

Situação demográfica, condições sociais e tipos de educação bilíngüe intercultural

Klaus Zimmermann (Universidade de Bremen)

1 A META DA EDUCAÇÃO BILÍNGÜE INTERCULTURAL

Atualmente estamos, segundo a classificação de Queixalós/ Renault-Lescure (2000), na terceira época da história da educação em áreas indígenas. Esses autores distinguem primeiramente *a escola do monolingüismo civilizador*, que durou todo o período colonial e a maior parte da independência, até cerca da metade do século XX, e cuja finalidade era inculcar no índio os valores da sociedade herdada da Europa, por meio de uma assimilação lingüística coercitiva "(9). Em seguida, eles distinguem a *escola do bilingüismo civilizador*, que surge a partir de meados do século passado. Nessa fase, o procedimento consiste na introdução, através da própria língua dos índios, de conteúdos alheios à cultura desses povos, e na sua utilização para facilitar a aprendizagem da língua oficial, que acaba substituindo a língua original, o que leva, assim, ao monolingüismo" (10).

Há mais de vinte anos que em vários países da América Latina surgiu o que chamam de *escola do bilingüismo identitário*, mais conhecida como *educação bilíngüe e intercultural*. Depois de 500 anos de política assimilacionista nos países hispanofones e 300 anos no Brasil, as reivindicações de respeito às culturas e línguas ameríndias começam a se realizar. Em muitos países já existem bases legislativas. Na Colômbia, Bolívia, Peru e Equador as constituições ou legislações educativas prevêm o respeito às culturas e línguas indígenas. E em abril deste ano o parlamento mexicano votou, como consequência da insurreição em Chiapas e pela primeira vez na sua história, uma lei indígena que oferece mais possibilidades de autonomia cultural aos índios mexicanos (porém cabe acrescentar que os indígenas não aderiram a esta lei, alterada no final do processo parlamentar pelos representantes dos estados federais no Senado).

Também no Brasil já existem as bases legais. Na Constituição Federal Brasileira de 1988, no capítulo VIII, art. 231 se diz: "São reconhecidas aos índios sua organização social, costumes, línguas e tradição e os direitos sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens". Com respeito ao Ensino Fundamental, concede "às comunidades também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem" (CFB artigo 210,

inciso 2, 1988). E o Ministério da Educação incorpora ideais avançados no campo pedagógico, em forma de “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, nas quais se diz: “a escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia socio-econômico-cultural de cada povo contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na afirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência” (MEC 1993: 12).

2 A SITUAÇÃO DEMOGRÁFICA DAS LÍNGUAS INDÍGENAS NO BRASIL

Os dados publicados sobre a quantidade das línguas ameríndias e de falantes de línguas indígenas na América Latina não são muito confiáveis e geralmente são controvertidos. No Brasil temos dados diferentes: o *Ethnologue* (2000) indica 311.656 indígenas no Brasil em 1995 e deles 155.000 (só a metade) ainda falam uma língua aborígine. Lindenbergh Monte (2000) dá a cifra de 270.000 indígenas, o que representa 0,2 por cento da população do país de 165 milhões de habitantes.

Das 234 línguas existentes no período colonial, 42 foram extintas e agora sobram 192, segundo as cifras do *Ethnologue* (2000). Franchetto (2000: 171) conta 177 línguas indígenas brasileiras. Dessas línguas a maioria tem menos de 1000 falantes, 27 têm mais de mil falantes, 11 têm mais de 5.000 falantes e só três línguas têm mais de 15.000 falantes (o Teina 15.000 e o Kaiwá 15.000. A língua mais numerosa é o Kaingáng: Veiga, 2001: 113 indica 22.000 falantes, o *Ethnologue* indica 18.000). Então, no Brasil, nos achamos com uma alta fragmentação de línguas indígenas, com uma proporção quantitativa extremamente desfavorável e com uma alta porcentagem de línguas com poucos falantes. Em geral, do ponto de vista quantitativo, todas essas línguas devem ser consideradas altamente ameaçadas de extinção.

