

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS E POLÍTICAS DE IDENTIDADE: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira

Terezinha de Jesus Machado Maher

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP/Brasil

Resumo

Neste texto, pretendo focalizar discursos acerca dos esforços empreendidos por um grupo de professores indígenas lotados na região norte do Brasil para planejar e colocar em prática políticas lingüísticas locais que garantam a sobrevivência de suas línguas tradicionais. São focos de análise discursos referentes, em primeiro lugar, a um dilema enfrentado por esses professores e por suas comunidades de fala: como conciliar a necessidade de reafirmação de uma língua de pertencimento (língua indígena), sem desconsiderar a necessidade de acesso a uma outra (língua portuguesa) que, do seu ponto de vista, pode possibilitar-lhes a inclusão social, econômica e política na sociedade nacional? Em um segundo momento, tensões resultantes de interpretações diversas do valor dos cantos tradicionais e do que significa “ser proficiente” em uma língua indígena são discutidas. Tendo como pano de fundo essas questões, teço algumas considerações acerca a) dos modos como as representações construídas por esses professores terminam por também revelar o que significa “ser índio”, contemporaneamente, nesse contexto e b) das implicações dos dados analisados para a construção de um currículo para o ensino de línguas em contexto indígena.

Palavras-chaves: políticas lingüísticas; construção de identidades; formação de professores indígenas; currículo para o ensino de línguas em contexto indígena.

Abstract

The aim of this text is to analyze the discourses of a group of indigenous teachers from northern Brazil who are engaged in local linguistic planning designed to strengthen their traditional languages. Attention will be placed, at first, on discourses focusing on a dilemma faced by these teachers and by their speech communities: how to cope with the need to strengthen a language that reinforces their ethnic identities (indigenous language) and the need to have access to a language (Portuguese) that, from their perspective, might enable them to gain social, economical and political benefits outside their own communities? Secondly, discourses that focus on the tension derived from different interpretations of the value of tradition chants, as well as from what it means to be “proficient in a second language”, will be discussed. Both analyses will include considerations about a) how these teachers discursive representations end up revealing what it means, contemporarily, to be “indigenous” in this context and b) the implications of such representations for the construction of a language teaching curriculum for indigenous schools in this context.

Key-words: linguistic policies; identity construction; indigenous teachers’ education; language teaching curriculum in indigenous contexts.

INTRODUÇÃO

Grande parte das línguas indígenas brasileiras encontra-se em estado de extrema vulnerabilidade: estima-se que muitas delas podem desaparecer nas próximas décadas, provocando um empobrecimento significativo no Atlas Lingüístico Brasileiro. Segundo Rodrigues (2000), a média de falantes por língua indígena na Amazônia, por exemplo, é de aproximadamente 100. O levantamento feito pelo mesmo autor em 1986 apontou que 24 línguas indígenas brasileiras eram, à época, faladas por menos de 50 falantes, sendo que 09 delas eram utilizadas por apenas 20 pessoas. Não há, portanto, motivos para sermos muito otimistas, como alerta Monserrat (2006), quando pensamos na sobrevivência de maior parte das línguas indígenas brasileiras.

Diante desse quadro nada animador, fica a indagação: por que algumas línguas vão enfraquecendo até morrerem? Ou colocando a questão de outro modo: o que leva um grupo étnico a abandonar o uso da língua tradicional em suas práticas comunicativas cotidianas? Vejamos o que a Profa. Railda Manaitá, uma das últimas três falantes da língua Poyanawa, residente do município de Mâncio Lima, Estado do Acre, tem a nos dizer a respeito¹:

Quem catequizou os índios foi o coronel de barranco - como chama o povo aqui do norte. Foi o proprietário fazendeiro, o veio Mâncio, que botava os outros no cativeiro... Amarrava e açoitava... E pegou os Poyanawa, catequizou os índios Poyanawa e amedrontou eles prá não falarem mais a língua... Prá desmoralizar, ele chamou a língua de "gíria". Gíria é uma coisa que não vale nada, né? E o povo todo se habituou a chamar a língua poyanawa só de "gíria". [...] A minha mãe foi a única pessoa que nunca desistiu da língua... A minha mãe foi a única pessoa que nunca temeu o véio Mâncio... Ela falava NA FRENTE DELE... Ela dizia que ele falava "Cumadre, deixa dessa cunversa... cunversa feia!"... "Cunversa feia, coisa nenhuma, eu num 'tou conversando porcaria! Cunversa feia é conversar uma palavra pesada..." ela falava. "Fia de uma égua, filha da puta, isso aí é que é palavra feia." Ele levava na risada. E ela nunca apanhou dele, não! [...] Meu tio foi que me contou que minha mãe era uma índia muito bonita... Ele sempre dizia que se ela fosse índia veia, feia, ah... ela não ia poder me ensinar, não, porque ele arranCAva o couro dela, acabava com a raça dela... E foi assim como eu aprendi [a falar poyanawa], a única filha...

Assim, foi principalmente devido ao açoite, à ameaça, à intimidação e à depreciação, atos de violência, ora mais, ora menos explícitos, que várias comunidades indígenas brasileiras "optaram por abandonar" suas línguas tradicionais. É, portanto, imperioso, que esse "abandono" seja sempre colocado entre aspas porque uma comunidade de fala não desiste de sua língua livremente. Não é como se ela, racionalmente, pesasse os prós e os contras e, em seguida, tomasse a fria decisão de abandoná-la em favor da língua portuguesa, da língua majoritária. Se é bem verdade que a perda de uma língua indígena não pode ser atribuída a um único fator, já que ela é sempre consequência de um conjunto de circunstâncias sócio-históricas e culturais (Hornberger, 2004), é importante enfatizar que

essa perda é freqüentemente, sintoma e meio de coerção, sempre ideológica, quando não freqüentemente física: a língua de um grupo étnico subalterno, dominado - embora não essencial para que ele exista como tal, como já argumentei anteriormente (Maher, 1996, 1998)² - está, quase sempre, no centro da visão de seu mundo e de suas práticas sociais e é por isso mesmo que elas são os alvos preferidos dos interessados em modificar as crenças e os comportamentos desses grupos.

Mas, é importante frisar, o processo de deslocamento lingüístico não é um fenômeno irreversível, nem a perda lingüística inevitável, pois comunidades de fala podem, ainda que essa não seja em nada uma tarefa banal, oferecer resistência sociolingüística³. Quais as estratégias eficazes para tanto?

