Trab. Ling. Aplic., Campinas, 47(2): 409-428, Jul./Dez. 2008

EM BUSCA DE CONFORTO LINGÜÍSTICO E METODOLÓGICO NO ACRE INDÍGENA

IN SEARCH OF LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL COMFORT IN INDIGENOUS *ACRE*

TEREZINHA MACHADO MAHER*

RESUMO: Neste texto, pretende-se, em última instância, refletir sobre os modos como as pesquisas são, sempre, condicionadas por representações culturalmente determinadas. Para tanto, considerarei práticas discursivas em um contexto de formação continuada de professores-pesquisadores indígenas no Estado do Acre. Atualmente envolvidos com a condução de pesquisas de cunho sociolingüístico, esses professores esperam produzir conhecimento que os ajudem a formular políticas lingüísticas locais favoráveis ao fortalecimento das línguas tradicionais de suas comunidades de fala. O foco de análise recairá, especificamente, sobre algumas visões conflitantes entre os modos como esses professores e sua formadora não-indígena avaliam instrumentos de pesquisa e entendem como devem se dar os processos de geração de dados. Além de argumentar que a não consideração dessas diferenças de perspectivas podem se constituir em impedimento importante para a condução do tipo de investigação desejada, pretendo, neste texto, chamar a atenção para o fato de que, por um lado, a categoria *local* precisa ser sempre lida com parcimônia e, por outro, conceitos como *etnocentrismo* ou *grafocentrismo* nem sempre são suficientes para explicar todos os complexos problemas de que se investem as relações interculturais. A expectativa é que este texto possa, de alguma maneira, contribuir para a formação de professores-pesquisadores no país e, sobretudo, para a nossa compreensão da complexidade imposta, contemporaneamente, pela interculturalidade.
Palavras-chaves: formação de professores-pesquisadores indígenas; descolonização de metodologias de pesquisa; interculturalidade.

ABSTRACT: The aim of this paper is to reflect upon the ways research processes are conditioned by culturally determined representations. In order to do so, discursive practices in an in-service indigenous teacher-researcher educational program in the state of Acre will be examined. Presently involved in local sociolinguistic research projects, these teachers hope to produce knowledge that will help them devise linguistic planning capable of strengthening their heritage languages. The analysis will specifically focus on some conflicting views these teachers-researchers and their teacher educator have about how research instruments should be devised and research data processes should be conducted. It is argued, as a final consideration, that disregarding such different perspectives may result in serious constraints for the intended investigations. It is also claimed that references to *the local* should always be interpreted with a grain of salt and that ethnocentrism and graphocentrism are insufficient concepts to explain all conflicts embedded in intercultural relations. This paper hopes to somehow contribute to teacher-researcher

* Docente e pesquisadora do Departamento de Lingüística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), São Paulo, Brasil. Membro do GT Transculturalidade, Linguagem e Educação da ANPOLL. tmaher@unicamp.br

education programs in our county, as well as to our understanding of the complex role intercultural interpretations play in minority languages policy and planning.
Keywords: indigenous teacher-researcher education; decolonizing research methodologies; intercultural relations.

INTRODUÇÃO

A capacitação para a pesquisa, seja para reunir material que sirva como subsídio para a elaboração de materiais didáticos relevantes, seja para produzir conhecimento útil para projetos políticos comunitários, está sobejamente contemplada nos documentos oficiais que orientam a formação de professores indígenas no país. A *Resolução nº 3/99*, do Conselho Nacional de Educação, em seu artigo 7º, por exemplo, estabelece que os cursos de formação de professores indígenas devem enfatizar "a constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes" que possibilitem aos professores "conhecer e empregar metodologias de ensino e pesquisa".[1] Os *Referenciais para a Formação de Professores Indígenas* (RFPI) afirmam que, dentre as características que compõem o perfil de um professor indígena, está incluída a capacidade de "tornar-se progressivamente um pesquisador e um intelectual que reflete e faz refletir criticamente sobre a realidade do seu povo nas atuais circunstâncias históricas e ajuda a transformá-la" (Brasil, 2002:24). O estímulo para a capacitação de professores indígenas para a pesquisa aparece também no *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (RCNEI), documento lançado pelo MEC em 1998. Na página 81 desse documento, lê-se:

> 3. A preparação do professor-pesquisador: todo professor deve desenvolver-se como um potencial pesquisador de vários assuntos de interesse escolar e comunitário para poder produzir conhecimento, em vez de apenas utilizar o conhecimento produzido por outras pessoas, como ocorre mais comumente. Para isso, há que aprender a fazer levantamentos, sistematizar e analisar as informações reunidas, interpretar esses conhecimentos e promover a pesquisa como parte do processo de ensino e aprendizagem.

Mais adiante, nesse mesmo texto, o leitor encontrará, ainda:

> (...) os cursos de formação de professores indígenas devem ter como objetivos criar condições para que eles se tornem capazes de:
> • fazer pesquisas de natureza sociolingüística (qual é o grau de vitalidade da língua indígena, qual é a atitude da sua comunidade com relação a ela etc.) de modo a determinar, quando for o caso, o papel da língua indígena no currículo.
> • fazer pesquisas de natureza lingüística, assessorados por especialistas (levantamento, seleção e registro de textos indígenas que possam ser incluídos em materiais didáticos; elaboração de gramáticas e dicionários em línguas indígenas, assim como uma abordagem dos mecanismos de criação de neologismos nessas línguas) (Brasil, 1998, p.152).

[1] O texto dessa resolução pode ser encontrado em Brasil, 2002b.

É relevante apontar que também a literatura acadêmica chama a atenção para o fato de que é preciso investir na formação do professor indígena com vistas a qualificá-lo para a realização de pesquisas voltadas para questões de linguagem (Cavalcanti, 2001, 2006; Cavalcanti e Maher, 2005; Grupioni, 2003; Maher, 2006; e Monserrat, 2006, dentre outros). Desse modo, a "proposta de que, além de ser professor e gestor de sua escola, ele [o professor indígena] deva ser também pesquisador, apresenta-se hoje como um grande desafio" (Grupioni, op. cit, p. 15). E neste texto, pretendo, justamente, focalizar os desafios enfrentados, tanto por um grupo de professores indígenas acreanos que, em contexto de formação continuada, estão desenvolvendo pesquisas de natureza sociolingüística, quanto por mim, responsável por orientá-los nessas investigações. Mais especificamente, objetivo discutir alguns impasses observados nesse processo, impasses esses que foram determinados por expectativas político-culturais diferentes do que está implicado no ato de pesquisar.[2]

Antes de prosseguir neste texto, importa fazer um esclarecimento teórico importante: a distinção feita na literatura especializada, a partir de Cooper (1989), 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 (Calvet, 2007). 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, como aos modos de concretização dos mesmos.[3]

LÍNGUAS AMEAÇADAS E POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS LOCAIS

É sabido que as línguas indígenas amazônicas são línguas, hoje, em situação de risco: estima-se que grande parte delas pode desaparecer nas próximas décadas, causando um empobrecimento significativo no Atlas Lingüístico Brasileiro (Rodrigues, 2000; Monserrat, 2006 e Stenzel, 2006, dentre outros). Tampouco paira dúvidas sobre o fato de que, para assegurar a sobrevivência de línguas vulneráveis, é fundamental que políticas lingüísticas

[2] Esses impasses foram observados durante a análise de dados do projeto de pesquisa Cartografias Sociolingüísticas no Acre Indígena - Política Lingüística e Formação de Professores – Pesquisadores (2005-2008). Focalizo, aqui, a terceira pergunta de pesquisa desse projeto: "O que os dados revelam sobre as representações culturais do que sejam modos de investigação indígena?" A expectativa é que o conhecimento produzido por Cartografias Sociolingüísticas possa ser útil para uma maior compreensão acerca das variáveis em jogo, tanto nos processos de formação de professores-pesquisadores indígenas, quanto no estabelecimento de políticas lingüísticas em contextos de línguas minoritárias.

