

LÍNGUA, CULTURA, ESCOLA - O DESAFIO DA DIVERSIDADE

TEIXEIRA, RAQUEL F. A.

97ST0613

Dentro do quadro de mudanças de organização social e política que caracterizaram as duas/três últimas décadas da vida brasileira, destaca-se o movimento de reafirmação da etnicidade dos índios brasileiros. Assumindo-se com sujeitos de sua história e de seus destinos, os índios do Brasil, organizados em associações, e com o apoio, principalmente de ONGs e de universidades, têm reivindicado o direito à autonomia e maior controle sobre suas instituições sociais, inclusive a educação. Como resultado, tem havido uma demanda crescente para educação em um número de línguas indígenas minoritárias que até agora haviam sido completamente ignoradas nos sistemas educacionais, tradicionalmente acostumados a operar apenas com o português, em situação de relativa (suposta) homogeneidade linguística e cultural. Esta nova demanda coloca assim a questão de como educar, da melhor forma possível, crianças de grupos minoritários cultural e linguisticamente diferenciados (entre si e da língua/cultura majoritária circundante). Arelada a este desafio, coloca-se a difícil questão da preservação da língua e da cultura tradicionais ao mesmo tempo que essas crianças estariam aprendendo as habilidades linguísticas e culturais necessárias para interação com a sociedade majoritária. Para entender e responder a esses desafios, é preciso entender a relação entre língua e cultura, tanto no desenvolvimento da criança como no funcionamento da escola. Este texto tenta explorar esses assuntos, descrevendo, em termos gerais, como a língua é organizada social e culturalmente. Em seguida, mostrarei a importância desse tipo de organização para o desenvolvimento da criança na família e na escola. Finalmente, discutirei essas questões aplicadas à educação indígena.

A língua é socialmente organizada

Que a língua é socialmente organizada é evidente de várias maneiras:

1- há diferentes formas de usarmos a língua, dependendo da situação social - dois amigos conversando face a face organizam sua fala de modo diferente de dois adultos em negociação sobre um imóvel, por exemplo. Pais conversam com seus filhos de forma diferente de crianças que conversam entre si. A maneira com a qual a linguagem se organiza em situações específicas deixa transparecer informação importante sobre papéis sociais, status, identidades e relações das pessoas envolvidas nessas atividades. Por exemplo, pelo padrão ocidental, em uma conversa em um grupo de amigos, as interrupções são mais ou menos livres. Em uma conversa entre pessoas de status social diferente, por exemplo, patrão-empregado, as interrupções por parte do interlocutor de status social mais baixo não são tão livres, podendo mesmo ser interpretadas como impertinência. Em alguns grupos indígenas brasileiros (todos os que conheço), os mais novos se calam quando os mais velhos estão falando. As ilustrações acima mostram que para interagir de forma apropriada, os falantes de uma determinada língua devem conhecer as regras sociais tanto quanto as regras linguísticas que regulamentam o uso linguístico em tais situações.

2- dependemos do contexto social e cultural para compreender a língua. Uma frase afirmativa simples como "está frio aqui" pode significar mais do que o simples comentário de que está frio. Pode ser uma esposa pedindo ao marido, de forma indireta, que feche a janela da sala. Pode ser uma reclamação da mesma esposa, tipo "você nunca fecha as janelas ou você não liga para mim, caso ela esteja resfriada e não possa tomar vento". Enfim, o contexto, o nível de relacionamento entre as pessoas, o sexo, a idade, o ranking social, tudo isso influi de forma determinante na forma como a língua se estrutura em situações concretas de interação. Em uma festa no Brasil, se um garçon me oferece uma bebida e eu digo obrigada, ele entenderá que não quero a bebida. Em situação idêntica nos Estados Unidos, o garçon entenderia meu "thank you" como aceitando a bebida.

3- "Você e senhor" são formas que também nos mostram como a língua reflete estruturas sócio-culturais. O uso de "senhor" pode significar reconhecimento da formalidade da situação, diferença de idade/status social mais elevado de um dos interlocutores, bem como deferência social de um para com o outro. E a violação dessas

regras pode significar exatamente uma atitude que se quer marcar. Um índio que, embora bilingue na sua língua e em português, se recusa a falar português com um interlocutor está marcando uma posição e expressando uma atitude.