Arquitetar uma política lingüística pró-língua minoritária requer atenção para algumas considerações importantes⁴. Uma condição fundamental para que isso ocorra, em primeiro lugar, é que a orquestração de projetos de fortalecimento lingüístico seja feita por organizações, instituições e ativistas das próprias comunidades de fala envolvidas, como insistentemente nos dizem vários especialistas⁵. Nunca é demais lembrar que, segundo Wilkins (2000), muito do fracasso de políticas lingüísticas que pretendem promover a reversão do deslocamento lingüístico pode ser explicado porque a sua formatação fica a cargo de *outsiders*, os quais, embora quase sempre muito bem intencionados, têm um conhecimento apenas parcial da cultura local e de sua dinâmica social. A esses, caberia, segundo o autor, apenas fornecer recursos, treinamentos e encorajamento de modo a garantir que tais políticas pudessem ser colocadas em prática. Uma outra questão a ser considerada, como nos lembra Fishman (1996), antes de se tentar descobrir o que funciona e o que não funciona para assegurar o fortalecimento de uma língua minoritária em situação de risco, é a necessidade imperiosa de se fazer um diagnóstico tão acurado quanto possível do grau de vitalidade dessa língua no ambiente em que ela é falada e da atitude da comunidade de fala em questão em relação a sua língua tradicional. Só a partir dessa descrição é que é possível planejar a elaboração e a implementação de uma política local, doméstica que ofereça chances reais de ser bem sucedida⁶.

Neste texto, pretendo, justamente, focalizar discursos referentes aos esforços despendidos por um grupo de professores indígenas do Estado do Acre para conduzir pesquisas de cunho sociolingüístico de modo a terem elementos para planejar e pôr em prática políticas linguísticas e educativas capazes de impedir o desaparecimento das línguas tradicionais de suas comunidades de fala.

A sobrevivência das línguas indígenas acreanas: uma palavra de ordem

Observa-se, já há algum tempo no Acre, uma situação de assimetria lingüística com forte tendência favorável à expansão do português e ao enfraquecimento das línguas indígenas locais. É sabido que, caso essa tendência não seja revertida, várias das línguas indígenas acreanas poderão desaparecer no curso de apenas algumas gerações (Monte, 1993; Maher, 1996). Cômicos dessa situação de risco, um grupo de 40 professores

indígenas locais, de 07 diferentes etnias (Kaxinawa/Huni Kui, Yawanawa, Shãwãdawa, Katukina, Jaminawa, Asheninka e Manchineri), vêm, desde o início da década de 90, demonstrando uma forte mobilização social e política em favor do fortalecimento das línguas de seus ancestrais: garantir a continuidade da existência das línguas indígenas acreanas passou a ser bandeira de luta, palavra de ordem para esses docentes. Em processo de formação continuada, eles fazem parte do projeto de educação “Uma Experiência de Autoria”, coordenado pela Comissão Pró-Índio do Acre, uma entidade acreana não-governamental e laica.

Desde sua origem, “Uma Experiência de Autoria” tem investido na capacitação dos professores indígenas que dele fazem parte para a elaboração de currículos e materiais didáticos específicos para suas escolas, e para, em consonância com as orientações do Ministério de Educação do governo brasileiro, atuarem também como pesquisadores⁷. Orientados pelos assessores e consultores da entidade, esses docentes vêm conduzindo investigações sobre diversos temas: saúde, meio ambiente, aspectos de sua cultura tradicional (mitos, cânticos, cerimoniais), geografia, história etc...⁸ E em janeiro de 2006, os 40 professores-indígenas em questão deram início a projetos individuais de pesquisa, sob minha coordenação⁹, com o objetivo de fazer um diagnóstico do grau de vitalidade de suas línguas tradicionais em suas aldeias e das atitudes dos membros de suas comunidades, a fim de poderem examinar as implicações dessas questões para o estabelecimento de políticas lingüísticas locais capazes de promover fortalecimento das línguas tradicionais de suas comunidades.

As práticas discursivas em que esses professores focalizam a problemática por eles investigada compõem o *corpus* primário de análise de uma pesquisa (*Políticas Lingüísticas, Políticas de Identidade: Representações em Práticas Discursivas Indígenas*) cujos resultados parciais serão objeto de reflexão neste texto. Esse projeto se insere em uma vertente da Lingüística Aplicada cuja meta é *criar intelegibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central* (Moita Lopes, 2006: 14) e dar voz a parcelas da população freqüentemente silenciadas, com elas assumindo um compromisso político (Cavalcanti, 2006). No que segue, descrevo o arcabouço teórico e os princípios epistemológicos que orientam tal projeto de investigação, bem como os objetivos que ele pretende alcançar.

Refletindo sobre o olhar e os discursos de professores-pesquisadores indígenas

É premissa do projeto em pauta, em consonância como o que apregoam Zimmerman (1987), Maher (1996, 1998) e Sichra (2003), que as políticas lingüísticas, implícitas ou explícitas, nunca tiveram como objetivo principal a manipulação, pura e simples, da situação lingüística, e sim da identidade étnico-cultural dos grupos indígenas. Isso porque as políticas destinadas a conduzir os povos indígenas a deixarem de falar suas línguas sempre foram instrumentos, não metas. Há, portanto, uma relação profunda, estreita,

visceral entre *políticas lingüísticas* e *políticas de identidade*. As mudanças históricas que buscam assimilar, integrar uma minoria com vistas ao desenvolvimento de um país e ao fortalecimento de uma “identidade nacional” nos leva, portanto, a ter que estudá-la, em sua relação com seu idioma tradicional, *dentro das correlações de forças que se dá entre sua identidade étnica, do modo como ela vem sendo construída ao largo de séculos e as novas circunstâncias econômicas e sociais a que ela se vê exposta*. (Sichra, op. cit., p.20). É, além disso, fundamental não perder de vista que a consciência de pertencer a uma minoria faz seus membros constantemente colocarem em questão suas próprias identidades.

É relevante também sublinhar que na base do projeto *Políticas Lingüísticas, Políticas de Identidade* está o conceito de *representação*, como entendido por Hall (1997a). Para o autor, a representação é, em síntese, a produção do significado através da linguagem. Considerando que a linguagem se utiliza de signos e que esses são sempre arbitrários, essa definição de representação 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, op. cit., p. 61).