[3] Nos casos em que autores aqui citados fazem essa distinção, ela será, evidentemente, respeitada.

eficazes sejam elaboradas e implementadas (Crystal, 2000; Hinton, 2001; Oliveira, 2003; Calvet, 2007). A eficácia de tais políticas depende da realização de diagnósticos, tão acurados quanto possível, do grau de vitalidade dessas línguas nos ambientes e domínios em que elas são usadas, bem como das atitudes dos falantes em relação às mesmas (Fishman,1991; Sichra, 2003). Isso porque o planejamento e a condução de políticas lingüística variam muito, a depender da situação em que a língua se encontra e do desejo da comunidade de fala em questão.

É importante, além disso, não perder de vista, que a orquestração de políticas pró-línguas indígenas, quando sob a responsabilidade exclusiva de especialistas externos, tende a fracassar, já que esses detêm um conhecimento apenas parcial das culturas e dinâmicas sociais locais. Assim sendo, um forte envolvimento de atores, instituições e organizações das próprias comunidades de fala na elaboração e implementação de políticas de fortalecimento lingüístico é condição fundamental para que essas possam ser bem sucedidas (Crawford, 1996; Hornberger, 1996; Krauss, 1998; Wilkins, 2000; Hilton, 2001; Maher, 2006a e Monserrat, op. cit.). Aos especialistas caberia, além de encorajar o desenvolvimento de tais políticas, fornecer recursos e capacitação para torná-las viáveis.

E o que a literatura especializada tem a dizer, especificamente, sobre o papel do aparato escolar nesse processo? Levando em consideração o alerta feito por Fishman (1991) de que o quê, de fato, garante a vitalidade de qualquer língua é a continuidade de sua transmissão intergeracional, Krauss (1998) afirma que os programas de educação bilíngüe para as comunidades indígenas norte-americanas estão, na verdade, tendo um efeito perverso por permitirem que essas comunidades se eximam da responsabilidade de transmitir suas línguas tradicionais às crianças e a deleguem à escola.[4] As instituições escolares, da perspectiva desse autor, podem, na melhor das hipóteses, apenas retardar um pouco os processos de perda lingüística. Embora as afirmações de Krauss sejam pertinentes, também não há, no meu modo de entender, como desconsiderar o contra-argumento oferecido por McCarthy (1998), uma pesquisadora norte-americana que atua junto ao povo Navajo da reserva de Rough Rock, Arizona. Ela concorda com o fato de que nada pode substituir a família no processo de transmissão da língua minoritária, mas a gravidade do deslocamento cultural e lingüístico em muitas comunidades indígenas é tamanha que a única solução para essa crise está na construção de uma agenda, de um projeto coletivo para aumentar a consciência dos riscos de a língua indígena desaparecer e para organizar estratégias individuais, familiares e comunitárias de enfrentamento do problema. E, nesse processo, as escolas indígenas, explica a autora, passaram a exercer um papel fundamental, tornando-se o centro da arena nas quais as políticas lingüísticas são negociadas. Os professores indígenas, além de reforçarem a importância da língua indígena no currículo escolar, porque são formadores de opinião, vêm angariando importante apoio, no interior de suas comunidades, para o projeto de fortalecimento lingüístico e orientando os esforços familiares nessa direção. McCarty (op.ct.: 39) conclui seu texto argumentando que, caso os recursos escolares para a

[4] Há evidências de que esse mesmo tipo de transferência de responsabilidade também está ocorrendo em algumas comunidades indígenas no Brasil (Maher, 1996 e Monserrat, 2006).

preservação lingüística não forem, em situações semelhantes, acionados "as demais forças extremamente negativas em funcionamento irão apenas acelerar ainda mais a perda lingüística". Vários outros autores, além de eu mesma, abraçam esse argumento. Também para Hornberger (1996) e López (2005), a instituição escolar é peça fundamental para o estabelecimento de políticas lingüísticas locais (*bottom up*) pró-línguas indígenas. E, no Brasil, Nincao (2007) chama a atenção para a importância do envolvimento de professores Terena na construção de políticas lingüísticas voltadas para o fortalecimento da língua desse povo.

O MERCADO LINGÜÍSTICO ACREANO

> Sempre que houver línguas em contato, elas estarão competindo entre si por usuários. Essas línguas podem ser vistas como produtos em um mercado lingüístico e só continuarão vivendo se encontrarem fregueses dispostos a comprá-las.
>
> (Haugen, 1981, *apud* Sichra, 2003).

O Estado do Acre, do ponto de vista sociolingüístico, caracteriza-se, hoje, por uma forte mobilização de lideranças indígenas para assegurar a existência de *fregueses* dispostos a continuar *comprando* as línguas indígenas locais, apesar de a língua portuguesa se apresentar, aos membros de suas comunidades de fala, como um novo *produto* bastante sedutor. Dito de outro modo, observa-se, já há algum tempo nesse estado, uma situação de assimetria lingüística com forte tendência favorável à expansão do português e ao enfraquecimento das línguas indígenas locais. Caso essa tendência não seja revertida, várias das línguas indígenas acreanas poderão desaparecer no curso de apenas algumas gerações (Monte, 1993; Maher, 1996). Cônscios dessa situação de risco, um grupo de 37 professores indígenas acreanos, membros de 07 diferentes etnias (Kaxinawá, Yawanawá, Shãwãdawa, Katukina, Jaminawa, Asheninka e Manchineri) em processo de formação continuada para a docência,[5] deu início, em 2006, a investigações de cunho sociolingüístico, sob minha orientação. Tais investigações, ainda em andamento, têm o intuito de fazer diagnósticos das situações de suas línguas tradicionais em suas aldeias e das atitudes dos membros de suas comunidades em relação a elas, de modo a terem subsídios para definir e implementar políticas lingüísticas *locais* capazes de assegurar a sobrevivência das línguas tradicionais de suas comunidades. A ênfase dada à importância de que tais políticas sejam pensadas muito localmente se torna ainda mais evidente diante do fato de as aldeias acreanas se distinguirem, umas das outras, tanto do ponto de vista de suas localizações, de suas histórias de contato, quanto de suas organizações sociais e econômicas. Há diferenças

[5] Esses docentes fazem parte do Projeto "Uma Experiência de Autoria" sob responsabilidade da Comissão Pró-índio do Acre (CPI-Ac). Em consonância com as orientações do MEC, essa organização, não-governamental e laica, vem, sistematicamente, investindo na capacidade desses professores indígenas de atuarem como pesquisadores. Orientados por diferentes assessores e consultores da entidade, esses docentes vem conduzindo investigações sobre diversos temas: suas tradições culturais (mitos, cânticos, cerimoniais), saúde, meio ambiente, história etc.

também no que se refere ao grau de vitalidade atual de suas línguas tradicionais. Mesmo ainda não tendo concluído suas pesquisas, os dados preliminares fornecidos pelos professores-pesquisadores indígenas em questão e por assessores da CPI-Ac indicam que as aldeias acreanas podem, quando consideramos as categorias apontadas por Hinton (2001), ser enquadradas em três situações:

Situação 1: em aldeias nessa situação, embora a língua indígena seja falada por pessoas de todas as faixas etárias (adultos, jovens e crianças), já se percebe um aumento no número de crianças que têm o português como língua materna. Além disso, também se observa um declínio no número de domínios comunicativos nos quais a língua indígena é confortavelmente utilizada: em algumas situações, os falantes parecem preferir se comunicar, entre si, em português, em parte porque o vocabulário da língua indígena não dá conta do que as pessoas querem ou precisam dizer.