Não compartilho a idéia de que só o número de falantes constitui um fator de ameaça. Podem dar-se casos de línguas com muitos falantes, ameaçadas, e línguas com poucos falantes, muito vitais, já que os fatores sociais são igualmente decisivos. Por exemplo, as grandes línguas indígenas, o quêchua, o náhuatl, o aymara, o k'iché, também estão em perigo porque os povos indígenas, pelo sistema político e pelas fronteiras administrativas, não compartilham uma estrutura étnica de povo ou de uma entidade estadual, mas são comunidades isoladas politicamente, socialmente e imperativamente, como pequenas tribos. Então também os povos supostamente grandes estão em perigo. Do outro lado podemos ver línguas pequenas, cujos

¹ Citações segundo Monte (2000).

falantes têm uma identidade étnica e lingüística forte, conscientes de defendê-la com instrumentos adequados. Por exemplo, achamos no *Ethnologue* (2000) uma informação muito interessante: Bárbara Grimes indica também o grau de alfabetização dos indígenas brasileiros. Além disso, distingue entre alfabetização na língua materna e alfabetização na segunda língua, a portuguesa. Essas indicações podem ser pouco confiáveis no que diz respeito a cada caso e muito deficientes na totalidade, já que derivam de estimativas (não de contagens), sobretudo de colaboradores do SIL, e não se indica nenhuma classificação do grau de alfabetização. Porém, o resultado é surpreendente: registra-se um grau significativo de alfabetização em língua materna em 30 línguas indígenas do Brasil (o que não exclui que não exista também em outras línguas, às quais o colaborador da SIL não tem acesso; sabemos, por exemplo, que com respeito às línguas Kaingáng e Kaxinawá também existem a educação indígena e com ela um certo grau de alfabetização).

Tabela 1:

Porcentagem de alfabetização dos indígenas brasileiros (fonte: *Ethnologue* 2000)

Língua	Número abs. de falantes	de alfab. m L1	% de alfab. em L2
Apalaí	450	10-30	37
Apinayé	800	5-10	15-20
Asuriní	191	1	5
Bakairí	570	1	15-25
Banawá	70	1	5
Borôro	850	10-30	15-25
Guajajára	10.000	30	30
Guaraní, Mbyá	5000	10-30	15-25
Hixkaryána	500	30-60	25-50
Jamamadí	195	60-100	75-100
Jarnará	150	5-10	5-15
Kadiwéu	1.200	1-5	25-50
Kaiwá	15.000	5-10	15-25
Karajá	1700	-	70
Kayabí	800	1-5	menos de 5
Kayapó	4.000	5-10	5-15
Maxakalí	728	37	37

² É lamentável que a obra mais conhecida enquanto a cifras das línguas do mundo seja tão pouco confiável.

³ A organização em forma de tabela é minha. No *Ethnologue* as informações se encontram integradas nos parágrafos respectivos de cada língua.

Nambikuára (Sul)	900	5-10	5-15
Palikúr	800	-	25
Paumarí	700	10-30	15-25
Rikbaktsá	800	5-10	15-25
Sateré-Mawé	9.000	12	5
Suruí	800	10-30	15-25
Suruí do Pará	140	menos de 1	menos de 5
Tenharim (345)	345	10-30	15-25
Terêna	15.000	20	80
Urubú-Kaapor	500	6	6
Waurá	240	1-5	5-15
Wayampi do Amapari	350	10-30	menos de 5
Xavánte	8.000	10-30	25-50

Esses dados, se bem que aproximativos e incompletos, deixam uma visão otimista. A maioria dessas línguas tem menos de 1.000 falantes, porém os seus falantes parecem apresentar uma porcentagem encorajantemente alta de alfabetização não só em português, mas também na *língua indígena*. O alto grau de alfabetização em língua indígena no Brasil é ainda mais significativo quando comparamos com algumas das línguas indígenas com muitos falantes dos países hispanofones. Segundo os dados de *Ethnologue*, só um 1% de falantes do quéchua de Ancash do Peru sabe escrever a sua língua, e 15 a 25 % sabe escrever o espanhol. No México, entre os otomís da Serra, também só 1 % sabe escrever a língua materna contra 40 % que sabem comunicar-se pela forma escrita na língua nacional. Porém, temos que lembrar outra vez que os dados referentes à alfabetização no *Ethnologue* são incompletos. Por exemplo, no México, só são indicados os alfabetizados otomís da Serra para o grupo maior, para os otomís do Vale do Mezquital, que é o grupo mais aculturado, não é oferecida nenhuma cifra. Outra cifra que chama a atenção e dúvida é a que é dada para os machiguenga no Peru (um povo amazônico que tem entre 6 e 8 mil falantes): deles, 30 a 60 % seriam alfabetizados na língua materna (e apenas 25 a 50 % em espanhol).