Assim, a representação é um processo discursivo, um processo de significação sempre culturalmente determinado e sócio-historicamente construído. É nesse sentido que busco entender, analisando as práticas discursivas dos professores indígenas sujeitos de pesquisa no projeto de pesquisa em questão, o que significa para eles, hoje, nesse momento histórico e no contexto social em que estão inseridos, serem “índios”, isto é, serem membros do povo Kaxinawa, do povo Asheninka, etc...¹⁰ Porque ao falarmos em *identidade indígena* sempre estaremos falando de uma representação, já que aquela 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 tempo, entre sujeitos sociais e étnicos (Hall, 1997b.; Maher, 1996; Silva, 2000; Woodward, 2000, dentre outros) .

Mas, é importante esclarecer, a *indianidade* nem sempre foi pensada assim, nem mesmo pelo viés antropológico. A substância da etnicidade foi, inicialmente, definida na Antropologia pelo critério de “raça”. Assim, um grupo étnico seria um grupo identificado somaticamente: um *índio* seria aquele que, testemunhando uma dada herança biológica, distinguir-se-ia por certas características físicas. O critério racial logo se revelou inoperante e os antropólogos se viram forçados a abandoná-lo por completo (Caleffi, 2003; Cardoso de Oliveira, 2006).

Com a Antropologia Estruturalista de Claude Lévi-Strauss, a noção de *cultura* veio substituir a noção de *raça*. A somatória de traços culturais fixos definiria, então, um grupo étnico. Visto desta maneira, um “índio” seria aquele que usa arco e flecha, anda nu, enfeitase com penas e urucum e fala uma língua indígena, se essas, por exemplo, tivessem sido as dimensões eleitas pelo grupo étnico ao qual o indivíduo pertence como marcas irredutíveis de sua identidade. A sincronia, eleita pelos estruturalistas como método de estudo da

cultura, pode sugerir, aos desavisados, uma percepção estática do fenômeno. Mas as culturas são dinâmicas e estão, por isso mesmo, sujeitas a constantes alterações, conforme insistem vários estudiosos, dentre eles, por exemplo, Cucho (2002).

Além do fato de que traços culturais não são inalteráveis, dado o caráter fluido da cultura, outra crítica que se faz à antropologia estruturalista é o próprio fato dela tentar definir grupos étnicos a partir do conceito de cultura. O conteúdo cultural não define uma etnia porque língua, religião, ornamentos, por exemplo, são atributos externos a ela, não suas características primárias. Embora a cultura componha (de forma importante!) a etnicidade, ela não pode ser considerada um elemento definidor porque *não é pressuposto, é, antes, produto, resultado, consequência da maneira de existir, de se organizar de um grupo étnico* (Maher, 1996, p.19).

Se rechaçamos os conceitos de *raça* e cultura como critérios para definir etnicidade, como, então, fazê-lo? Para Carneiro da Cunha (1986, p.11), *os grupos étnicos só podem ser caracterizados pela própria distinção que eles percebem entre eles próprios e os outros grupos sociais com os quais interagem*. É, portanto, na presença do Outro, em oposição ao Outro, no contraste com o Outro que nos representamos como sendo o que somos: a identidade é, assim, interacional, é contrastiva, é, enfim, SOCIAL. Mas, a etnicidade não é apenas uma conformação sócio-cultural: ela é, também, uma conformação HISTÓRICA: a alteridade em oposição ao qual a etnicidade é definida, não está fixada no tempo. E, na medida em que ela se mostra de uma maneira ou de outra, os grupos étnicos, em contrapartida, e em reação, também vão se construindo diferentemente.

Longe, portanto, de pensar as identidades étnicas como reificações, como entidades prontas e acabadas, no projeto de pesquisa *Políticas Linguísticas, Políticas de Identidade*, a etnicidade é considerada em termos de *categorias práticas, idiomas culturais, esquemas cognitivos, molduras discursivas, rotinas organizacionais, formas institucionais, projetos políticos e eventos contingenciais* (Brubaker, 2002, p.167). Isso porque, as identidades étnicas *não são coisas que existem no mundo*; elas são, no dizer do autor, *perspectivas que existem no mundo* (Brubaker, op. cit., p. 168).

Além do conceito de *identidade étnica*, também o conceito de *identidade lingüística* é considerado na investigação aqui detalhada. Segundo Rampton (1995, p. 340), a identidade lingüística do sujeito bilíngüe refere-se às interpretações culturais das relações que o falante estabelece com as línguas que compõem seu repertório verbal. E é também tendo em mente essas relações que Ozolins (1996) argumenta a favor da necessidade de que os pesquisadores envolvidos com políticas lingüísticas examinem o que as línguas na realidade significam para os grupos que investigam, que efeito elas têm em suas práticas cotidianas, como eles se sentem em relação a elas. Daí a intenção de se investigar as identidades lingüísticas dos sujeitos de pesquisa, identidades essas também consideradas, não como entidades fixas, mas como construções discursivas fluidas, temporárias porque sócio-historicamente determinadas (Rampton, op.cit.).

Tendo como pano de fundo o aporte teórico anteriormente apresentado, determinaram-se como objetivos do projeto *Políticas Lingüísticas, Políticas de Identidade* descrever e discutir as representações sobre identidades lingüísticas e étnicas reveladas nas práticas

discursivas dos professores indígenas acreanos sujeitos da pesquisa em pauta, de modo a gerar conhecimento acerca das possíveis implicações dessas representações para o estabelecimento e a condução de políticas lingüísticas pró-línguas indígenas. Para tentar atingir tal objetivo, as seguintes perguntas de pesquisa estão sendo consideradas:

- a) Que representações sobre as culturas em questão emergem nas práticas discursivas dos sujeitos de pesquisa? Em outras palavras, como se configuram, hoje, suas *identidades étnicas*?
- b) Que representações sobre as relações dos sujeitos de pesquisa com as línguas de seus repertórios verbais emergem em suas práticas discursivas? Em outras palavras, como se configuram, hoje, suas *identidades lingüísticas*?
- c) Quais as possíveis implicações das representações acima para o delineamento das políticas lingüísticas pró-línguas minoritárias no contexto em questão?