Situação 2: a língua indígena só é a língua materna de algumas poucas crianças nas aldeias que se encaixam nessa situação. Nelas, os avós das crianças são geralmente fluentes em língua indígena, mas, embora a maioria dos pais também seja razoavelmente competente nessa língua, muitos deles pararam de usá-la no dia a dia, exceto em algumas poucas situações. Já é visível, além disso, um número significativo de pais que compreendem o que é dito em língua indígena, mas não conseguem sustentar uma conversação nessa língua.

Situação 3: A língua indígena só é falada fluentemente, nessas aldeias, por algumas poucas pessoas idosas**.** A língua materna das crianças, dos jovens e da imensa maioria dos adultos é o português.[6]

A grande maioria das aldeias acreanas, segundo os dados com que podemos contar até o momento, parece se enquadrar na situação 1, situação essa que, embora à primeira vista possa parecer favorável à sobrevivência das língua indígenas em questão, já indica a necessidade de importantes intervenções preventivas, seja no sentido de *aumentar o escopo funcional* dessas línguas, expandindo o seu uso; no sentido de oxigená-las com a criação de *neologismos*; ou, principalmente, no sentido de incentivar o seu *uso continuado junto a infantes*. Segundo esses mesmos dados, as aldeias Yawanawá da Terra Indígena (TI) do Rio Gregório, bem como a aldeia Kaxinawá da TI do Rio Humaitá se encontram, no entanto, em situação de maior risco sociolingüístico (situação 2), demandando, assim, o estabelecimento de estratégias ainda mais urgentes de modo a conseguir *recuperar usos lingüísticos*, bem como *aumentar o número de usuários* das línguas indígenas nessas comunidades (Weber, 2005a). Por fim, encontram-se em estado de extrema vulnerabilidade (situação 3), as línguas indígenas nas aldeias da TI Igarapé Humaitá (Shawãdawa) e da TI

[6] Hinton (op. cit, p. 4) faz referência a uma quarta categoria, na qual não existiria mais nenhum falante da língua minoritária, mas apenas registros e gravações feitas por lingüistas. Nenhuma das comunidades indígenas acreanas em questão pode, felizmente, ser enquadrada nessa situação.

do Igarapé do Caucho (Kaxinawá). No caso da língua Shawãdawa, sem dúvida nenhuma a língua em situação mais dramática de todas (Weber, 2005b), a expectativa é que se continue investindo na sua documentação em áudio e vídeo e no seu ensino como segunda língua na escola, de modo a garantir que ela não desapareça por completo. Já em relação à língua Kaxinawá no Caucho, como essa língua continua sendo plenamente usada em outras aldeias Kaxinawá, há outras estratégias para tentar recuperar o seu uso naquela aldeia. Uma dessas estratégias já está em andamento: recentemente, uma família do Caucho mudou-se, temporariamente, para a TI do Rio Jordão, região onde a língua Kaxinawá continua forte, para que seus filhos pequenos possam aprender essa língua (Weber, 2005a).

Mas, menos do que discorrer sobre os resultados parciais das pesquisas dos professores indígenas acreanos, importa aqui, como já dito, discutir alguns descompassos que ocorreram no que se refere aos procedimentos metodológicos adotados para a geração dos dados de suas pesquisas.

A PREPARAÇÃO PARA ENTRADA EM CAMPO

Durante o VI Curso de Formação Continuada da CPI-Ac, realizado em janeiro de 2006, após termos estabelecido os objetivos das pesquisas que iriam iniciar, os 37 professores-indígenas e eu discutimos as etapas de pesquisa e os procedimentos metodológicos a serem adotados.[7] Ficou acordado que cada um dos professores iria desenvolver as seguintes atividades de pesquisas:

I. Fazer o levantamento populacional de sua aldeia

II. Observar que língua – Língua Indígena (LI) ou Língua Portuguesa (LP) – é utilizada pelos membros de sua comunidade de fala em diferentes situações comunicativas ocorridas nas aldeias. [8]

[7] É preciso deixar claro que esses projetos de pesquisa, embora conduzidos prioritariamente pelos professores indígenas, envolvem toda a equipe de educação da CPI-Ac, desde o seu planejamento inicial até o acompanhamento e orientação, durante as viagens de assessoria, dos processos de geração de dados e das discussões sobre os dados obtidos. Os assessores da CPI-Ac estão, além disso, em condições de gerar, eles próprios, dados complementares à pesquisa dos professores indígenas, o que, certamente, deverá contribuir para que tenhamos uma maior compreensão da atual configuração do Atlas Sociolingüístico Indígena Acreano.

[8] Para essa atividade, os professores indígenas elegeram como situações significativas: reuniões internas; reuniões com pessoas de fora também presentes; festas tradicionais; outros tipos de festas, como forró; cerimônias religiosas tradicionais; cerimônias de cura / rezas; cerimônias católicas / cultos evangélicos; momentos de confecção de artesanato; roçado; casa de farinha; pescarias; caçadas; brincadeiras infantis; banhos no rio; jogos de futebol; viagens de barco; situações de compra e venda em aldeia; oficinas de formação (de professores, de agentes agro-florestais e de saúde) em aldeia; namoro; durante as aulas na escola e durante o período reservado para a merenda escolar.

III. Fazer um levantamento das práticas de letramento que ocorrem em sua aldeia, determinando a língua (LI ou LP) em que essas práticas ocorrem. Determinar as competências de leitura e escrita em cada língua dos membros letrados de sua comunidade.

IV. Entrevistar diferentes membros, de ambos os sexos e de diferentes faixas etárias, da sua comunidade para avaliar suas competências orais em LI e em LP, bem como suas atitudes em relação a ambas as línguas.

V. Observar pelo menos 06 famílias com crianças pequenas da comunidade, em diferentes situações comunicativas, com o intuito de verificar se a transmissão intergeracional está sendo observada por seus integrantes adultos.