Também é controversa a informação sobre o número de línguas. Por exemplo, no México, o Ministério de Educação Pública (SEP) dá a cifra de 56 línguas indígenas; lingüistas do *Instituto Nacional de Antropología e Historia* (INAH) contam 77, e o *Ethnologue* (2000) registra 290. Sabemos que a cifra depende do que se considera língua e dialeto. Essa diferença, porém, deve-se às grandes línguas indígenas como o náhuatl, o zapoteco, o otomí. Enquanto o ministério mexicano toma o zapoteco, o

náhuatl e o otomí cada um como uma só língua, o *Ethnologue* distingue 53 línguas diferentes do grupo zapoteco, 26 línguas do grupo náhuatl e 8 línguas do grupo otomí. Essa situação não pode servir de modelo para o caso brasileiro. No Brasil, cada língua indígena tem tão poucos falantes que a variação regional não alcança um grau tão forte para se poder falar de línguas diferentes. Nem sequer o *Ethnologue* distingue — à parte poucos casos — diferentes línguas com o mesmo nome. Então a cifra indicada quanto ao número de línguas deve ser bastante confiável.

O número de falantes de línguas indígenas também varia altamente no contexto latino-americano. Temos línguas como o quêchua que conta com mais de 6 milhões de falantes, o náhuatl com mais de 1 milhão, o otomí com 280.000 falantes no México, e diferentes línguas maias na Guatemala, como o k'iché, também com mais de 1 milhão de falantes. Da mesma forma, a proporção de falantes indígenas em relação à população inteira de um país varia consideravelmente. Na Guatemala, a proporção pode ser quase a metade; no México, 8% (INEGI 1993); na Bolívia, 60% (López, 2000). Por que estou enumerando essas cifras que o leitor provavelmente conhece? De um lado a situação do Brasil parece altamente desfavorável. Como disse Lindenberg Monte (2000), que conta 42 milhões de indígenas na América Latina e 400 línguas indígenas: 50 % das línguas indígenas da América Latina são faladas no Brasil, mas 99,5 % de todos os falantes de línguas indígenas se encontram nos países hispanofones e das Guianas, e apenas 0,5 % no Brasil. Mas a situação tal vez não seja tão dramática: outros contam entre 1200 e 2000 línguas ameríndias apenas na América do Sul (cf. Key 1979: 12). Se temos a meta de oferecer a cada povo indígena uma educação bilíngüe e intercultural, segundo o cálculo de Monte (2000), o Brasil teria a tarefa de elaborar uns 50 % dos diferentes métodos e materiais didáticos neste setor, o que significa também um 50% da pesquisa lingüística necessária como ponto de partida dessa empresa. Segundo o cálculo de outros, constituiria só um 15 a 10 %. É verdade que, mesmo sendo o Brasil o maior país da América Latina e com a economia mais forte e dinâmica, contando também com a colaboração e ajuda de lingüistas de fora, será um trabalho gigantesco. Além disso, segundo o *Ethnologue*, só de uma minoria de línguas já dispomos de descrições suficientes. Franchetto (2000: 171), que conta 177 línguas indígenas brasileiras, apresenta um quadro provisório da documentação:

Total de línguas	177 (160 na Amazônia)
Línguas com boa documentação	34 (28 na Amazônia)
Línguas com alguma documentação	114

Atualmente temos apenas 34 línguas com uma boa documentação, que possa servir de base para o ensino da língua (dentro do contexto da educação bilíngüe e intercultural) e que possa satisfazer um nível comparável ao de uma escola primária européia ou brasileira. A situação parece então pouco encorajante. Mas o futuro parece menos fatal, se considerarmos a quantidade dos trabalhos em curso. Em 1995, segundo o levantamento de Franchetto (2000: 170), cerca de 120 pesquisadores faziam estudos de línguas ameríndias brasileiras, e parece que nos últimos anos está aumentando o número de lingüistas indigenistas. Porém, não devemos acreditar que ter uma boa documentação lingüística basta para começar a educação bilíngüe e intercultural. A documentação lingüística é apenas um dos muitos requisitos. Quero mencionar só alguns mais. Precisamos também de gramáticas contrastivas e gramáticas pedagógicas.⁴ Um professor bilíngüe não pode ele mesmo fazer a sua própria gramática contrastiva.⁵ Também não podemos oferecer as gramáticas escritas pelos lingüistas, que seguem cada um uma escola específica da lingüística, e que têm que observar aspectos acadêmicos diversos, aos alunos, que são meninos indígenas. Precisamos além disso de conhecimentos de psicologia da aprendizagem da língua materna (escrita) e da segunda língua específica de meninos de culturas ameríndias.