Do ponto de vista epistemológico, é preciso esclarecer que *Políticas Linguísticas, Políticas de Identidade* é uma pesquisa interpretativista de base etnográfica, e como tal pressupõe, não a busca de sentidos unívocos ou verdades imanentes, mas dos significados ou interpretações locais dos atores envolvidos em uma dada situação específica (Moita Lopes, 1994). Coerente com esse paradigma de investigação, nesse projeto não pretende reivindicar objetividade absoluta, já que esta é para mim, assim como para tantos outros pesquisadores, impossível. Quem leu e foi convencido pelos argumentos de Moerman (1988), por exemplo, sabe que o pesquisador não registra, simplesmente, o que as pessoas dizem. Nós somos agentes cruciais na micropolítica de elicitação de dados porque nossa própria presença determina, mesmo que em parte, o que os sujeitos pesquisados nos dizem. Além disto, nossa seleção do que é relevante para análise, assim como essa em si, estão contaminadas pela nossa história pessoal, por nosso posicionamento ideológico. Importa ressaltar, no entanto, que dizer que a objetividade absoluta é um mito não é o mesmo que dizer que a subjetividade rege todos os procedimentos analíticos de uma investigação. Dizer isto é, reconhecendo que toda produção de conhecimento está situada num contexto social, cultural e político específico, afirmar, na verdade, que a dicotomia objetividade/subjetividade não se sustenta, pois o sentido não está nem no objeto, nem na interpretação subjetiva, *mas num mundo composto pela aparente interação e interpenetração dos dois* (Moerman, op. cit.: xiii). Importa ainda destacar que, ao contrário das pesquisas de cunho positivista que, em sua obsessão por métodos, parecem adotar uma filosofia na qual os meios é que justificam os fins, acredito que a questão central na investigação científica é o fim a que essa se destina. Desse modo, existe a intenção política, como já dito, de que o trabalho contribua, não apenas para aqueles interessados em investigar políticas lingüísticas em geral, mas também para dar voz aos professores indígenas acreanos e visibilidade às causas lingüísticas pelas quais lutam¹¹.

Tendo descrito os objetivos do projeto de pesquisa aqui focalizado e discorrido sobre

suas bases teóricas e epistemológicas, apresento, a seguir, alguns dos seus resultados parciais.

O futuro das línguas indígenas acreanas e o papel da língua portuguesa no currículo escolar

Em uma interação em sala de aula gravada durante a geração de dados do projeto *Políticas Lingüísticas, Políticas de Identidade* revelou-se que, no que tange os fatores que, da perspectiva dos professores em questão, colocam suas línguas tradicionais em risco, a figura do próprio professor indígena se constitui, curiosamente, em um agente importante de enfraquecimento das línguas indígenas locais. Esse assunto foi debatido longamente e os professores apontaram o fato de que eles - e outros líderes indígenas (agentes de saúde, agentes agroflorestais, representantes de entidades indígenas) - aprendem português em seus cursos de formação e em suas estadias nas cidades e depois “levam” essa língua para suas aldeias. Com isso, os demais membros de suas comunidades passam a também querer aprendê-la e, mais importante, a ensiná-la a seus filhos em tenra idade já que associam o domínio da língua portuguesa à possibilidade de que esses possam vir a ocupar posições de prestígio social nas aldeias e a possuir cargos assalariados. Nessa mesma discussão, apontou-se, ainda, o fato de que há muitos professores indígenas que, algumas vezes inconscientemente, também vêm agindo assim: eles estão deixando de falar suas línguas tradicionais com seus filhos para garantir que esses consigam dominar o português desde cedo e passem a ter, assim, melhores condições de interagir com outros povos indígenas e com o entorno de suas comunidades. Vários professores argumentaram que, embora esse tipo de procedimento representasse uma ameaça à sobrevivência das línguas indígenas locais¹², por outro lado, ele era legítimo porque também favorecia a sobrevivência de seus povos, já que o domínio da língua portuguesa era necessário para que eles pudessem se defender no confronto com a sociedade envolvente. A questão estava posta: como conciliar a necessidade de uma língua de (re)afirmação identitária (língua indígena) com a necessidade de uma outra que traz vantagens econômicas, políticas e sociais no interior das próprias aldeias, que viabiliza a comunicação inter-étnica e que pode contribuir para garantir que terão seus direitos assegurados junto à sociedade envolvente (língua portuguesa)? Vejamos como a saída para esse dilema é percebida por alguns dos professores indígenas em questão¹³:

PI1: Num tem jeito, mesmo, porque a gente precisa da língua portuguesa, como disse a Fátima, né? A gente precisa negociar, comprar as coisas, falar com o prefeito, com o pessoal da Secretaria [de Educação]... Então é por isso que muitos pais querem ir levando as duas línguas juntas, né? Um pouco da língua¹⁴, mas também um pouco do português...

PI2: Mas isso num está certo, porque a língua portuguesa é mais forte, então o pai também precisa entender isso... ele precisa entender que se ele não falar

na língua com os seus filhos, eles num vão aprender, eles vão falar só na língua portuguesa... O certo é ele falar na língua pra aprender quando é pequena... pra garantir, né?

P: Pra garantir?

PI2:É... pra garantir, né, professora?

P: E o português vai aprender como?

PI2:Na escola, professora, na escola... a língua aprende com a mãe e com o pai e o português aprende na escola, eu acho assim...

P: A língua com a mãe e com o pai e o português na escola... [trecho incompreensível; vários professores falam ao mesmo tempo]

PI3:Mas só que o pai não acredita, né?

P: Peraí, gente... o que que você falou, Júlio?

PI3:Mas só que o pai não acredita que o filho vai aprender português na escola...

PI4:O Júlio está certo, o pai não acha/não acredita que o filho vai aprender na escola mesmo não... por isso é que ele ensina em casa... porque eu acho que na minha comunidade ele num tem confiança no professor do filho dele... ele acha que ele é um professor meLHOR pro filho dele...

PI3:É esse que é o problema, professora...

PI2:Está certo, ele não confia mesmo, não...lá na minha aldeia também é assim...

P: Então... esse é que é o problema, então? [vários professores concordam] E agora? Como é que a gente resolve esse problema?

PI4:**A gente tem que melhorar mais o ensino do português na escola...** eu acho assim...