Os professores indígenas analisaram, em seguida, um conjunto de quadros comumente utilizado em pesquisas de natureza sociolingüística para tabulação de dados.[9] Após algumas poucas sugestões de modificação dos mesmos terem sido acatadas, procedeu-se a vários exercícios de preenchimento dessas tabelas, já que a maioria dos professores não estava familiarizada com esse tipo de prática de letramento. Além disso, um roteiro para as entrevistas foi estabelecido conjuntamente com os professores indígenas.[10] Enquanto esse roteiro era negociado, surgiu a pergunta: *Professora, a gente vai usar o gravador nas entrevistas?* A ela sucedeu-se um longo debate sobre a conveniência, ou não, de que as entrevistas fossem gravadas. Enquanto alguns foram favoráveis à utilização desse recurso (... *depois a gente não vai lembrar o que os parentes falaram pra gente*),[11] não foram poucos aqueles que se mostraram contrários à idéia (... *na minha aldeia, as pessoas têm cisma de gravador, professora*).[12] Mesmo a utilização de um caderno para anotações durante as entrevistas foi visto com reserva por alguns:

> (...) os velhos não gostam de falar com qualquer pessoa por perto, não gostam também de caderno na mão porque o povo Yawanawá é totalmente ignorado desse [avesso a esse] tipo de coisa... (...) às vezes você tá falando e alguém tá lendo no caderno e escrevendo... você tá falando e alguém com o gravador do lado... Isso assim/ o povo Yawanawá tem vergonha disso, porque isso não é a cultura, isso não é a realidade do nosso povo, não é o que a gente

[9] Embora a maior parte dos dados gerados pelos professores indígenas deva ser analisada qualitativamente, parte deles receberá tratamento quantitativo.

[10] Esse conjunto de instrumentos foi construído tendo por base Monte (1993). Embora tivesse sido redigido em língua portuguesa, língua franca dos cursos de formação no Acre, os professores-pesquisadores foram orientados a, quando fosse o caso, fazer uso de suas línguas tradicionais durante as entrevistas com pessoas de suas aldeias, de modo a impedir que a própria pesquisa contribuísse para justificar o maior status da língua portuguesa, contribuindo, ainda mais, para deslocar as línguas indígenas locais.

[11] Parentes é o termo localmente utilizado para fazer referência a membros da própria etnia ou de outros povos indígenas.

[12] Essa cisma é facilmente explicável: os povos indígenas têm sido, no mundo todo, colocados, sistematicamente, na posição do que qualifico como sendo *objetos descartáveis de pesquisa*. Embora importantíssima, não há, aqui, espaço - considerando os objetivos a que me propus para este texto - para que eu me detenha sobre essa questão. Por isso, recomendo fortemente a leitura de Tuhiwai Smith (1999), López (2005) e Cavalcanti (2006).

> conhece... (...) Então o que quê acontece? Tem uns momentos que a gente pode fazer isso [a entrevista], os professores podem fazer... mas NÃO com o gravador... porque se nós/se alguém levar um gravadorzinho pra gravar, os velhos vão falar "você está agindo como um menino, você não podia fazer isso porque o que eu estou botando para fora não é meu, é seu, é de quem quiser... Você tem a liberdade de receber isso daqui [as minhas palavras], mas você tem de decidir a sua vida como filho desse povo. Agora se você pega o gravador na hora que nós estamos tomando cipó [ayasca]... ou quando a gente começa a contar uma história você bota um gravadorzinho atrás de nós, você está nos envergonhando, porque isto ai só vai servir para você, não vai mais servir pra nós, vai servir para outro alguém, certo?" Então eu vejo que é possível fazer qualquer tipo de... de entrevista com o povo Yawanawá, não tem dificuldade, não... Mas, dessa forma: se comportando como filho daquele povo, se comportando como filho nativo daquela família, daquela comunidade, daquela região. Eu vejo assim.
>
> Professor-pesquisador Yawanawá [13]

A essa fala seguiu-se uma intensa discussão envolvendo questões de ética na pesquisa. O depoimento abaixo sintetiza uma preocupação que surgiu recorrentemente durante essa discussão:

> (...) se você levar como uma pesquisa sua, você vai encontrar essa resistência, mas se você levar, se o professor levar pra comunidade que essa pesquisa... que ela não é pra mim, que ela é uma pesquisa pra você e pra toda a comunidade. Então aí a ética tá ali. Os professores têm que também mostrar essa postura, entendeu? De responsabilidade, de ética... Agora se você levar a pesquisa como sua, ai você tá com falta de ética, então eu vejo por esse lado... Mas se você falar pra comunidade: a pesquisa é essa e o objetivo dessa pesquisa é pra encontrar solução pra esse problema [o enfraquecimento da língua indígena], ai você tá com ética... Mas se você não faz uma reunião e não coloca o objetivo dessa pesquisa, talvez você não esteja sendo ético.
>
> Professor-pesquisador Asheninka

Mas não entenda o leitor que a necessidade de deixar transparentes os objetivos da pesquisa junto às comunidades visava somente possibilitar, para aqueles que julgavam importante fazê-lo, a utilização de recursos como o caderno e o gravador.[14] Também essa foi a solução apontada quando se discutiu quão ético seria tornar público os resultados das entrevistas e observações feitas pelos professores-pesquisadores indígenas em questão:

> (...) agora eu não vejo assim também como uma/ uma questão de [falta de] ética, de falta de respeito com as outras famílias... Porque a pesquisa pra ver a atitude das pessoas [acerca da língua indígena e da língua portuguesa] é... é uma questão do lado positivo, né? Então ai você pode falar sobre uma outra família, mas com esse/ com esse entendimento [por parte da comunidade] disso ser uma coisa positiva (...) Se a gente disser por que vai fazer uma pesquisa dessa, se a gente explicar o problema [de deslocamento lingüístico], se a gente disser que vai

[13] De modo a garantir o anonimato dos professores-pesquisadores em questão, seus nomes, neste texto, serão omitidos ou substituídos, quando for o caso, por codinomes.

[14] É importante esclarecer que as aldeias acreanas diferem muito quanto a sua experiência com a leitura e a escrita. Enquanto que em algumas são raras as práticas e os eventos de letramento, em outras não há mais estranhamento quanto ao exercício de práticas letradas. Esse é o motivo pelo qual a utilização do caderno de campo foi rechaçada por alguns dos professores-pesquisadores do grupo, enquanto que outros a viam com naturalidade.

> procurar dar uma solução, aí então... quer dizer, tem que divulgar que a gente não vai fazer um trabalho com uma má intenção, né? Todo mundo na comunidade tem que entender essa questão como uma pesquisa pro lado positivo. Aí a gente pode falar sobre o que a gente descobriu da outra família, né?
>
> Professor-pesquisador Jaminawa

Tendo se familiarizado com os instrumentos que iriam utilizar em suas pesquisas, discutido, de antemão, a viabilidade de se fazer uso de certos recursos (o caderno de campo e o gravador) e refletido sobre aspectos éticos das investigações, os professores partiram, confiantes, para suas aldeias. Nem eles, nem eu antevimos os muitos entraves e estranhamentos que nos aguardavam.