Além disso, o conceito que temos de escola e do que se passa nela é um conceito desenvolvido no contexto da cultura ocidental. O alto grau de fracasso escolar de meninos indígenas em todo o mundo não é só uma consequência da escola aculturadora e assimiladora, mas também uma consequência do estilo da escola, do estilo do ensino, da falta de criar uma escola adaptada ou, melhor dito, brotada da própria cultura indígena. Isso parece uma contradição, e com certeza é uma contradição, mas é uma contradição do processo real e histórico, não de pensamento. A situação do contato colonial e pós-colonial, assim como do colonialismo interno, que afeta os povos indígenas exige a valorização das línguas e culturas ameríndias a partir de providências para uma política e um planejamento lingüístico. O reconhecimento disso é um reconhecimento influenciado por um modelo da

⁴ Cf. Zimmermann (1999: 163ss.).

⁵ Só quero dar como exemplo um fato recentemente bem estudado, a forma de referência espacial. No português temos um sistema dêitico baseado na proximidade dos interlocutores, e em algumas línguas há um sistema absoluto baseado nos pontos cardeais, diferente do sistema indo-europeu.

cultura ocidental, sejam os antropólogos e lingüistas intelectuais da cultura brasileira, ou sejam representantes dos mesmos povos ameríndios.

Então, o que devemos fazer é o ensaio de criar uma escola indígena, que seja uma mistura de experiências ocidentais com necessidades da cultura indígena, cuja forma muda constantemente, segundo os reconhecimentos obtidos pelos estudos sobre as culturas e línguas de cada povo. Dado o número baixo de muitos povos ameríndios, devemos aceitar que os pesquisadores que produzem esse saber, no sentido de pô-lo à disposição, interagindo com os detentores e praticantes da cultura no futuro próximo sejam pesquisadores e pesquisadoras não nativos. No entanto, a escola bilíngüe-intercultural deve, no futuro, gerar também pesquisadores nativos. Mas temos que considerar que talvez em alguns povos isso jamais ser possível.

3 DESEJOS E POSSIBILIDADES

Concordamos com muitos lingüistas e gente de cultura que lutam pelo respeito dos direitos humanos que a morte de línguas é um processo negativo para a humanidade e que temos que fazer todo o possível para evitá-lo. Como já dissemos, mesmo a Constituição brasileira reconhece o direito dos povos indígenas a uma identidade própria e a uma educação que garanta a valorização da própria língua. Evitar a morte das línguas e revitalizá-las pressupõe todo um complexo de medidas. Uma delas consiste na escola bilíngüe e intercultural. Quero salientar o termo intercultural, porque parece que em alguns casos o que se faz atualmente sob o nome de educação indígena na Amazônia é todo o contrário de intercultural, senão uma violação das culturas indígenas.

Em países de fala espanhola como o Peru e o Equador temos vários anos de experiência com projetos e programas locais de uma nova pedagogia indígena, a etno-educação. Neste caso trata-se de povos indígenas de um corpo quantitativo considerável: os falantes quêchuas e aimaras são populações com mas de 1 milhão de membros.

Temos que nos perguntar se para pôr em prática essas metas educativas é necessária uma massa crítica quantitativa de pessoas. Como temos visto, a maioria dos povos indígenas do Brasil não chegam a mais de 1.000 membros. Também os povos que contam até 5.000 membros equivalem a pequenas aldeias no resto do mundo. Persiste a pergunta, até que ponto uma população deste tamanho pode produzir o saber e os conhecimentos sobre a sua cultura e língua das quais falam as diretrizes do MEC: Sejam privilegiados, os índios, como os pesquisadores de suas próprias línguas, história, (...) "alfabetizadores em suas línguas maternas, e como escritores e redatores de material didático-pedagógico em suas línguas maternas; professores de português como segunda língua e redatores de materiais didático-

pedagógicos em português "(MEC 1993: 21). Estou inteiramente de acordo com essa meta político-educativa, mas temos que nos perguntar em que medida isso é possível.