Os exemplos acima mostram que o uso da linguagem não apenas reflete significados e intenções sociais - em alguns casos atitudes de formalidade/informalidade ou deferência/igualdade - como também cria situações sociais particulares. As pessoas que sabem mais do que uma língua têm mais de um conjunto de recursos linguísticos à sua disposição para expressar significados socio-culturais e criar situações e relações sociais características. A língua dispõe de traços formais e funcionais linguísticos e discursivos (construções fonológicas e sintáticas, vocabulário, gênero, padrões de turnos da conversação, etc) para fazer isso e falantes fazem uso diferencial de variedades de língua que sabem para criar ou transformar situações sociais. O ponto importante aqui é que padrões particulares de uso linguístico transmitem o sentido (significado) social e não é apenas o que é dito que transmite esses significados sociais, mas como é dito.

A forma como o uso da língua é socialmente organizado varia de uma cultura para outra. Pessoas de diferentes grupos culturais fazem negócio, conversam uns com os outros, fazem elogios, críticas ou chamam a atenção uns dos outros de formas diferentes. Variações na forma como as culturas organizam seu uso linguístico refletem diferenças em crenças, valores e objetivos com relação a papéis sociais e relações no grupo (Crago, 1992; Shieffelin & Ochs, 1986). Isso significa que da mesma forma que os padrões de uso da linguagem transmitem informação sobre a ordem social, eles também são expressões de concepções e teorias locais sobre o mundo (Ochs, 1986, p.3).

Essa perspectiva tem implicações importantes para o que significa aprender uma língua. Pesquisa transcultural tem mostrado que a forma como os pais e/ou babás usam a língua com bebês e crianças tem íntima relação com as crenças culturais sobre o status e o papel das crianças na sociedade e sobre as concepções populares de como as crianças aprendem uma língua (Shieffelin & Eisenberg, 1984). Em algumas culturas, acredita-se que crianças não são interlocutores apropriados para adultos e que a habilidade para aprender uma língua não está associada ao uso ativo e que a aprendizagem ocorre pela observação do modelo do adulto. Em outras culturas, acredita-se que a aprendizagem de uma língua está associada ao seu uso ativo e, em tais culturas, os adultos chegam a acomodar não só os tópicos de conversação como a forma de linguagem. A chamada linguagem infantil com adaptações de simplificação fonética, morfológica e sintática é um exemplo disso. A criança é o centro. Não se encontra esse tipo de input linguístico modificado entre culturas para as quais não é importante o uso ativo da linguagem como fator de sua aprendizagem (Shieffelin & Ochs, 1986).

Um ponto importante a ser observado aqui é que pela exposição a diferentes padrões do uso da linguagem, as crianças são expostas aos diferentes sistemas de crenças sobre seu status e papel na relação com os adultos e com o próprio processo de aprendizagem da língua. A forma como as crianças constroem um modelo de mundo e descobrem seu lugar e poder de controle dentro desse mundo é fortemente influenciada pelos valores e orientações socio-culturais que são codificados e transmitidos nas conversas do dia-a-dia com os pais e outros adultos da comunidade (Wells, 1981, p. 259). Ao aprender a língua, que vem imersa em um sistema de valores e crenças culturais, a criança aprende os valores socio-culturais de seu grupo. Como diz Shirley Brice-Heath (1986, p.145) a aprendizagem de uma língua é uma aprendizagem cultural.

Ao mesmo tempo que uma criança aprende os valores e o modo de ser de sua família e de sua comunidade, aquele conhecimento fornece a base para a organização do código linguístico que ela está aprendendo de tal forma que a comunicação com outros membros de seu grupo seja social e culturalmente apropriado. Sendo assim, aprender uma língua significa não apenas adquirir as estruturas e regras linguísticas que descrevem as formas de superfície de uma língua. Significa também aprender como usar a língua de forma adequada para poder se engajar na construção e interpretação de quadros de relações sociais em um quadro socio-cultural específico (Shieffelin & Ochs, 1986, p.11). Nessa perspectiva, o desenvolvimento da linguagem na criança é mais do que simplesmente a aquisição de formas gramaticais cada vez mais parecidas com as do adulto. A aquisição da linguagem por uma criança passa a ser vista como um processo social ativo, construtivo e dinâmico.

