático” em suas línguas. Os professores indígenas 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 linguista, que na época assessorava a CPI-Ac na descrição das línguas Shawādawa e Apurinã, olhou para os dois professores indígenas e, fingindo fazer anotações em seu caderno, falou: **ó que eu ‘tou anotando, heim?**

É importante ressaltar que esses formadores “brancos” são pessoas muito respeitadas pelos professores indígenas, sujeitos da pesquisa aqui referenciada. Além de sua notória competência profissional, há, ainda, o fato de eles terem abraçado a causa indígena com muita convicção e de manterem um estreito relacionamento pessoal com esses professores, relacionamento este construído durante os cursos, e também em suas visitas às aldeias, quando ouviam e discutiam as necessidades dos professores e de suas comunidades. Esses professores “brancos” são, portanto, considerados, por todos, cúmplices, aliados: pessoas cujas expectativas não podem ser ignoradas... Suas fa-

las, apesar do tom jocoso, podem projetar a expectativa de que, em seu entendimento, todo professor indígena teria que falar bem uma língua indígena, expectativa esta que estaria sendo contrariada já que os professores Geraldo Apurinã e Antonio Arara estão “devendo” competência nesse sentido. No entanto, tal expectativa projetada não procede: também para esses professores não indígenas, a indianidade não está intrinsecamente ligada à proficiência em língua indígena, como expuseram, com clareza, nas entrevistas com eles realizadas. Isto não altera o fato, no entanto, de que o seu discurso e o de outros professores-formadores da CPI-Ac contribuem para que alguns professores indígenas se sintam ainda mais pressionados a ter que aumentar suas competências orais em línguas indígenas, já que, muito provavelmente, não desejam decepcioná-los.

É importante considerar, ainda, que os discursos dos agentes formadores da CPI-Ac reproduzidos anteriormente refletem a própria política de atuação educacional da entidade que tem, por princípio, a valorização de todos os aspectos culturais indígenas, Língua inclusive. Isto também não significa que para a entidade haja uma relação direta entre “ser professor indígena” e “ser capaz de falar uma língua indígena”. Tanto é que constam de seu quadro vários professores cuja língua materna é o português. Mas, como, sobretudo em situações de conflito diglótico, não é a realidade, mas representações acerca da realidade que influenciam o comportamento dos falantes, os professores indígenas aqui referidos provavelmente se sentiam mais coagidos ainda a terem que aumentar suas competências orais em LI devido também ao que percebiam como sendo uma pressão gerada pelas ações da entidade e pelos discursos de seus assessores e consultores.

Não é índio aquele que desiste das coisas e vai embora...

Concluo este texto trazendo uma fala do Prof. Joaquim Maná Kaxinawá, porque ela esclarece a lógica por detrás das práticas discursivas aqui discutidas.

Maná: (...) *Áí parece que ele se sentiu mal e deixou de participar do curso...*

Tereza: *‘cê acha bom ele ter deixado [de participar do curso], Maná?*

Maná: *Não, eu não 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 outros, como o Chiquinho, o Dasu e outros professores que não falam a sua língua, mas eles ‘tão entendendo... (...) Eles ‘tão COMEÇANDO a entender que a nossa língua é igualzinha como as outras línguas... Isso também tem uma grande importância, né? E eles ‘tão já começando a escrever... alguns já lêem, escrevem... Não sabem falar de... NORMAL como a gente fala, mas eles entendem*

Tereza: *eles não falam?*

Maná: *NÃO, FALAM... um pouquinho, né? Eles têm um sotaque diferente, mas falam e entendem... pelo menos. O Assis, ele não fala, mas ele escreve direitinho e algumas palavras soltas ele já fala tranquilo... 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...*

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... Eu VEJO ele como índio, eu não 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 [que poderia fazer]... Então, ele ‘tá se sentindo assim mais seguro, sabe? E isso é bom porque... quando ele voltar prá aldeia... no próximo curso que ele vier, ele ‘TÁ sabendo que vai acontecer uma festa dessa, né? Então ele vai querer tentar gravar ou escreVER alguma música que eles têm na sua aldeia... Então o que eu vejo é isso, mas... ele É índio, na minha cabeça é índio... AGORA, NÃO é índio aquele que desiste das coisas e vai embora... Agora se ele ficar, mesmo que ele tenha dificuldade...*