DESCONFORTOS METODOLÓGICOS: PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Se antes de irem a campo, a única questão levantada como potencialmente problemática, com relação às entrevistas, foi a conveniência de se utilizar certos recursos durante as mesmas, quando retornaram a Rio Branco para o seu VII Curso de Formação Continuada, no ano seguinte (2007), ficou evidente que, para alguns professores, o problema de fundo era anterior àquele que havíamos discutido. Para esses, o próprio ato de entrevistar tinha se mostrado inviável:

> (...) pra mim foi melhor conversar... é MUITO difícil entrevistar, né? Você passar nas casas pra fazer perguntas... é difícil. Porque ficar fazendo entrevista direto pode ser um problema para nós... É mais fácil fazer essa entrevista SÓ conversando mesmo numa festa, numa brincadeira... [15] MAS sempre fazendo isso com aquela idéia de que cada ano você tem que trazer alguma informação de cada pessoa, de cada família, né?
>
> Professor-pesquisador Kaxinawá

Mas, mesmo para aqueles que se sentirem à vontade para realizar as entrevistas programadas, a adoção desse tipo de procedimento de pesquisa implicou desconsiderar parcialmente e de diferente maneiras a orientação recebida em 2006: a fim de avaliar as atitudes dos membros de suas comunidades em relação à Língua Indígena e à Língua Portuguesa, os professores haviam sido orientados a entrevistar pessoas da sua comunidade de ambos os sexos em todas as faixas etárias. Em campo, no entanto, seus protocolos culturais determinaram quem podia, ou não, ser entrevistado:

> (...) mas uma coisa complicada é a questão que eu falei também, né? da estrutura [da cultura] mesmo, né? da gente chegar numa rodada de mulher e falar com mulher.. Pra nós não é permitido... fica meio complicado a gente entrevistar uma mulher no nosso caso... porque na aldeia têm algumas [pessoas] que a gente pode mais entrevistar... agora, outras, não pode.
>
> Professor - pesquisador Manchineri

[15] O termo *brincadeiras*, nesse contexto, significa jogos e/ou danças tradicionais indígenas.

Se, do ponto de vista da cultura Manchineri, um professor não deve entrevistar pessoas do sexo feminino, entre os Ashaninka, a faixa etária é vista como uma variável que relativiza esse tipo de restrição:

> (...) é muito complicado, eu não sei assim explicar, mas na nossa cultura é difícil você entrevistar uma mulher [jovem], a gente não conseguiu assim/ mesmo [sendo] na língua [indígena]. A gente conseguiu entrevistar só quando a pessoa era mais velha, né? Porque as pessoas mais velhas, seja homem, seja mulher, elas já têm esse perfil de ensinar mesmo as outras pessoas, né? São pessoas que já dão depoimento de ensino mesmo pra gente...
>
> Professor - pesquisador Ashaninka

É interessante observar que, enquanto o ato de entrevistar pessoas mais idosas demonstrou ser, para os Asheninka, um procedimento culturalmente adequado de geração de dados, ele não é, segundo um professor Jaminawa, uma prática bem vista pelo seu povo: *...os velhos na minha aldeia não gostam quando um mais novo fica fazendo pergunta pra eles*. Por esse motivo, ele afirmou que, embora tenha feito algumas entrevistas com jovens e adultos Jaminawa, vai ser necessário avaliar as atitudes das pessoas mais velhas em relação às línguas quando o assunto surgir em alguma conversa e elas quiserem falar sobre ele.

A análise dos dados acima revelou, portanto, que alguns dos procedimentos de pesquisa sugeridos tiveram que sofrer adaptações por parte dos professores indígenas, de modo a torná-los culturalmente mais adequados. Mas ela indicou mais: no interior de uma mesma aldeia, diferentes professores indígenas tinham posturas diferentes com relação aos procedimentos de pesquisa em questão. À guisa de exemplo: à fala *é muito complicado, eu não sei assim explicar, mas na nossa cultura é difícil você entrevistar uma mulher [jovem], a gente não conseguiu assim/ mesmo [sendo] na língua [indígena]. A gente conseguiu entrevistar só quando a pessoa era mais velha, né?*, um outro professor Ashaninka, que estava sentado ao meu lado e que é um dos três que trabalha na mesma escola, reagiu, dizendo baixinho: *Eu não tive problema pra entrevistar algumas moças solteiras, não.* Esse pronunciamento obrigou-me a colocar o uso que vinha fazendo de *a perspectiva local* sob suspeição. Essa, no entanto, é uma questão sobre a qual me debruçarei mais adiante. Antes disso, pretendo me deter sobre ajustes metodológicos de outra natureza que também se mostraram necessários.

DESCONFORTOS METODOLÓGICOS: O REGISTRO DE DADOS

Já na leitura do primeiro relatório de viagem de assessoria que me foi enviado logo após os professores-pesquisadores terem iniciado suas pesquisas (Marchese e Uchoa, 2006), ficou claro que modificações teriam que ser feitas também nas fichas para o registro de dados que os professores indígenas haviam levado consigo: os professores da Terra Indígena Kaxinawá Praia do Carapanã estavam tendo dificuldades para conduzir suas pesquisas por diferentes motivos. Um deles era devido ao modo como essas fichas estavam

organizadas. Eu havia partido do pressuposto de que os professores se lembrariam perfeitamente bem das explicações recebidas no curso realizado no início de 2006. O depoimento abaixo, contido no referido relatório, atesta quão equivocado hava sido esse pressuposto:

> Quando estava no curso, achava que tinha entendido como teria que levar pra frente a pesquisa. Até fazia perguntas pra Tereza. Mas quando cheguei na aldeia e abri outra vez as fichas, uma pedra caiu em cima de mim. Descobri que não estava lembrando nada, quase nem estava entendendo [como preencher as fichas] (Marchese e Uchoa, op. cit. p. 2).

Que *pedra* teria sido essa que havia caído em cima desse professor Kaxinawá quando, de volta a sua aldeia, abrira as fichas contendo o material elaborado para auxiliá-lo em sua pesquisa? Para entendermos as dificuldades enfrentadas, não apenas por esse professor indígena, mas também por vários outros, reproduzo, no que segue, parte de alguns dos quadros contidos nas fichas. Comecemos com esse:

VI Curso de Formação Continuada - OPIAC / CPI-Acre – Janeiro de 2006

QUADRO DE USOS LINGÜÍSTICOS

Nome da aldeia:_____ Professor-pesquisador:_____

	SITUAÇÕES COMUNICATIVAS	**Só LI**	**Só LP**	**Mais LI**	**Mais LP**	**Observações**
1	Reuniões na aldeia					
2	Reuniões na aldeia com pessoas de fora também presentes					

Porque o preenchimento desse quadro foi praticado durante a etapa de preparação para entrada em campo, presumi que os professores indígenas saberiam como interpretá-lo quando de volta as suas aldeias. Mas, não foi isso o que ocorreu com vários deles. O que, imaginei, havia se tornado "transparente" no curso de janeiro de 2006, na verdade, readquirira sua "opacidade" inicial nas aldeias. E foi esse o motivo pelo qual, no curso de janeiro de 2007, reorganizamos o material de pesquisa incluindo, antes de cada conjunto de fichas correspondente às diferentes etapas da pesquisa, uma página de orientação, nos moldes como o que segue:

> Professor-pesquisador:
> Você deverá observar as pessoas que moram na sua aldeia em diferentes situações, prestando atenção na(s) língua(s) que as pessoas usam em cada uma delas.
> Em cada uma dessas situações, você deve observar se as pessoas falam *só* na língua indígena ou *só* na língua portuguesa. Se você perceber que elas estão usando as *duas línguas*, então você deve observar em qual língua *elas falam mais*, se é na língua indígena ou na língua

portuguesa.
Depois que você fizer suas observações, preencha as fichas da página 4 à página 10, indicando com um "x" o que você observou em cada situação.