PI3:É, tem que melhorar mais, mas TEM que convencer também... porque o pai tem que acreditar também. **O próprio professor tem que acreditar [no ensino de português na escola] porque senão ele mesmo num vai/ ele VAI ensinar [a língua portuguesa] pro filho dele já logo que o filho já nasce...**

Assim, é através da promoção de um ensino eficiente da língua nacional do país nas escolas das aldeias que esses professores esperam convencer as famílias indígenas a investirem na transmissão de suas línguas tradicionais a seus filhos. Um novo “papel” – paradoxal, a primeira vista – começa, portanto, a se delinear, da perspectiva dos professores em questão, para aquela que fora sempre “a língua do inimigo”: **a língua portuguesa passa a ser vista, não apenas como a grande vilã, mas também como uma possível aliada no projeto de fortalecimento das línguas indígenas locais.**

Importa aqui considerar que vários teóricos (Fishman, 1996; Zimmermann, 1997; Wilkins, 2000; Hinton, 2001; Mühlhäusler, 2000; Hornberger, 2002 e Creese e Martin, 2003) vêm chamando nossa atenção para a impossibilidade de se pensar políticas lingüísticas favoráveis às línguas minoritárias em contextos multilíngües sem se levar em conta *a ecologia do ambiente lingüístico*. A importância de assim proceder, segundo Mühlhäusler (op. cit., p. 308), deriva da necessidade de se entender como podemos maximizar as inter-relações funcionais entre línguas que coexistem em uma mesma comunidade de fala. Se, por um lado, é preciso pensar em estratégias que assegurem que a

língua nacional não irá substituir as línguas indígenas no domínio familiar, por outro, *elos de cooperação e complementariedade entre essas línguas, do ponto de vista de uma ecologia lingüística produtiva, precisam ser identificados e fortalecidos* (Mühlhäusler, op. cit.:343). E assim sendo, é preciso apontar que "ser índio" contemporaneamente no Acre implica ter que lidar, dentre inúmeras outras questões, também com a complexa inter-relação lingüística no qual ele está inserido.

O papel dos cantos tradicionais indígenas no currículo escolar

Durante o exame dos dados gerados no projeto *Políticas Lingüísticas, Políticas de Identidade* percebeu-se, em diferentes práticas discursivas analisadas, que os professores indígenas estabeleciam uma relação bastante estreita entre o fortalecimento de suas línguas e o "fortalecimento de suas culturas"¹⁵. Tendo isso em mente, começou a chamar a atenção, principalmente em contextos onde as línguas indígenas estão muito vulneráveis, como é o caso dos territórios Yawanawá e Shawãdawa/Arara,¹⁶ o fato de os professores indígenas e outros membros de suas comunidades, freqüentemente produzirem enunciados como "a nossa língua e a nossa cultura já estão voltando porque muitas crianças e jovens já aprenderam a cantar muitas músicas"¹⁷. Preocupados com o fato de que essa equiparação ("saber cantar" em uma língua indígena equivaleria a "saber falar" nessa língua) poderia estar sendo usada como uma estratégia para mascarar, para os não-índios que os apóiam em seus projetos de revitalização lingüística e talvez também para si mesmos, a evidente fragilidade das línguas em jogo, problematizamos a questão em uma das aulas do curso de formação continuada dos quais os professores indígenas participaram em janeiro de 2008¹⁸. Na ocasião, após insistir na necessidade de que eles fizessem diagnósticos bem realistas das situações de suas línguas tradicionais em suas aldeias, de modo a poderem planejar cursos de ação para beneficiá-las, argumentamos que o fato de as pessoas terem aprendido a cantar algumas músicas tradicionais de seus povos não significava que as línguas indígenas acreanas em situação de risco estivessem voltando a ser, de fato, praticadas. Para minha surpresa, à nossa insistência de que era preciso muito mais do que *apenas* aprender a cantar, os professores indígenas reagiram veementemente, ressaltando, em sentido contrário, a importância de se saber cantar em língua indígena: nesse processo, argumentaram de diferentes maneiras, aprende-se "as coisas da cultura", aprende-se a ser um Yawanawa, a ser um Shawãdawa, a ser um Asheninka:

PI1: Professora, durante esses tempos que... que a gente estava com os velhos... eles sempre falavam que... que **o homem MAIS inteligente, ele fala/ele diz tudo o que ele fala, cantando**.... Eu ouvi hoje um colega falando que os parentes¹⁹, os Huni Kui... eles passam semana a semana cantando SEM repetir a música. Nós [o povo Yawanawa] também... Nós temos o nosso, ãh... o canto pra nós falarmos da criação desde quando você nasceu, da criação da terra, das águas, dos animais, dos peixes, de tudo que nela existe e quem foi

que criou isso tudo.... Isso você já sabe só falando, contando história? NÃO... tu vai falar tudo isso aí, CANTANdo.

P: cantando...

PI1: CANTANdo... E como é que ele [o homem mais inteligente] aprende a falar tudo que tá aí? É porque alguém ensinou? Porque alguém explicou pra ele? NÃO... Ele aprende porque ele tem que ter uma preparação e TER O SONHO... você/não é igual uma professora botando no quadro pra você copiar que você vai aprender isso. Porque aprender coisa no sonho é... é sinal de MUITa inteligência... Então, todos os/nos nossos sonhos é que você aprende... pra tu fazer reza...pra tu cantar pra alguém dançar... Tudo isso aí é... é MÚsica. **Pra nós, cantar, ele tá em priMEIro lugar.** Não é igual a... a professora [faz]... Ele [o homem inteligente] vai cantar a noite inteirinha pra você escutar, falando as palavras, mas cantando também. **E são as palavras mais profundas que cada povo têm.** Que não é essa palavra que eu uso todo dia pra falar com a minha mulher, com os filhos, não... Então **a gente acha que cantar é o ponto de partida das pessoas que... que TÊM muito saber.** [vários professores falam ao mesmo tempo]

PI2: Eu queria falar também um pouco... Acho que [trecho incompreensível] eu entendo a importância [de saber cantar], né? Um pouco porque/quando nós falamos “nós já sabemos falar e cantar”, FAZ diferença... faz diferença você aprender tudo o que o seu povo conhece...É diferente, como eu falei, como eu acabei de falar, né? Um exemplo: como eu falei, **eu sou falante, eu sou BEM falante [da língua asheninka], mas eu não sei/eu canto alGumas músicas, mas eu não sei TUDO...** eu sei alguns remédios, mas não sei tudo...né? Eu sei um bocado de histórias [tradicionais], mas não sei todas as histórias que o meu povo sabe...né? Eu sei contar algumas histórias sobre o cipó²⁰, né?... mas eu não sei tudo... porque quem sabe REALMENTe é aquele pajé, porque ele faz essa parte, esse papel, né? Então ele pode dizer que eu sei cantar um pouco a cantoria do cipó, **mas eu NÃO SEI o que é a realidade, né? do mundo... como ele sabe.** Quem sabe tudo mesmo é o pajé, né? Então eu acho que é **diferente você saber só falar... né? Você saber... você aprendeu [a falar a língua indígena], mas você NÃO aprendeu TUDO o que ele [o pajé] sabe,** né? Então eu acho que essa é a diferença [de valor atribuída ao canto], né?

