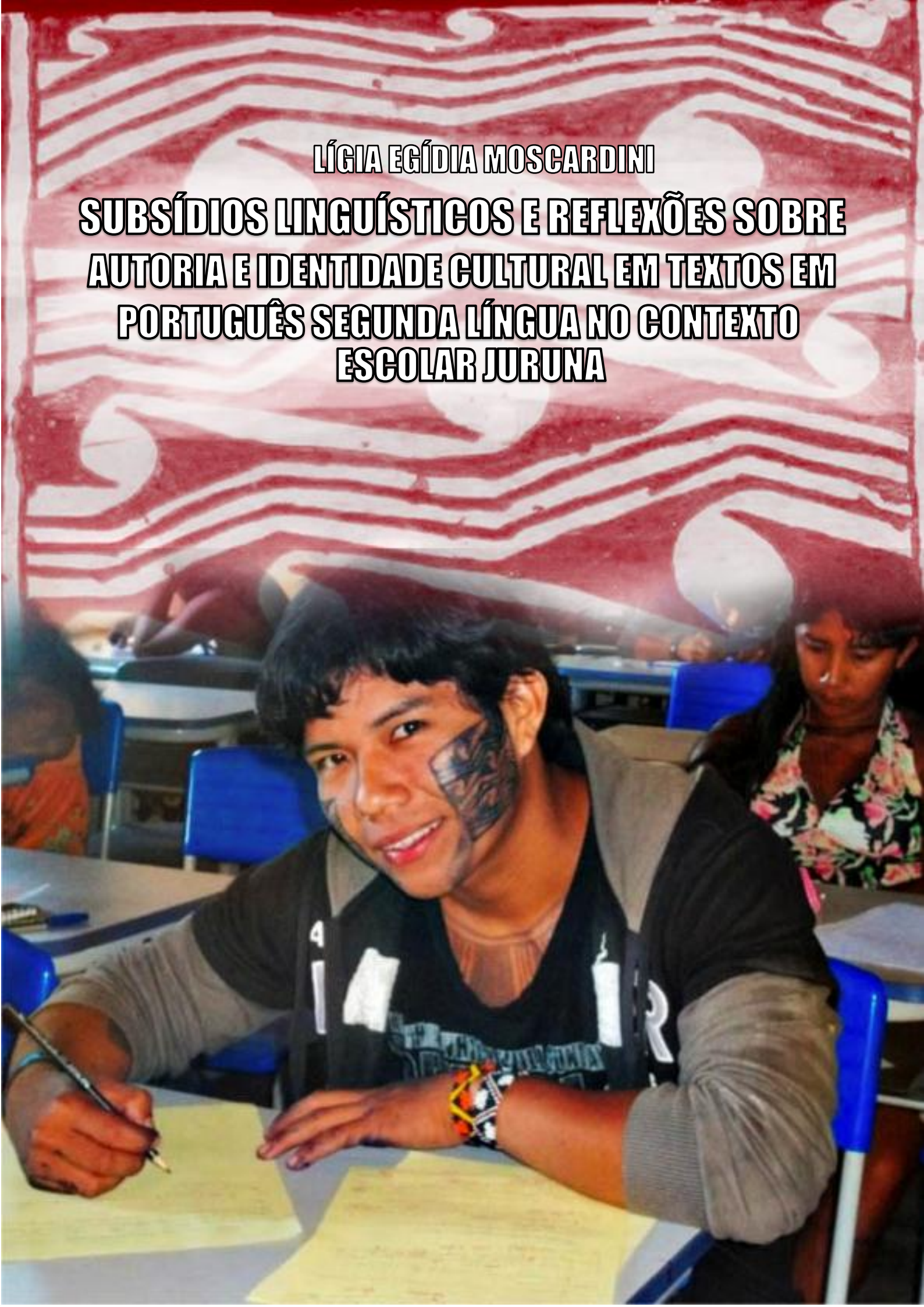


LÍGIA EGÍDIA MOSCARDINI

**SUBSÍDIOS LINGUÍSTICOS E REFLEXÕES SOBRE
AUTORIA E IDENTIDADE CULTURAL EM TEXTOS EM
PORTUGUÊS SEGUNDA LÍNGUA NO CONTEXTO
ESCOLAR JURUNA**



Unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Câmpus de Araraquara - SP

LÍGIA EGÍDIA MOSCARDINI

**SUBSÍDIOS LINGUÍSTICOS E REFLEXÕES
SOBRE AUTORIA E IDENTIDADE CULTURAL
EM TEXTOS EM PORTUGUÊS SEGUNDA
LÍNGUA NO CONTEXTO ESCOLAR JURUNA**



ARARAQUARA – S.P.
2019

LÍGIA EGÍDIA MOSCARDINI

**SUBSÍDIOS LINGUÍSTICOS E REFLEXÕES SOBRE
AUTORIA E IDENTIDADE CULTURAL EM TEXTOS
EM PORTUGUÊS SEGUNDA LÍNGUA NO
CONTEXTO ESCOLAR JURUNA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina Martins Fargetti

Bolsa: IPHAN/ CAPES/ CNPq

ARARAQUARA – S.P.
2019

Moscardini, Lígia Egídia

Subsídios linguísticos e reflexões sobre autoria e
identidade cultural em textos em português segunda
língua no contexto escolar juruna / Lígia Egídia
Moscardini – 2019

220 f.

– Universidade Estadual Paulista "Júlio de
Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras
(Campus Araraquara)

Orientador: Prof^a Dr^a Cristina Martins Fargetti

1. Identidade cultural. 2. Autoria indígena. 3.
Português como Segunda Língua. I. Título.

LÍGIA EGÍDIA MOSCARDINI

SUBSÍDIOS LINGUÍSTICOS E REFLEXÕES SOBRE AUTORIA E IDENTIDADE CULTURAL EM TEXTOS EM PORTUGUÊS SEGUNDA LÍNGUA NO CONTEXTO ESCOLAR JURUNA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina Martins Fargetti

Bolsa: IPHAN/ CAPES/ CNPq

Data da defesa: **30/05/2019**

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Cristina Martins Fargetti

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – FCLAR

Membro Titular: Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – FCLAR

Membro Titular: Profa. Dra. Marina Céla Mendonça

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – FCLAR

Membro Titular: Profa. Dra. Maria do Socorro Pimentel da Silva

Universidade Federal de Goiás - UFG
Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás

Membro Titular: Prof. Dr. Wilmar da Rocha D'Angelis

Universidade Estadual de Campinas - Unicamp
Instituto de Estudos da Linguagem – IEL/Unicamp

Para meu professor do ensino médio, Pedro Donizete Borges, pela didática de talento com que transmutou minhas dúvidas em certezas, e com que sempre me inspira até hoje. Devo a ele muito do que sei de português.

(...)

Llegó a mi casa un turista
buscando um macho tribal
Le dije al débil racista:
- Senhor... no lo tome a mal...
Soy Indio. No soy folklore.
Soy gente y voy a alcanzar
La Ciência que los "senhores"
Corrompem p'a dominar.

Libre América del Indio
Es como las llamaré

(...)

(TAIGUARA. *América del indio*.1983)

IDENTIDADE INDÍGENA

Nosso ancestral dizia: Temos vida longa!
Mas caio da vida e da morte
o armamento contra nós
Mas enquanto eu tiver o coração acesso
Não morre a indígena em mim e
E nem tampouco o compromisso que assumi
Perante os mortos
De caminhar com minha gente passo a passo
E firme, em direção ao sol.
Sou uma agulha que ferve no meio do palheiro
Carrego o peso da família espoliada
humilhada
No brilho, sem fama

Mas não sou eu só
Não somos dez, cem ou mil
Que brilharemos no palco da História.
Seremos milhões, unidos como cardume
E não precisaremos mais sair pelo mundo
Embebedados pelo sufoco do massacre
A chorar e derramar preciosas lágrimas
Por quem não nos tem respeito.
A migração nos bate à porta
As contradições nos envolvem
As carências nos encaram
Como se batessem na nossa cara a toda hora
Mas a consciência se levanta a cada murro
E nos tornamos secos como o agreste
Mas não perdemos o amor.