Outro tipo de dificuldade encontrada por parte dos professores-pesquisadores indígenas dizia respeito, não ao fato de não se lembrarem do que devia ser feito, mas ao próprio preenchimento de alguns dos quadros como, por exemplo, do quadro que reproduzo parcialmente a seguir:

LEVANTAMENTO POPULACIONAL

	Faixa de Idade	Sexo	Número	TOTAL
CRIANÇAS	0 a 6 anos	Masc		
		Fem		
	7 a 12 anos	Masc		
		Fem		
JOVENS	13 a 15 anos	Masc		
		Fem		

A respeito do preenchimento desse quadro específico, encontrei em Marchese e Uchoa (2006):

> Mauro [um professor indígena Kaxinawá] demonstrou algumas dificuldades e dúvidas para preencher a ficha relativa ao "Levantamento Populacional" (instrumento 1): a ficha divide a população em 4 categorias (crianças, jovens, adultos e velhos). A categoria "crianças", por exemplo, se divide em 2 partes: 0-6 e 6-13 anos. Cada uma dessas partes, por sua vez, se subdivide em 2 (masc-fem,), com espaços para o levantamento numérico dividido pelo dois sexos. Depois, volta-se a ter um espaço único (para 0-6 e para 6-13) para o "Total". Explicamos novamente como preencher a ficha, mas ele continuou muito inseguro (Marchese e Uchoa, op. cit., p. 2).

Confesso que foi só quando li o excerto acima que me dei conta que minha convivência com a leitura e escrita de tabelas já há anos havia me *cegado* para a sua real complexidade e para o fato de que pessoas com pouca experiência de letramento, quando as vêem, podem, muito justificadamente, se deparar com uma barreira muito difícil de ser transposta. Se é verdade que a maioria dos professores em questão não teve problemas com o preenchimento desses quadros, já que, como já dito, havíamos praticado como preenchê-los, para alguns – principalmente para aqueles que, como Mauro, já eram adultos quando tiveram o primeiro contato com a escrita – esses quadros continuavam se constituindo em verdadeiros enigmas. Era preciso simplificar esses instrumentos de registro de dados, de modo que eles cumprissem sua função sem, contudo, inviabilizar as pesquisas para as quais os professores estavam tão motivados. Foi, então, a eles fornecida também a alternativa de documentar seus dados da seguinte maneira:

Na minha aldeia tem um total de _____ crianças entre 0 e 6 anos de idade: tem _____ meninas e _____ meninos pequenos.

Lembro-me perfeitamente bem do alívio de Mauro quando, à sua pergunta – *Então também pode fazer assim, professora?* –, respondi: *Pode, Mauro. É a mesma coisa...* É preciso deixar claro que não estou aqui querendo sugerir que esse professor indígena não tem condições de aprender a ler e a completar tabelas. Não é disso que se trata. Trata-se de criar condições para que ele possa desenvolver sua pesquisa com mais conforto metodológico, enquanto, paralelamente e em situações menos estressantes, a promoção do desenvolvimento dessas competências possa se dar.

O que é imperativo aqui ressaltar, em última instância, é a importância de nos desvincularmos da noção de que só é possível fazer uma pesquisa de cunho sociolingüístico se os instrumentos clássicos dessa área de investigação forem utilizados. E é nesse sentido que toma vulto o argumento de Tuhiwai Smith (1999)[16] em favor da *descolonização de metodologias de pesquisa*, se o que se deseja é apoiar, de fato, intelectuais indígenas em seus projetos de investigação. É preciso considerar que práticas que para nós, sujeitos altamente letrados, parecem simples – ler e preencher tabelas - podem se configurar como elementos complicadores, como barreiras algumas vezes instransponíveis, para membros de culturas com pouca experiência de letramento, constituindo-se, como argumenta Cavalcanti (2006), em verdadeiras *armadilhas metodológicas* nesses contextos.

E é importante enfatizar que essas armadilhas não se limitam a questões que envolvem práticas de letramento. Categorias eleitas para classificar dados de pesquisa também podem se mostrar empecilhos metodológicos importantes. Reconsideremos, por exemplo, o quadro sobre levantamento populacional aqui parcialmente já reproduzido. Nele apareciam as categorias *criança* (0 a 12 anos), *jovem* (13 a 15 anos), *adulto* (16 a 60 anos) e *velho* (mais de 60 anos). Quando entraram em contato com esse quadro, antes de sua entrada em campo, os professores sugeriram algumas poucas modificações com relação à faixa de idade compreendida em cada categoria (uma pessoa de 16 anos, inicialmente incluída na categoria *jovem*, passou, por exemplo, a figurar na categoria *adulto*). Mas as próprias categorias incluídas no quadro, enquanto tais, não foram, à época, alvos de questionamentos. Assim que voltaram a Rio Branco, um ano depois, no entanto, os professores indígenas argumentaram que esse e outros quadros nos quais as mesmas categorias apareciam precisavam ser modificados. Após discutirmos intensamente a questão, foi ficando claro que estávamos lidando com categorias êmicas, e não com categorias que poderiam ser vistas como universais. Embora a categoria *jovem* fosse produtiva, para alguns professores, para referir uma pessoa mais permeável a influências de culturas alheias, em oposição à categoria *velho*, isto é, a alguém mais apegado às tradições – e aí um *jovem* poderia ser utilizado para designar tanto alguém de 12, quanto alguém de 30 anos de idade -, ela não era significativa para um professor Shawãdawa, por exemplo, quando entendida como um estágio intermediário entre a infância e a idade adulta: *na minha aldeia, professora, ou a*

[16] A pesquisadora Tuhiwai Smith é membro da nação Maori, um povo indígena da Nova Zelândia.

pessoa é criança ou já é logo adulto. E mais: se, para os Kaxinawá, colocar alguém na categoria *velho* não representou nenhum problema, já que, usado como adjetivo anteposto ao nome (*o velho Raimundo*) o termo é considerado elogioso porque indica que a pessoa é merecedora de respeito, para os professores Ashaninka era muito desconfortável colocar um membro de sua comunidade nessa categoria porque chamar alguém de *velho* é ofensivo (*não é permitido, dá confusão*), pois indica que a pessoa é incapaz de ter uma vida sexual ativa. E a discussão sobre o que marcaria, para cada povo, a entrada na vida adulta também deixou claro que o que estava em jogo eram classificações êmicas diferentes do que, com freqüência, representamos como sendo as nossas:

> (...) na minha aldeia, depende do sexo, né? Se for mulher, com 12, 13 anos elas já são mães, né? então... E se for homem...o pai já prepara a criança desde/ se ele souber pescar, souber caçar, ele já não é mais criança, né? Criança é uma coisa que... ainda é um coisa que, que ainda está na companhia dos pais... se com 7, 8 anos ela já sabe atravessar o rio, já sabe fazer tudo, então ele já adulto também (...) Mas aí também depende muito... porque tem criança que não consegue fazer muita coisa, né? Então até os 8, 9 anos, essa pessoa ainda é considerado criança porque ela não consegue fazer muita coisa, né? Agora ninguém com 13 anos é mais criança, não...
>
> Professor-pesquisador Ashaninka