Nessa interação, fica evidente o fato de estarmos diante visões de mundo muito diferentes, antagônicas mesmo, sobre o que significa, pelo menos em parte, “ser proficiente em uma língua indígena”. Para muitos de nós, não-índios, aprender a cantar em uma língua que não se domina – como frequentemente o fazemos em cursos de línguas estrangeiras – tinha pouca importância. Para os sujeitos da pesquisa, ser capaz de fazê-lo era, no entanto, o mesmo que ter a possibilidade de adentrar um conjunto de códigos de interpretação fundamental para a constituição de suas etnicidades - e é por isso que os professores indígenas sentiram, naquele momento, a necessidade de marcar essa diferença, reafirmando suas identidades singulares. Para eles, ser capaz de usar uma língua indígena no cotidiano não bastava: saber “falar” essa língua implica, também e sobretudo, ter a capacidade de

entender e expressar, através dela, a realidade do mundo indígena como sabem fazer *os homens indígenas mais inteligentes* quando cantam. Ou dizendo de outro modo: “falar uma língua indígena”, de fato, implica ser capaz de produzir enunciados culturalmente relevantes; não é meramente saber produzir palavras ocas, desprovidas de sentido histórico.

A compreensão da importância dos cantos tradicionais para os professores indígenas do Acre tornou mais claro para mim os motivos pelos quais tantos deles vêm se dedicando ao registro escrito dos mesmos²¹. O professor Ibã Kaxinawá, por exemplo, vem, desde há muito, recolhendo junto a seu pai as músicas tradicionais cantadas durante a cerimônia religiosa de ingestão do cipó, como ele mesmo relata neste depoimento:

Já escrevi quatorze músicas, faltam oito prá mim terminar. Sempre eu pergunto pro meu pai, né? Ele me explica, né? Depois eu canto o que significa este canto aí... Foi no ano de '92 que comecei... Esta cantoria aqui não é todos que cantam... SÓ algumas pessoas que cantam, que sabem. Depois que eu terminar a pesquisa [sobre os cantos] do cipó, eu vou começar a pesquisa [sobre os cantos] do batismo²². Quando eu terminar o batismo, aí depois eu vou fazer a pesquisa [sobre os cantos] do mariri²³. Depois do mariri eu queria fazer o trabalho da cura prá gente... Tem muita doença/A pessoa está doente, já está assim muito afundado mesmo, então tem que tirar [a doença]... Isso tem reza, tem canto também. Depois eu vou aprender isso também... Eu aprendi muita língua nesse tempo, porque é muito difícil, né? [...] Eu escrevo, eu gravo também... Eu ponho na ponta da caneta mesmo... eu escrevo tudinho. Aí depois é que eu aprendo a cantar. Demora...

Gavazzi, em seu artigo de 1994 sobre as funções sociais da escrita especificamente para os Kaxinawá/Huni Kui da área indígena do Rio Jordão, afirma ter perguntado ao mesmo professor aqui focalizado por que ele julgava ser preciso escrever as cantigas antigas, se seu pai fora capaz de aprendê-las apenas ouvindo uma outra pessoa cantar. Eis o que respondeu Ibã a esse pesquisador²⁴:

O tempo mudou... Antigamente os mais velhos aprendiam com mais facilidade. Nossa cabeça não é tão boa como dos antigos que aprendiam muitas cantigas. Os trabalhos eram diferentes também, eles tinham mais tempo. Hoje temos de cortar seringa²⁵, participar das reuniões, ir para a cidade e sobra pouco tempo para as coisas. O tempo mudou do tempo de antigamente. **Hoje, com as cantigas escritas nos cadernos fica mais fácil para nós aprendermos** porque quando esquecemos é só ler no caderno que a gente logo sabe (grifo meu).

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

Isso vai prá escola também... No dia de ensinar Língua, aí entra também, né? Agora eu vou fazer um livro, uma cartilha [com os cantos tradicionais]...²⁶ É isso que eu estou pensando...²⁷

Se a introdução dos cantos no currículo escolar terá, ou não, um impacto significativo no fortalecimento das línguas indígenas é uma questão ainda em aberto. Mas, de qualquer maneira, o que importa ressaltar é que, de acordo com as representações dos professores indígenas acreanos, o que, de fato, interessa é o desenvolvimento de políticas linguísticas que acarretem na sobrevivência, não apenas de meras *materialidades linguísticas*, e sim, de *discursos indígenas*.

Notas

- ¹ O Acre é um dos 26 estados brasileiros. Parte da Amazônia Ocidental, ele faz fronteira com o Peru e a Bolívia.
- ² Equivocadamente, muitos acreditam que as línguas indígenas funcionam como depositórios ontológicos de identidades e que, portanto, as identidades indígenas só podem ser veiculada através daquelas. Venho argumentando, no entanto, que a construção da identidade não é do domínio exclusivo de língua alguma: é o discurso, isto é, a linguagem em uso, e não qualquer materialidade lingüística específica, quem cria e faz circular o sentido “ser índio”. Assim sendo, os povos indígenas lotados em território brasileiro constroem e sinalizam suas identidades étnicas também em português.
- ³ Cabe lembrar que a resistência sociolingüística é sempre sintoma de um processo de resistência sócio-político-cultural mais amplo, já que, como afirma Cooper (1989:34), “os esforços para modificar o uso lingüístico são **apenas** batalhas de uma guerra”.
- ⁴ Importa esclarecer que a distinção feita na literatura especializada, a partir de Cooper (op. cit.), entre, por um lado, *política lingüística* e, por outro, *planejamento lingüístico* não será aqui considerada. Política lingüística (*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 lingüístico (*language planning*) refere-se aos modos de operacionalização, de implementação de uma dada política lingüística. Por entender que a determinação de planos para se modificar usos e/ou estruturas lingüísticas 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, utilizo, neste texto, apenas o termo *política lingüística* para referir, tanto ao estabelecimento de objetivos (sócio)lingüísticos, quanto aos modos de concretização dos mesmos.
- ⁵ Conferir, por exemplo, Crawford (1996), McCarty (1998), Monte (2000), Hinton (2001), Hornberger (2004), Benally e Viri (2005), Monserrat (2006), dentre outros.
- ⁶ A esse respeito, ver também Crawford, 1996 e Krauss, 1998.
- ⁷ Tanto em Grupione (2003), quanto em Maher (2008), os leitores poderão encontrar informações sobre as diretrizes governamentais brasileiras de incentivo à formação de professores-pesquisadores indígenas.
- ⁸ Alguns dos frutos dessas pesquisas redundaram em publicações que podem ser encontradas em: <http://www.cpiacre.org.br/doc_02.htm>.
- ⁹ Venho, desde 1991, atuando como consultora da CPI-AC para assuntos ligados ao ensino e de línguas e como docente nos cursos de formação para a docência da entidade.
- ¹⁰ É preciso deixar claro que, embora as representações sobre identidades étnicas indígenas seja a preocupação primeira do projeto de pesquisa aqui descrito, construções de identidades indígenas genéricas são também consideradas relevantes. Como apontei anteriormente (Maher, 1996 e 1998), tais identidades, quando auto-atribuídas, não remetem, necessariamente, à classificação identitária genérica dos colonizadores, que, com ela, buscavam “desidentificar” os povos indígenas brasileiros, enfraquecendo-os do ponto de vista político. Contemporaneamente, é comum, nas práticas discursivas indígenas, ouvir-se referências a “nós, índios”: especificidades étnicas são muitas vezes empalidecidas, suspensas, temporariamente, em prol da construção de uma identidade indígena pan-étnica, a fim de se atender a interesses e preocupações políticas comuns (a esse respeito ver também Caleffi, op.cit., p.177).
- ¹¹ Os dados gerados para essa pesquisa foram obtidos em entrevistas realizadas com os professores indígenas em questão, em microanálise de interações espontâneas gravadas em áudio durante seus cursos de formação, em exames de seus diários de campo e relatórios de pesquisa. São considerados dados secundários do *corpus* de investigação: materiais