A experiência do desenvolvimento da lingüística e de outras ciências no mundo ocidental nos ensina que, em geral, essas foram criadas em sociedades urbanas que apresentam um certo grau de divisão de trabalho, permitindo a certas pessoas dedicar-se ao trabalho intelectual, deixando-lhes o tempo livre suficiente para contemplação. Isso não ocorreu em contextos de sociedades de caçadores nem em aldeias agrícolas. Não obstante, os povos ameríndios, pela história colonial e pós-colonial, com exceção de alguns casos parciais (por exemplo as cidades de Quetzaltenango na Guatemala e Juchitán no México), os indivíduos ainda se encontram numa etapa agrícola ou de caçadores e pescadores. Por isso é altamente importante que no Brasil, já existam experiências da educação bilíngüe e intercultural com povos indígenas de população reduzida, p.ex. o programa da Comissão Pró-Índio do Acre entre os Kaxinawá, um povo que vive dos dois lados da fronteira do Brasil com o Peru, e que tem, segundo Monte (1996), 3.500 falantes, segundo o *Ethnologue* (2000), 1600 – 2000, e do lado brasileiro 777. Os Kaxinawá estão em contato com os *nawa*, nome por meio do qual se referem aos brancos, desde o início do século XX, e há certa aculturação. Entre os Kaxinawá do lado brasileiro está sendo executado um programa de educação indígena autogerido desde 1983, com a assessoria de antropólogos, lingüistas, pedagogos, geógrafos, matemáticos e historiadores (cf. Monte 1996: 26).

Interessantemente, no *Ethnologue* não se indica o grau de alfabetização dos Kaxinawá do Brasil, só para os do Peru (5-10 % na língua materna e 5 - 15 % na segunda língua, que deve ser neste caso o espanhol). Porém, num tempo de quase 20 anos de etno-educação, o grau de alfabetização na parte brasileira deve ser bastante alto. Não obstante, para desenvolver um currículo amplo que cubra todo um ciclo escolar tem-se que criar algumas condições. Entre estas, são necessários recursos humanos para produzir os conteúdos escolares provenientes de cada cultura indígena, e uma quantidade suficiente de professores capazes de exercer esse tipo de pedagogia para produzir livros de escola, jogos de aprendizagem, etc. O exemplo do programa da Comissão Pró-Índio do Acre mostra os bons resultados dos esforços dos professores indígenas, mas também as dificuldades de elaborar, na prática, um currículo para esse tipo de educação bilíngüe e intercultural com 40 professores indígenas em 1996 e 11 assessores de fora da comunidade. Temos testemunhos de outras experiências de educação indígena, por exemplo nos Kaingáng, Kurâ-Bakairí, Pareci, Nambikwára, Irantxe,

no Parque de Xingu, entre outros (cf. D'Angelis/ Veiga 1997, Veiga/ Salanova 2001).

Tudo isso também mostra que a educação bilíngüe e intercultural é possível também num povo reduzido, quando tem um número suficiente de pessoas indígenas conscientes da sua identidade étnica e cultural, e com uma identidade projetiva forte.

TIPOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGÜE E INTERCULTURAL

Não obstante, temos também outros casos, povos indígenas com muito menos falantes e com uma identidade menos forte. Temo que, no futuro próximo, a educação bilíngüe e intercultural em um nível alto para todos os povos ameríndios não seja uma meta realista. Depois de ter-se conseguido que os governos aceitem a educação bilíngüe e intercultural, em princípio, temos que delinear, com um espírito realista, as possibilidades segundo cada caso e contexto. Assim, temos que reconhecer que as condições de um povo com 1 milhão e duzentos mil falantes são diferentes das condições de um povo indígena de 50, de 500, de 5.000 ou de 15.000 falantes. Por essa razão devemos pensar, no futuro, em uma *educação bilíngüe diferenciada*, segundo a condição demográfica, o estado de documentação da língua, e segundo o contexto social particular. Para isso proponho uma tipologia de diferentes graus de educação bilíngüe e intercultural.