O excerto acima exemplifica o fato de que, da ótica dos professores indígenas, o que permite a entrada no mundo adulto, não é, necessariamente, a chegada a uma determinada idade cronológica, mas são acontecimentos que ocorrem nas vidas das pessoas (a menarca, o casamento, a chegada do primeiro filho) e/ou a demonstração de algumas competências (auto-suficiência e força de trabalho). Mas é preciso enfatizar, mais uma vez, que nem sempre houve concordância entre professores do mesmo grupo étnico com relação aos parâmetros exatos a serem utilizados para definir quem se encaixaria na categoria *adulto*, como atesta a interação abaixo, ocorrida entre um professor e uma professora Yawanawá, que trabalham na mesma escola, e uma antropóloga que acompanhou o curso em que as categorias estavam sendo avaliadas:

> **Professor Yawanawá**: (...) o homem começa a andar com seu pai com 6 anos... com 6 anos ele já começa a aprender já a caçar, a mariscar [pescar]... A partir dos 8 anos em diante, ele já começa a depender bem dizer quase só dele... Ele já se vira, ele já caça, já pesca sozinho. Até 6, 7 anos ele ainda vive no domínio do pai, é o pai quem... vai ensinando ele. Mas a partir dos 8 anos em diante, eles já ... já começa a fazer suas próprias atividades sozinho... já não é mais criança.
>
> **Antropóloga**: Vocês acham que dá pra considerar então criança até 7 anos?... Mais ou menos, assim...só pra gente ter uma base?
>
> **Professora Yawanawá**: Eu acho que de zero até 12 anos é criança... porque... nesse período ele ainda NÃO tem força de, de fazer coisas pesadas...apenas [tem força] pra fazer algum trabalhinho dentro de casa, acompanhando o pai, pra não deixando o pai sozinho...mas não é considerado como adulto... de 12 anos pra frente, ele já começa a trabalhar só, porque já tem 12 anos, já é adolescente, já é jovem, já ta pronto pra namorar, então... Nós [os Yawanawá] consideramos [criança] de zero até 12 anos. A mocinha também... a partir/a

> menina de 12 anos, ela já começa a menstruar, então ela já começa assim com coisas de adulto. Mas enquanto elas não [menstruam]... elas são consideradas como crianças.

Há, portanto, dissenso no interior das culturas. E é essa certeza o ponto de partida para as considerações com as quais pretendo encerrar este artigo.[17]

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos especialistas, de diferentes campos de investigação, vêm insistindo na importância de se considerar os conhecimentos, as experiências e as perspectivas locais em nossas investigações, importância essa que se justifica, tanto do ponto de vista ético, quanto do ponto de vista da eficácia do conhecimento por nós produzidos quando o que se pretende é apoiar os anseios políticos de nossos sujeitos de pesquisa (López, 2005; Canagarajah, 2005; Cavalcanti, 2006). Conquanto esse posicionamento seja altamente desejável, é preciso estar atento, ao adotá-lo, para o risco de enxergarmos, equivocadamente, o Outro como uma totalidade. O *local* não é sinônimo de *consensual*. E porque sempre haverá disputas e negociações em torno do que seriam os conhecimentos e as práticas legítimas de um dado grupo ou categoria social, melhor seria que esse "local" fosse sempre lido com um *grano di sale*. Fujamos, sim, da pretensão de que o olhar do especialista basta para entender as coisas tais como elas estão postas no mundo; mas rechassemos, igualmente, a tentação de nos tornarmos surdos e cegos para as clivagens internas que, necessariamente, constituem toda e qualquer alteridade, a tentação de atribuir, não apenas a nós mesmos, mas também ao Outro, imagens pretensamente satisfatórias de completude e consenso (Skliar, 2003, p.205). É preciso, portanto, ter clareza que, com nossas pesquisas, o máximo que conseguiremos fazer, se tanto, é dar voz, é tornar inteligível *uma*, ou *algumas*, das perspectivas locais, como me dizem, com insistência, os dados com que venho trabalhando.

A análise desses mesmos dados também me leva a aqui problematizar a questão da origem dos conflitos interculturais. A percepção dos desconfortos metodológicos sentidos pelos professores-pesquisadores indígenas gerou em mim mesma, inicialmente, também muito desconforto: creditei, em um primeiro momento, toda a culpa pelo ocorrido ao meu *grafocentrismo*, ao meu *etnocentrismo*. Mas, à medida que minha compreensão acerca do que ocorrera foi aumentando, à medida que foi ficando mais evidente a complexidade das relações interculturais em jogo, comecei a suspeitar que o poder explicativo desses conceitos

[17] Os argumentos trazidos pelos professores-pesquisadores indígenas acreanos demonstraram, de forma inequívoca, a inviabilidade de manter as categorias crianças, jovens, adultos e velhos nos quadros para registros dos dados gerados por eles. Essas foram, então, abolidas na segunda versão desses quadros, mantendo-se apenas as faixas de idade, com a ressalva de que essas deveriam servir apenas como parâmetros aproximados, já que alguns professores ressaltaram que, em suas aldeias, nem sempre é possível determinar a idade de todos. É importante ressaltar, no entanto, que as modificações feitas nos instrumentos utilizados para o registro dos dados gerados não devem ser entendidas como desvirtuamentos dos projetos iniciais dos professores-pesquisadores indígenas, mas, sim, como redirecionamentos que são próprios de pesquisas de base etnográfica (Erickson, 1986).

– ainda que eles ajudem a minimizar a culpa em nós impressa pela tradição judaico-cristã – talvez não seja tão grande como freqüentemente supomos. Eles são certamente produtivos para explicar situações extremas em que os sujeitos envolvidos se recusam, determinantemente, a fazer qualquer concessão cultural. Mas, esse certamente não era o caso: quando os instrumentos de pesquisa foram, em 2006, apresentados aos professores indígenas, eu estava acompanhada de uma antropóloga e de uma educadora, assessoras da CPI-Ac., ambas com larga experiência com os povos indígenas acreanos. Nós três convivemos com esses professores há quase duas décadas, e é de se supor que, no mínimo, tenhamos adquirido alguma sensibilidade para as diferenças culturais existentes entre eles e nós. Mas, apesar dessa convivência, apesar de estarmos informadas teoricamente – procedimentos, instrumentos de pesquisa não são *neutros*, são *artefatos*, *produtos* culturais (Cameron *et alii*, 1992; Tuhiwai Smith, 1999; Marchese e Uchoa, 2006) – não conseguimos evitar nenhum dos conflitos observados. E, tenho hoje convicção de que alguns deles, pelo menos, dificilmente poderiam ter sido evitados mesmo. Porque o fato é que é impossível suspender, peremptoriamente, nossa visão de mundo, nossas referências culturais, mesmo quando se tem um compromisso político genuíno com o Outro. E é porque é impossível apagar as diferenças nos encontros interculturais que, como já afirmei anteriormente (Maher, 2007), ele será sempre tenso, difícil. Não apenas porque nele estão sempre em jogo relações de poder, evidentemente, mas também porque sempre haverá diferenças de valores, de interpretações ininteligíveis à primeira vista: como saber, aprioristicamente, que uma pessoa de 7 anos, pode não ser, para muitos, uma criança? Como construir, de antemão, um instrumento de pesquisa satisfatório, do ponto de vista das culturas de base oral, se o letramento é a orientação fornecida pela minha cultura? O que importa, ao fim e ao cabo, é considerar sempre o que nos ensina Burity (2001, p. 4): não há como zerar os inevitáveis antagonismos culturais. A resolução de um dado conflito intercultural apenas o desloca para outros lugares. Assim sendo, não há que se ter qualquer ilusão: cedo ou tarde ele voltará a brotar, assumindo novas formas. Não se trata, portanto, de tentar escamotear a diferença, mas de se preparar para com ela conviver da forma mais informada, respeitosa possível.