didáticos elaborados pelos professores, matérias por eles escritas para o jornal *Yuimaki* (publicação trimestral da CPI-Ac distribuída para as aldeias) e relatórios de viagens de assessoria feitos pela equipe da CPI-Ac aos professores indígenas em suas aldeias.

- ¹² Cabe esclarecer que esses professores têm consciência de que, como alertam vários autores (ver, por exemplo, Fishman, 1991; Hinton, 2001; Crystal, 2000 ou Calvet, 2007), a sobrevivência de uma língua minoritária depende, em larga escala, de sua transmissão intergeracional no âmbito familiar.
- ¹³ Para a transcrição dos dados observaram-se as seguintes convenções: PI (professor indígena); P (professor/a não indígena); [] (comentário do transcritor); maiúsculas (ênfase); / (corte sintático).
- ¹⁴ No contexto em questão, a língua indígena é freqüentemente reificada e referida simplesmente como “a língua”, o que atesta a sua importância simbólica para os falantes.
- ¹⁵ As culturas indígenas também aparecem freqüentemente nesses discursos de forma reificada.
- ¹⁶ Segundo Weber (2005a), a situação da língua shawãdawa é a mais dramática de todas as línguas faladas pelas comunidades indígenas acreanas: dentre uma população de 450 pessoas, há somente 12 falantes fluentes dessa língua, todos eles com mais de 50 anos. Ainda segundo essa mesma autora, também a língua yawanawá se encontra em situação bastante vulnerável, já que “dentre as 219 crianças entre 0 a 10 anos, somente uma delas fala a língua indígena com a mesma desenvoltura que o português; mas da metade (115) só fala a língua portuguesa” (Weber, 2005b, p. 13).
- ¹⁷ Agradeço, aqui, à antropóloga Ingrid Weber por ter chamado, em comunicação pessoal e em seus relatórios de assessoria, minha atenção para essa questão.
- ¹⁸ Desse curso, participaram, além dos professores indígenas, alguns assessores não indígenas e eu mesma como docente.
- ¹⁹ “Parente” é o termo utilizado localmente para referir alguém da mesma etnia ou de outra etnia indígena.
- ²⁰ O termo “cipó” é utilizado em referência a uma bebida alucinógena (*ayasca*) preparada a partir da mistura de ervas encontradas na floresta amazônica e que é utilizado por diferentes grupos indígenas locais em suas cerimônias religiosas. A cerimônia de ingestão do cipó é acompanhada de cantos tradicionais.
- ²¹ Em Maher (1996) descrevo e discuto mais aprofundadamente essa questão.
- ²² “Batismo” é a tradução dada à cerimônia de nomeação/iniciação realizada na puberdade.
- ²³ O termo “mariri” refere-se às danças/festas tradicionais do povo Kaxinawá/Huni Kui.
- ²⁴ Ver Gavazzi, op. cit., p.157.
- ²⁵ “Cortar seringa” significa, localmente, extrair uma seiva branca, o látex, do tronco da *hevea-brasiliensis*, uma espécie popularmente conhecida como “seringa”. Essa seiva, quando solidificada, transforma-se em borracha.
- ²⁶ Materiais didáticos no Acre Indígena são, indistintamente, chamados de “cartilhas”, quer eles se destinem a apoiar processos de alfabetização, ou não.
- ²⁷ Os resultados das pesquisas desses e de outros professores indígenas acreanos redundaram em várias publicações patrocinadas pela Comissão Pró-Índio do Acre.

Referências

- BENALLY, A. e VIRI, D. *Diné Bizaad* [Navajo language] at a Crossroads: extinction or renewal? *Bilingual Research Journal*, 2005, p. 29:1.
- BOYER, H. Problématique du Discours Militant sur L'Enseignement d'une Langue Minorée. In: Galisson, R. e Porcher, L. (orgs.) *Études de Linguistique Appliquée*. Paris: Didier Érudition, 1985, p.22-36.
- BRUBAKER, R. Ethnicity without Groups. In *Archives Européennes de Sociologie*, XLIII, 2, 2002, p.163-189.
- CALEFFI, P. O que é Ser Índio Hoje? A questão indígena na América Latina/Brasil no início do século XXI. In: Sidekum, A. (org.) *Alteridade e Multiculturalismo*. Ijuí: Editora Ijuí, 2003, p. 175-2006.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, R. *Caminhos da Identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo*. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Paralelo 15, 2006.
- CARNEIRO DA CUNHA, M. *Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade*. São Paulo, S.P.: Brasiliense, 1986.