A fala deste professor Kaxinawá me fez entender que, da perspectiva dos líderes do movimento pró-língua indígena em questão, para que o indivíduo seja considerado um “professor indígena 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 ideo-

lógico com a causa do grupo. Tal causa, matriz de toda uma mobilização social em torno da “recuperação” de línguas indígenas, propicia, como procurei demonstrar neste texto, a emergência de processos de identificação que – embora conflitivos e dolorosos em momentos – fazem parte de um processo de (re)construção de uma identidade linguística indígena mais positiva. Porque não há que se ter ilusões: não se passa incólume pela passagem de uma representação de falante de “gíria” para a condição, ainda que não em uma

dimensão comunicava plena, mas em uma dimensão mais simbólica, referencial, de “falante” de uma língua com “L” maiúsculo. Não estamos aqui diante de um empreendimento banal – trata-se, antes, de uma necessidade de se promover e realizar um deslocamento ideológico de grande monta, deslocamento esse que pode implicar em um ônus em nada desprezível para muitos professores indígenas, como Dasu, Assis, Antonio Arara e, provavelmente, vários outros por esse Brasil Indígena afora.

REFERÊNCIAS

- BOYER, H. Problématique du discours militant sur l’enseignement d’une langue minorée. In: GALISSON, R.; PORCHER, L. (Orgs.) **Études de linguistique appliquée**. Paris: Didier Erudition, 1985. p.22-36.
- BEREMBLUM, A. **A invenção da palavra oficial**: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, R. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Pioneira, 1976.
- FREIRE, J. R. B. Da fala boa ao português na Amazônia Brasileira. In: **Amerindia**: revue d’ethnolinguistique amérindienne. Paris: A.E.A., n. 8, 1983.
- GARDÈS-MADRAY, F.; BRÈS, J. Conflitos de nomeação em situação diglósica. In: VERMES, G; BOUTE, J. (Orgs.). **Multilinguismo**. Tradução de Celene M. Cruz (et al.). Campinas: EDUNICAMP, 1989. p.155-173.
- HALL, S. The work of representation. In: HALL, S. (Org.) **Representation**: cultural representations and signifying practices. Londres: Thousand Oaks; New Deli: Sage; Open University, 1997a. p.2-73.
- HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997b.
- OLIVEIRA, G. M. (Org.). **Declaração universal dos direitos linguísticos**: novas perspectivas em políticas linguísticas. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- MAHER, T. M. **Ser professor sendo índio**: questões de língua(gem) e identidade. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 1996.
- _____. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p.115-138.
- _____. A criança indígena: do falar materno ao falar emprestado. In FARIA, A. L. G; MELLO S. A. (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005. p.75-108.
- _____. Uma pequena grande luta: a escrita e o destino das línguas indígenas acreanas. In MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Orgs.). **Espaços linguísticos**: resistências e expansões. Salvador: EDUFBA, 2006. p. 285-310.
- _____. Em busca de conforto linguístico e metodológico no Acre Indígena. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 4, n. 2, ago./dez, 2008. p. 409-428.
- MONSERRAT, R. M. F. Política e planejamento linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília, DF: MEC, 2006. p. 131-153.
- MONTE, N. L. Repensando a educação bilíngüe e intercultural: o caso do Acre. In: SEKI, L. (Org.) **Lingüística indígena e educação na América Latina**. Campinas: EDUNICAMP. 1993.
- OZOLINS, U. Language policy and political reality. **International Journal of the Sociology of Language**, n. 118, p.181-200, 1996.

- PÊCHEAX, M. **Analyse automatique du discours**. Paris: Dunod, 1969.
- RAMPTON, B. **Crossing Language and Ethnicity among Adolescents**. London: Longman, 1995.
- RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs). **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Loyola, 2002.
- RODRIGUES, A. D. Panorama das línguas indígenas da Amazônia. In: QUEIXALÓS, F.; RENAULT-LESCURE, O. (Orgs.). **As línguas amazônicas hoje**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000. p.15-28.
- SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. São Paulo: Vozes, 2000.
- SICHRA, I. **La vitalidad del quéchua**: lengua y sociedad en dos provincias de Cochabamba. La Paz: PROEIB-Andes; Plural, 2003.
- TOLLEFSON, J. W. **Planning Language, Planning Inequality**: language policy in the community. London: Longman, 1991.
- ZIMMERMANN, K. Planificación de la identidad étnica-cultural y educación bilingüe para los ameríndios. In: PÉREZ, J. C.; GODENZZI, J. C. (Orgs.) **Multilingüismo y educación bilingüe en América y España**. Cuzco: CBC, 1997. p. 31-52.

Recebido em 11.09.09
Aprovado em 15.09.09