Linguagem, Cultura e Escola

Uma das mudanças mais significativas na realidade social das crianças é a adaptação da casa para a escola. Além das habilidades intelectuais, na escola as crianças aprendem habilidades sociais, valores e crenças que são importantes para o sucesso na sociedade majoritária. A influência da escola no processo de socialização (socialização secundária) geralmente é uma extensão e é complementar à socialização que ocorre na família (socialização primária) (Heath, 1986). As escolas oferecem uma socialização em que as crianças são preparadas para viver uma vida socio-econômica adulta no seu meio social.

A socialização secundária acontece em níveis diferentes. Um deles é a transmissão de conhecimentos específicos e habilidades intelectuais, ou seja, o conteúdo do currículo, que geralmente é uma afirmação explícita do conhecimento socio-cultural, dos valores, das crenças e da ideologia de uma determinada sociedade (Cummins 1992). É aquilo que Stubbs (1976) chama de currículo aberto ou explícito. Um outro nível de influência da escola no processo de socialização acontece na forma como professores e alunos se comunicam. A escola tem padrões característicos de uso da linguagem e esses padrões codificam informações importantes sobre os valores socio-culturais, crenças, ideologias referentes às relações sociais na escola e, por extensão, na sociedade dominante. A este aspecto da socialização Stubbs (1976) chamou de currículo escondido ou implícito.

A escola tem formas de usos de linguagem que são bem específicos. Por exemplo, fazer perguntas. Nos estudos longitudinais feitos em escolas britânicas sobre o desenvolvimento da linguagem em crianças em idade pré-escolar e de 1 grau, Wells (1986) observou que fazer perguntas é prerrogativa quase que exclusiva dos professores. Os alunos fazem relativamente poucas perguntas comparados com os professores e com a quantidade de perguntas que as mesmas crianças fazem aos adultos, em casa. A forma mais comum de pergunta é aquela em que o professor pergunta alguma coisa para a qual ele já sabe a resposta ou tem a informação pedida. Essas perguntas geralmente requerem uma resposta em voz alta de um aluno, individualmente, e no momento que a resposta correta (esse tipo de pergunta geralmente tem uma resposta correta e não permite alternativas) é dada, o professor muda de pergunta e de aluno. Ora, este padrão de uso de linguagem traz consequências sociais e linguísticas identificáveis, na verdade já identificadas por Wells (1986) e Heath (1986). Ele enfatiza as diferenças de status entre professor e aluno; faz com que seja o professor que mantenha e dirija a atenção do aluno; limita a contribuição do aluno à interação a condições estabelecidas pelo professor e resulta em uso linguístico mínimo da parte do aluno. Outros gêneros linguísticos já foram identificados com o ambiente escolar: 1- dar nome e descrever objetos e eventos; 2- contar eventos passados e dar informações seguindo ordem e formato previsíveis; 3- obedecer instruções orais ou escritas; 4- fazer uso da língua para sustentar uma interação social com o grupo; 5- pedir e fornecer informações de forma impessoal; 6- usar a língua para ligar experiências pessoais a idéias ou eventos gerais, para criar novas idéias e para integrar idéias novas de forma criativa. O sucesso escolar está, de alguma forma, ligado à familiaridade do aluno com esses gêneros linguísticos, essas formas de usar a linguagem. Os professores avaliam e dão nota aos alunos pela sua habilidade de usar a língua dessa forma.

Essas expectativas em relação ao desempenho do aluno baseiam-se um pouco em intuição e um pouco em pesquisa sobre desenvolvimento e uso linguísticos, mas toda pesquisa feita o foi apenas com famílias de classe média, do grupo social dominante. Esses padrões de linguagem refletem, portanto, os valores, crenças, comportamento social e visões de mundo desse grupo social. Os padrões de língua descritos acima enfatizam um comportamento competitivo versus cooperativo, formas individualistas versus formas coletivas de ação e interação, demonstração pública de aprendizagem versus aprendizagem pela observação, e visões impessoais, descontextualizadas do mundo versus visões pessoais, contextualizadas.

Da mesma forma que os padrões de uso da linguagem na família são organizados e imersos em sistemas de valores e crenças culturais, também o são os padrões de uso da língua na escola.