Tipo 1: Escola de ensino oral. Este tipo destina-se a povos cuja língua e cultura tenha pouca ou nenhuma documentação, que tenha poucos falantes, com o seu habitat em regiões isoladas, e com pouco contato com o mundo lusofone. A meta da escola é uma sistematização do tipo de ensino "natural", o que se chama normalmente socialização no interior da comunidade. Pode-se incluir alguns conteúdos "de fora", da sociedade dominante, se os membros os considerarem úteis. O ensino da escrita não é possível. A meta pedagógica consiste em conscientizar os membros da sua identidade e fortificá-la. No nível da fala pode-se fazer um programa especial de estímulo à produção de textos orais, no sentido de experimentar um prazer neste tipo de atividade. O método pedagógico é sobretudo prático e conscientizador, não teórico. Talvez seja possível começar com este tipo de "escola" mais tarde, aos dez anos. O português é ensinado, na condição de que os membros da comunidade o queiram, como segunda língua, porém só no nível oral (para evitar uma valorização desequilibrada), com a condição de ter uma metodologia de um ensino oral.

Tipo 2: Escola de alfabetização fundamental. Este tipo requer uma documentação elementar que inclui um alfabeto, uma gramática elementar e um dicionário. Cabe dizer que um alfabeto apenas não é suficiente. Para propor uma ortografia é necessária uma visão elementar das categorias gramaticais que especifique, por exemplo, o que é uma palavra, o que tem que se escrever por separado ou junto, etc. A meta é o ensino de uma capacidade básica de escrever a língua materna. Depois de 3 ou 4 anos pode-se acrescentar o ensino da língua portuguesa, primeiro no nível oral e depois no nível da escrita.

Tipo 3: Escola bilíngüe elaborada. Inclui-se tudo do tipo 2, mas são acrescentados o ensino da gramática e a situação sociolingüística da língua. No nível da língua materna, uma meta é o ensino de um vocabulário, elaborado a partir de propostas de terminologia, incluindo palavras que refiram conceitos do mundo moderno.⁶ Os requisitos para esse tipo de escola são uma boa documentação da língua indígena e um programa prévio de elaboração terminológica.

Tipo 4: Escola de letramento bilíngüe e intercultural. Além do que se faz no tipo 3, a meta desse tipo de educação bilíngüe e intercultural é um ensino que permite ao aluno o que se chama *letramento* em duas línguas. Isso é uma cultura de leitura, de querer procurar informações pelo meio de textos escritos (da imprensa e da literatura) e o desenvolvimento da capacidade de produzir textos escritos científicos simples (provenientes da própria cultura, ou seja, antropológicos e pedagógicos), e textos escritos de tipo literário, existentes na cultura indígena no modo oral (narrações), mas adaptados à língua escrita (escritura).

Podemos imaginar tipos ainda mais elaborados,⁷ até a possibilidade de uma formação inteira até o exame final do ciclo secundário, tudo seguindo a filosofia da educação bilíngüe e intercultural. Mas creio que já

⁶ Não tenho espaço para discutir aqui o problema de criar neologismos com base em material lingüístico autóctone ou aceitar empréstimos.

⁷ Também, no contexto da América Latina outro tipo de educação bilíngüe e não intercultural, como no Paraguai, onde a língua guaraní não é uma língua de outro povo, senão a língua da maioria dum povo único altamente bilíngüe (guaraní-espanhol) com uma distribuição de uso segundo contextos formais vs. informais, meio escrito vs. oral, mas, até onde sabemos, de uma só cultura, além de casos também interculturais dos indígenas daquele país.

para cumprir com as metas da escola *de letramento bilíngüe e intercultural* precisa-se de um esforço considerável no contexto dos povos indígenas brasileiros, levando em conta a sua quantidade e o número reduzido de falantes de cada um.

Também podemos imaginar subtipos de cada tipo apresentado. Nesta palestra quero deixar essa proposta assim, ainda muito aproximativa. O essencial para mim foi demonstrar que a meta global “educação bilíngüe e intercultural” já não é suficiente, e que precisamos de metas e concepções mais refinadas.