- CAVALCANTI, M. C. Um Olhar Metateórico e Metametodológico em Pesquisa em Lingüística Aplicada: implicações étnicas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 233-252.
- COOPER, R. L. *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- CRAWFORD, J. Seven Hypothesis on Language Loss: causes and cures. In: Cantoni, G. (org.) *Stabilizing Indigenous Language*. Northern Arizona University Center for Excellence in Education Monograph Series, 1996.
- CREESE, A. e MARTIN, P. *Multilingual Classroom Ecologies: Inter-relationships, Interactions and Ideologies*. Clevedon : Multilingual Matters, 2003.
- CUCHE, D. *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Tradução de Viviane Ribeiro. (2ª edição) Bauru: EDUSC, 2002.
- FISHMAN, J. Maintaining Languages: what works? What doesn't? In: Cantoni, G. (org.) *Stabilizing Indigenous Language*. Northern Arizona University Center for Excellence in Education Monograph Series, 1996. Disponível em: <<http://www.ncela.gwu.edu/pubs/stabilize/conclusion.htm>>. Acesso em: 22/11/ 2005.
- GAVAZZI, R. A. Observações sobre uma Sociedade Ágrafa em Processo de Aquisição da Língua Escrita. In *Em Aberto*, Brasília, INEP, ano 14, n.63, jul./set., 1994.
- GRUPIONI, L. D. B. Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, v. 20, n. 76, 2003, p.13-18.
- HALL, S. The Work of Representation. In: S. Hall (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.
- HAMEL, R. E. Directos Lingüísticos como Directos Humanos: debates e perspectivas. In: Oliveira, G. M. (org.) *Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos – Novas Perspectivas em Políticas Lingüísticas*. Campinas, S. P.: Mercado de Letras, ALB; Florianópolis: IPOL, 2003.
- HINTON, L. Language Revitalization: an overview. In: Hinton, L. e Hale, K. (orgs). *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. San Diego, Califórnia: Academic Press, 2001, p. 3-18.
- HORNBERGER, N. Multilingual Language Policies and the Continua of Biliteracy: an ecological approach. In *Language Policy*, vol. 1, n. 1, março de 2002.
- HORNBERGER, N. H. Quechua Language Shift, Maintenance, and Revitalization in the Andes: the case for language planning. *International Journal of the Sociology of Language*, 167, 2004, p.9-67.
- KRAUSS, M. The Condition of Native North American Languages: the need for realistic assessment and action. *International Journal of the Sociology of Language*, n. 132, 1998, p.9-21.
- MAHER, T. M. *Ser Professor Sendo Índio: Questões de Língua(gem) e Identidade*. Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 1996 (inédita).
- MAHER, T. M. Sendo Índio em Português. In: Signorini, I. (org.) *Língua(gem) e Identidade: Elementos para uma Discussão no Campo Aplicado*. Campinas: Editora Mercado das Letras, 1998, p. 115-138.
- MAHER, T. M. MAHER, T. M. Em Busca de Conforto Lingüístico e Metodológico no Acre Indígena. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 47(2), ago./dez.2008, p. 409-428.
- McCARTY, T. Schooling, Resistance, and American Indian Languages. *International Journal of the Sociology of Language*, n. 132, 1998.
- MOERMAN, M. *Talking Culture - Ethnography and Conversation Analysis*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1988.
- MOITA LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, vol. 10, n. 2, 1994, p.329-338.
- MOITA LOPES, L. P. Uma Lingüística Aplicada Mestiça e Ideológica: Interrogando o campo como lingüista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

- MONTE, N. L. Práticas e Direitos – as línguas indígenas no Brasil. In: Queixalós, F. e Renault-Lescure, O. (orgs.) *As Línguas Amazônicas Hoje*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000, p. 183-192.
- MONTE, N. L. Repensando a Educação Bilíngüe e Intercultural: o caso do Acre. In: Seki, L. (org.) *Linguística Indígena e Educação na América Latina*. Campinas, S.P.: Editora da Unicamp. 1993.
- MONSERRAT, R. M. F. Política e Planejamento Lingüístico nas Sociedades Indígenas do Brasil Hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. In: L. D. B. Grupioni (org.) *Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/SECAD, 2006, p.131-153.
- MÜHLHÄUSLER, P. Language Planning and Language Ecology. In *Current Issues in Language Planning*, Vol. 1, No. 3, 2000. Disponível em: <<http://www.channelviewpublications.net/cilp/001/0306/cilp0010306.pdf>>. Acesso em: 15/06/2008.
- OZOLINS, U. Language Policy and Political Reality. *International Journal of the Sociology of Language*, 118, 1996, p. 181-200.
- RAMPTON, B. *Crossing Language and Ethnicity among Adolescents*. Londres: Longman, 1995.
- RODRIGUES, A. D. Panorama das Línguas Indígenas da Amazônia. In: Queixalós, F. e Renault-Lescure, O. (orgs.) *As Línguas Amazônicas Hoje*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000, p.15-28.
- SILVA, T. T. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: Silva, T.T. (org.) *Identidade e Diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais*. São Paulo: Editora Vozes, 2000.
- SICHRÁ, I. *La vitalidad del quéchua: lengua y sociedad em dos provincias de Cochabamba*. La Paz: PROEIB-Andes/Plural Editores, 2003.
- WEBER, I. “Viagem de Assessoria à Terra Indígena Yawanawá do Rio Gregório”. Rio Branco: Arquivos da Comissão Pró-Índio do Acre. Julho de 2005a (mimeo).
- WEBER, I. “Viagem de Assessoria à Terra Indígena Arara do Igarapé Humaitá”. Rio Branco: Arquivos da Comissão Pró-Índio do Acre. Dezembro de 2005b (mimeo).
- WILKINS, D. P. Even with the Best of Intentions...: some pitfalls in the fight for linguistic and cultural survival - one view of the Australian experience. In: Queixalós, F. e Renault-Lescure, O. (orgs.) *As Línguas Amazônicas Hoje*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000, p.61-84.
- WOODWARD, K., Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Silva, T.T. (org.) *Identidade e Diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais*. São Paulo: Editora Vozes, 2000.
- ZIMMERMANN, K. Planificación de la identidad étnica-cultural y educación bilíngüe para los ameríndios. In: J. C. Pérez e J. C. Godenzzi (orgs.) *Multilingüismo y educación bilíngüe em América y Espana*. Cuzco: CBC, 1997.

Correspondência

Terezinha de Jesus Machado Maher – Graduada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Mestre em Lingüística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas e Doutora em Lingüística pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Departamento de Lingüística Aplicada da UNICAMP, atua na área de Lingüística, com ênfase em Lingüística Aplicada em contextos plurilíngües e multiculturais e Educação Escolar Indígena.

E-mail: tmaher@unicamp.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora.