A transição da casa para a escola: o desafio da diversidade

A transição da casa para a escola é relativamente tranquila para as crianças dos grupos sociais dominantes, uma vez que os padrões de linguagem usados na escola e o conjunto de normas e valores sócio-culturais subjacente baseiam-se justamente nesses grupos. Mesmo assim, Wells (1986) notou, em estudo longitudinal feito com crianças inglesas, analisando as diferenças no uso linguístico em casa e na escola, que: 1- as crianças iniciavam conversas mais frequentemente, expressavam maior variedade de conteúdo semântico e usavam construções sintáticas mais complexas em casa do que na escola; 2- os professores controlavam o tópico da conversa mais que os pais, e os tópicos de conversa na escola eram mais abstratos e remotos das experiências dos alunos, enquanto em casa eles eram geralmente relacionados a assuntos mais práticos e mais concretos; 3- os professores faziam mais perguntas que os pais.

A transição da casa para a escola por parte de crianças de formação sócio-cultural diferente da predominante na escola é uma experiência mais que desafiadora - é ameaçadora muitas vezes. Em alguns casos, os padrões dominantes na escola podem ser diferentes mas compatíveis com os da cultura familiar. Em outros casos, no entanto, os padrões da escola não só contradizem como são incompatíveis com as crenças e valores da cultura familiar da criança. Por exemplo, na maioria dos grupos indígenas a aprendizagem acontece pela observação e escuta; raramente as crianças demonstram novas habilidades ou conhecimento voluntariamente e, mesmo quando fazem demonstrações (geralmente a pedido de adultos) não se espera delas perfeição ou correção absoluta e raramente os adultos fazem julgamentos abertos dessas demonstrações. Em comparação, nossa tradição ocidental é de que as crianças aprendem através de participação ativa em atividades de aprendizagem, mostram abertamente o que aprenderam através de formas orais ou escritas de linguagem, voluntariam-se para demonstrações de habilidades adquiridas e esperam ser corrigidas e/ou recompensadas por essas demonstrações. Os professores em nossas escolas ainda hoje tipicamente julgam seus alunos, sua inteligência e grau de motivação pela forma e extensão com que eles participam ativamente das atividades de sala de aula. E, o que é pior, diante de reações diferentes das esperadas, o professor muitas vezes julga o aluno como deficiente por uma inadaptação que não tem a menor relação com o nível de inteligência.

As dificuldades na interação aluno-professor decorrentes de tais situações foram amplamente estudadas por Heath (1985) e Michaels (1986), por exemplo, e mesmo em formas comuns de atividade linguística em sala de aula, como narrativa oral, os professores tinham modelos bem definidos do que constituía uma história - tipicamente esses modelos eram baseados em padrões escritos de culturas ocidentais. Com crianças de origem sócio-cultural diferente, que não tinham o mesmo esquema de narrativa esperado, os problemas são muito maiores. A dificuldade evidente com formas de narrativa na escola não podem ser atribuídas à falta de experiência com contar história nem a uma deficiência linguística, mas refletem uma discrepância ou não-casamento entre a forma como essas crianças tinham aprendido a contar história em casa e a forma como a escola esperava que elas contassem história. Muitas das dificuldades encontradas na escola por crianças de origem sócio-cultural diferente estavam ligadas ao fato de que os professores achavam que só havia um modelo de se adquirir os usos da língua. Esses professores geralmente acreditam também que os problemas educacionais encontrados em salas de aula multiculturais são problemas das crianças e, em particular, das línguas e culturas que elas trazem para a escola. De acordo com essa perspectiva, que Lambert (1980) chama de bilinguismo subtrativo, são as crianças que devem mudar e se adaptar ao sistema da escola para que a educação aconteça de forma satisfatória. Isso significa abandonar a língua e a cultura de casa pela língua e pela cultura da escola e da sociedade dominante.