Para finalizar, quero mencionar só algumas das tarefas futuras que têm a lingüística, a sociolingüística, a psicolingüística e a lingüística aplicada ao ensino-aprendizagem, e a pedagogia pura. Além do trabalho imenso de descrever as línguas indígenas, de criar um alfabeto, de elaborar uma terminologia para conceitos novos e da elaboração de uma língua escrita, faltam estudos sobre os efeitos do bilingüismo e sobre a diglossia entre as línguas indígenas e o português, tanto no nível lingüístico (interlinguagem, influências do português na língua ameríndia) como no nível psico-social (dano da identidade étnica e pessoal), e estudos sobre a aquisição da língua materna, as condições e necessidades de comunicação não-oral em língua indígena, os estudos contrastivos de português e língua indígena, os estudos sobre teorias contrastivas entre os indígenas não-lingüistas, as gramáticas pedagógicas, os estudos sobre o aprendizado da escrita da língua materna e da segunda língua (português), a criação de exercícios e estudos sobre eficiência deles no contexto cultural e social, de cada povo. Finalmente, toda uma línguo-pedagogia étnica, pois não devemos acreditar que os meninos e meninas indígenas se comportam de maneira igual à dos os meninos e meninas da cultura brasileira dominante, ou como meninos europeus ou norte-americanos brancos.

É verdade que tudo isso tem custos. Mas o passado colonial que contribuiu para a situação atual com a expropriação das terras americanas pelos poderes coloniais implica a obrigação da parte não indígena e não escrava da população brasileira e de todos os governos dos países que, no passado, se aproveitaram do colonialismo e ainda se aproveitam da ordem atual, para ajudar em forma de finanças e recursos humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carneiro da Cunha, M. (1990): *L'Etat, les Indiens et la nouvelle Constitution. Brésil: Indiens et Développement en Amazonie; Ethnies, droits de l'homme et peuples autochtones*. Paris: Survival International (France).

- D'A, Wilmar/ VEIGA, Juracilda (org.) (1997): *Leitura e escrita em escolas indígenas: encontro de educação indígena no 10º COLE 1995.* Campinas: ALB/ Mercado de Letras.
- Franchetto, Bruna (2000): "O conhecimento científico das línguas indígenas da Amazônia no Brasil", in: Queixalós, Francisco/ Renault-Lescure, Odile (eds.) (2000): *As línguas amazônicas hoje.* São Paulo: Instituto Socioambiental, 165-182.
- Grimes, Barbara (2000): *Ethnologue: Languages of the World.* 2 vols., Dallas, Tx.: SIL.
- Key, Mary Ritchie (1979): *The grouping of South American Indian Languages.* Tübingen: Narr.
- Monte Lindenberg, Nietta (1993): "Repensando la educación indígena: el caso Acre, Brasil", in: Muñoz Cruz, Héctor/ Podestá Siri, Rossana (eds.), *Contextos étnicos del lenguaje: Aportes en educación y etnoidiversidad.* Oaxaca: Universidad Autónoma 'Benito Juárez' de Oaxaca, 217-230.
- Monte Lindenberg, Nietta (1996): *Escolas da Floresta: Entre o passado oral e o presente letrado.* Rio de Janeiro: Multiletra.
- Monte Lindenberg, Nietta (2000): "Práticas e direitos: as línguas indígenas no Brasi", in: Queixalós, Francisco/ Renault-Lescure, Odile (eds.): *As línguas amazônicas hoje.* São Paulo: Instituto Socioambiental, 183-192.
- Queixalós, Francisco/Renault-Lescure, Odile (eds.) (2000): *As línguas amazônicas hoje.* São Paulo: Instituto Socioambiental.
- Rodrigues, Aryon Dall'Igna (1986): *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas.* São Paulo: Ed. Loyola.
- Rodrigues, Aryon Dall'Igna (2000): "Panorama das línguas indígenas da Amazônia", in: Queixalós, Francisco/ Renault-Lescure, Odile (eds.) (2000): *As línguas amazônicas hoje.* São Paulo: Instituto Socioambiental, 15-28.
- Veiga, Juracilda / Salanova, Andrés (orgs.) (2001): *Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola.* Brasília: FUNAI/ DEDOC; Campinas: ALB.
- Zimmermann, Klaus (1999): *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios. Ensayos de ecología lingüística.* Frankfurt am Main: Vervuert / Madrid: Iberoamericana.