Por último, gostaria de chamar a atenção para o fato de que a descolonização de metodologias de pesquisa proposta por Tuhiwai Smith (1999) demanda um trabalho árduo, paciencioso de todos envolvidos, inclusive dos membros das minorias com as quais trabalhamos. Os professores indígenas acreanos, como apontado no início deste texto, não questionaram, inicialmente, as categorias incluídas nos instrumentos de pesquisa. Isso só ocorreu um ano depois, quando eles expuseram, de forma muito assertiva, a inadequação das mesmas. Por que isso não foi feito em 2006? A resposta, parece-me, é que as culturas são, via de regra, vividas, não teorizadas. Mas, para que essa descolonização possa ocorrer, nós todos somos convocados a teorizar sobre elas. E esse processo não é nada fácil. Ele implica estranhamentos mútuos, ajustes, negociações, muitas idas e vindas, enfim.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. (1998). *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC.

BRASIL. (2002a). *Referenciais para a Formação de Professores Indígenas*. Brasília: MEC.

BRASIL. (2002b). As Leis e a Educação Escolar Indígena. Brasília, MEC/SEE. Programa Parâmetros em Ação; Educação Escolar Indígena. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/indigena/materiais/Legislacaomiolo.pdf>.

BURITY, J. (2001). *Globalização e Identidade: desafios do multiculturalismo*. Disponível em <http://www.fundaj.gov.br/tpd/107.html>, acessado em 23/01/2005.

CALVET, L. (2007). *As Políticas Lingüísticas*. São Paulo: Parábola Editora/ Florianópolis: IPOL.

CANAGARAJAH, S. (2005). Reconstructing Local Knowledge, Reconfiguring Language Studies. In: Canagarajah, S. (org.) *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*. New Jersey: Lawrence Erlgaum Associates.

CAMERON, D., FRAZER, HARVEY, P., RAMPTON, M.B.H. e RICHARDSON, K. (1992). *Researching Language - Issues of Power and Method.* Londres: Routledge, Chapman e Hall.

CAVALCANTI, M. C. (2006). 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, p. 233-252.

COOPER, R. L. (1989). *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.

CRAWFORD, J. (1996). 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. Disponível em <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/stabilize/ii-policy/hypotheses.htm>, acessado em 22/11/2005.

CRYSTAL, D. Language Death. (2000). Cambridge: Cambridge University Press. Disponível em <http://assets.cambridge.org/052165/3215/sample/0521653215wsc00.pdf>, acessado em 10/09/2005.

ERICKSON, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. In: Wittrock. M.C. (org.) *Handbook of Research on Teaching*. N.Y.: MacMillan.

FISHMAN, J. (1991). *Reversing Language Shift – theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters.

GRUPIONI, L. D. B. (2003). Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, v. 20, n. 76, p.13-18.

HINTON, L. (2001). Language Revitalization: an overview. In: Hinton, L. e Hale, K. (orgs). *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. San Diego, Califórnia: Academic Press, p. 3-18.

HORNBERGER, N. H. (1996). Language Planning from the Bottom Up. In: Hornberger, N. H. (org.) *Indigenous Literacies in the Americas: language planning from the bottom up*. Berlim: Mouton de Gruyter.

KRAUSS, M. (1998). The Condition of Native North American Languages: the need for realistic assessment and action. *International Journal of the Sociology of Language*,132, p. 9-21.

LÓPEZ, C. F. (2005). *La EIB en Bolivia: um modelo para armar*. La Paz, Bolívia: PINSEIB / PROEIB-Andes / Plural Editores.

MAHER, T. M. (1996). *Ser Professor Sendo Índio: Questões de Lingua(gem) e Identidade*. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas, SP (inédita).

_____. (2006a). Uma Pequena Grande Luta: a escrita e o destino das línguas indígenas acreanas. In: Mota, K. e Scheyerl, D. (orgs.) *Espaços Lingüísticos: resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, p. 285-310.

_____. (2006b). Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: Grupioni, L.D.B. (org.) *Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/SECAD, p. 11-38.

_____. (2007). A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: Kleiman, A.B. e Cavalcanti, M. C. (orgs.) *Lingüística Aplicada – suas Faces e Interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 255-270.

MARCHESE, D; UCHOA. M. L. (2006). Relatório de Viagem à Terra Indígena Kaxinawá Praia do Carapanã. Rio Branco: Arquivos da Comissão Pró-Índio do Acre, agosto (mímeo).

McCARTY, T. (1998). Schooling, Resistance, and American Indian Languages. *International Journal of the Sociology of Language*: 132

MONTE, N. L. (1993). Repensando a Educação Bilíngüe e Intercultural: o caso do Acre. In: Seki, L. (org.) *Lingüística Indígena e Educação na América Latina*. Campinas, S.P.: Editora da Unicamp.

MONSERRAT, R. M. F. (2006). 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, p. 131-153.

NINCAO, O. S. (2008). *Kóho Yoko Hovóvo / O Tuiuiú e o Sapo: biletramento, identidade e política lingüística na formação continuada de professores Terena*. Tese de Doutorado em Lingüística plicada. UNICAMP, Campinas, SP (inédita).

OLIVEIRA, G. M. (org.) (2003) *Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos – Novas Perspectivas em Políticas Lingüísticas*. Campinas, S. P.: Mercado de Letras, ALB; Florianópolis: IPOL.

RODRIGUES, A. D. (2000). Panorama das Línguas Indígenas da Amazônia. In: Queixalós, F. e Renault-Lescure, O. (orgs.) *As Línguas Amazônicas Hoje*. São Paulo: Instituto Socioambiental, p.15-28.

SICHRA, I. (2003). *La vitalidad del quéchua: lengua y sociedad em dos privincias de Cochabamba*. La Paz: PROEIB-Andes/Plural Editores.

SKLIAR, C. (2003). Pedagogia (Improvável) da Diferença: e se o outro não estivesse aí? Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A.

STENZEL, K. (2006). Lenguas y tradiciones orales en la Amazônia brasileña. In: F. Vacheron e Betancourt, G. (orgs.) Lenguas y tradiciones orales de la Amazônia. ¿Diversidad em peligro?. Havana: Fondo Editorial Casa de las Américas, p. 71-121.

TUHIWAI SMITH, L. (1999). Decolonizing Methodologies: research and indigenous peoples. London-Otago: Zed Books, University of Otago Press.

WEBER, I. (2005a). Relatório de Viagem de Assessoria à Terra Indígena Yawanawá do Rio Gregório. Rio Branco: Arquivos da Comissão Pró-Índio do Acre, julho (mímeo).

_____. (2005b). Relatório de Viagem de Acessoria a Terra Indígena Arara do Igarapé Humaitá. Rio Branco: Arquivos da Comissão Pró-Índio do Acre, dezembro (mímeo).

WILKINS, D. P. (2000). 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, p. 61-84.

Recebido: 06/06/2008
Aceito: 05/09/2008