Por outro lado, os professores que reconhecem a dimensão sócio-cultural da linguagem entendem que o ensino e a aprendizagem são formas culturalmente distintas de comunicação e vêem as interações sociais entre alunos e professores como fontes potenciais de dificuldade ao lidarem com crianças linguística e culturalmente diferentes. (Diaz, Moll & Mehan, 1986). As habilidades linguísticas e conhecimento cultural que essas crianças trazem para a escola são vistas não como problemas a serem erradicados, mas como competências a serem mantidas e desenvolvidas, enquanto que, simultaneamente, elas aumentam seu repertório de habilidades e conhecimento para incluir uma nova língua e uma nova cultura. A esta perspectiva Lambert chama de bilinguismo aditivo.

Educação indígena no Brasil

A interação língua - cultura - escola tem suscitado inúmeras questões teóricas e práticas no Brasil, dada a enorme diversidade de situações: diversidade de línguas, de histórias, de histórias de contato, nível de bilinguismo etc e as questões que essas diferentes situações levantam.

Historicamente, a educação para os povos indígenas foi colonizadora, assimilacionista ou integradora, etnocêntrica e efetivo instrumento de descaracterização cultural e de dominação. Nos últimos vinte anos, no entanto, os programas de educação indígena têm vivenciado experiências novas, sob perspectivas teóricas e pragmáticas também novas. É sobre essas experiências que quero me deter um pouco. A base de todo o questionamento continua sendo para que educação indígena? e o que é uma escola indígena?

Muitos dos pressupostos teóricos descritos acima nortearam os principais programas de educação indígena no Brasil, como: consciência de que a linguagem é elemento constitutivo da cultura; que a linguagem é mais do que o sistema de regras gramaticais - ela envolve todo um sistema de valores sócio-culturais que definem a visão de mundo dos falantes; que a linguagem é meio de comunicação mas é também o instrumento de os homens dispõem para elaborar, codificar e conservar seu conhecimento de mundo. Em muitos desses programas, partiu-se do princípio de que a educação escolar deveria ser instrumento de afirmação de identidade étnica, de reflexão sobre sua realidade sócio-histórica e a sociedade mas também como condição de transformação e auto-determinação desses povos.

Conforme diz Gersem Baniwa (1996), atualmente a questão escolar passa a fazer parte do cotidiano do movimento indígena, sendo inclusive uma de suas principais preocupações. A escola passa a ser considerada como instrumento importante na construção do projeto de autonomia dos povos indígenas. É neste cenário que aparece a figura do professor indígena como agente importante na construção de verdadeiras escolas indígenas, a partir das necessidades da comunidade e com a participação direta dos membros dessa comunidade, desde a definição dos objetivos da escola, seus conteúdos, sua metodologia, sua estratégia de ensino-aprendizagem e o seu controle político, ou seja, seu currículo e regimento... A tradição não é uma lembrança, senão uma força que sustenta e alimenta o presente e projeta a certeza do futuro do povo.

Passar da teoria à prática com esses pressupostos não é tão simples. Um primeiro desafio que se coloca é manutenção da coerência da proposta pedagógica com atividades significativas para grupos cujas línguas e culturas são diferentes umas das outras. Até agora, a maioria dos programas tem se concentrado na formação de professores indígenas e são essas experiências que têm fornecido material para reflexão teórica. Recorrendo uma vez mais a Gersem Baniwa, que fala em nome da maior organização indígena no Brasil, os índios querem mudar o que está aí. Ele acha que os índios têm que reelaborar um novo processo diferente do massacre que a escola impôs. Não querem uma educação dissociada dos valores universais, mas querem uma educação que possa garantir os valores de sua cultura. Que valorize a tradição oral. Que valorize sua grafia. Que ofereçam cursos que façam o professor transmitir sabedoria sem diploma (um professor que transmite valores). Que tenha currículos e regimentos pensados pelos índios. Querem uma educação que faz o índio ser Baniwa, Tucano, Dessoano etc. Mas os índios (nem ninguém) não têm um projeto pronto de educação. Os índios têm que sentar e pensar o seu projeto de educação

E é nesse sentar e pensar o projeto de educação que linguístas, antropólogos e educadores têm que se juntar aos índios, engajando-se, cada um com sua contribuição possível, à elaboração desse projeto. As atividades pedagógicas devem:

- ajudar os professores a elicitar seu próprio conhecimento e o background cultural compartilhado com sua comunidade;
- desenvolver atividades diárias que envolvem desses valores culturais e linguísticos;
- tornar a escola um lugar interessante para a criança;

- tornar a escola um lugar para reflexão através de jogos, desenho, leitura e escrita;
- integrar conteúdos e cultivar atitudes.

O principal objetivo dos cursos de formação de professores é mostrar aos professores indígenas que eles podem melhorar seu desempenho docente através da exploração dinâmica de temas e circunstâncias sociais, sempre levando em consideração as atitudes das crianças em relação à escrita. Por outro lado, é necessário melhorar o nível de conhecimento dos professores para que eles se tornem mais confiantes e conscientes de sua capacidade.

Como toda criança, a criança indígena também imita os mais velhos quando produzem artesanato: os meninos fazem chocalhos, arco, flecha e bodoques, e as meninas Karajá brincam com cerâmica enquanto as mães fazem potes. Entre os Krahó, Apinajé e Xerente a corrida de tora é uma atividade com força integradora muito grande.

Quando eu ensino na língua, eu faço a corrida de tora, e de acordo com o que acontece na corrida, cada aluno conta sua estória sobre a corrida (Rubens Txukô Krahó)

O material desenvolvido pelas crianças indígenas fornece rica fonte para pesquisa linguística e cultural e ajuda os professores a desenvolver os conteúdos do material escolar.

Aryon Rodrigues, em seu artigo mais recente, diz que a situação das línguas indígenas brasileiras é muito grave - seja do ponto de vista da perda do conhecimento linguístico e cultural que a extinção de uma língua acarreta, seja do ponto de vista da desintegração social e espiritual causada a esses povos. Por pressão externa, eles têm tido seus valores tradicionais destruídos pela perda de sua língua, sem terem o tempo necessário para adquirir e incorporar novos valores, o que significa marginalização social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baniwa, Gersem O drama da educação indígena no Rio Negro. Manuscrito. I Simpósio dos Povos indígenas do Rio Negro: Terra e Cultura. Manaus. 1996.
- Crago, M.B. Ethnography and language socialization. In: Topics in Language Disorder. 1992.
- Cummins, J. Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy. Clevedon, Eng.: Multilingual Matters 1984.
- Diaz, S., Moll, L. C., & Mehan, H. Sociocultural resources in instruction: A context-specific approach. In: Beyond language: Social and cultural factors in schooling language minority students. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center 1986 , 187-230.
- Genesee, Fred Language and Cultural Diversity in Education. In: Journal of Language and Social Psychology. 1984. 1:1-27.
- Heath, S.B. Ways with words. Cambridge University Press. 1985.
- Heath, S. B. Sociocultural contexts of language development. In Beyond Language: Social and cultural factors in schooling language minority students. Los Angeles. Evaluation, Dissemination and Assessment Center. 1986. 143-186.
- Michaels, S. Narrative presentations: An oral preparation for literacy with first graders. In J. Cook-Gumperz (ed), The social construction of literacy. Cambridge University Press. 1986 94-116.
- Ochs, E. Introduction. In: B.B.Schieffelin & E. Ochs (eds), Language socialization across cultures. Cambridge, MA: Cambridge University Press. 1986. 1-16.
- Schieffelin, B. B. & Eisenberg, A. R. Cultural variation in children's conversations. In:

Schieffbusch & J. Rickar (eds), The acquisition of communicative competence. Baltimore, MD: University Park Press, 1983. 379-418.

Schieffelin, B. B. & Ochs, E. Language socialization. In: Annual Review of Anthropology. 1986. 163-246.

Snow, C. E. Literacy and language: Relationships during the preschool years. In: Minami & B.P. Kennedy (eds), Language issues in literacy and bilingual/

multicultural education. Cambridge, MA: Cambridge University Press. 1991. 207-233.

Stubbs, M. Language, schools and classrooms: Contemporary sociology of the school. London: Methuen. 1976.

Wells, G. Language, literacy and education. In G. Wells (ed), Learning through interaction. Cambridge: Cambridge University Press. 1981. 240-276.

Wells, G. The language experience of five-year-old children at home and at school.

In: J. Cook-Gumperz (ed), The social construction of literacy. Cambridge:

Cambridge University Press. 1986. 69-93.

Angela M. Nunes

Universidade Federal de Goiás

XXI Encontro Anual da ANPOCS