Porque temos o coração pulsando
Jorrando sangue pelos quatro cantos do universo.
Eu viverei 200, 500 ou 700 anos
E contarei minhas dores pra ti
Oh! Identidade
E entre um fato e outro

Morderei tua cabeça
Como quem procura a fonte da tua força
Da tua juventude
O poder da tua gente
O poder do tempo que já passou
Mas que vamos recuperar
E tomaremos de assalto moral
As casas, os templos, os palácios
E os transformaremos em aldeias do amor
Em olhares de ternura
Como são os teus, brilhantes, acalentante identidade
E transformaremos os sexos indígenas
Em órgãos produtores de lindos bebês guerreiros do futuro
E não passaremos mais fome
Fome de alma, fome de terra, fome de mata
Fome de História
E não nos suicidaremos
A cada século, a cada era, a cada minuto
E nós, indígenas de todo o planeta,
Só sentiremos a fome natural
E o sumo de nossa ancestralidade
Nos alimentará para sempre
E não existirão mais úlceras, anemias, tuberculososes
Desnutrição
Que irão nos arrebatar
Porque seremos mais fortes que todas as células
cancerígenas juntas
De toda a existência humana.
E os nossos corações?
Nós não precisaremos catá-los aos pedaços mais do chão!
Nós não
E pisaremos a cada cerimônia nossa
Mais firmes
E os nossos neurônios serão tão poderosos
Quanto nossas lendas indígenas
Que nunca mais tremeremos diante das armas
E das palavras e olhares dos que "chegaram e não foram"
Seremos nós, doces, puros, amantes, gente e normal!
E te direi, identidade: Eu te amo!
E nos recusaremos a morrer,
A sofrer a cada gesto, a cada dor física, moral e espiritual.

Nós somos o primeiro mundo!

Aí queremos viver pra lutar
E encontro força em ti, amada identidade!
Encontro sangue novo pra suportar esse fardo
Nojento, arrogante, cruel..
E enquanto somos dóceis, meigos

Somos petulantes e prepotentes
Diante do poder mundial
Diante do aparato bélico
Diante das bombas nucleares.

Nós, povos indígenas,
Queremos brilhar no cenário da História
Resgatar nossa memória
E ver os frutos de nosso país, sendo divididos
Radicalmente
Entre milhares de aldeados e "desplazados"
Como nós.

(POTIGUARA, E. In: *Metade cara, metade máscara*, p.115-117)

AGRADECIMENTOS

A todos os que passaram por mim nessa trajetória do doutorado, consolidado essas páginas com quatro anos de transbordante gratidão:

À minha mãe, Silvana, primeira pessoa a quem aprendi a admirar em relação aos estudos, e ao meu pai, José Geraldo, por me amarem e me apoiarem em minhas escolhas acadêmicas.

Aos meus avós, Geraldo e Maria, pelo apoio fundamental e em todos os sentidos.

Aos meus irmãos Vinícius e Danilo pelas várias conversas sobre tudo. Ao irmãozinho Victor Hugo, pelas brincadeiras, risadas e por entender um pouco do que eu faço: “minha irmã dá aula para os índios”.

Aos meus tios Alex e Juscilene e ao priminho João Pedro, pelas conversas e risadas. Ao tio Marcelo e Andrea, também pelo essencial apoio nesta etapa e por sempre trazerem o priminho Guilherme. Aos meus tios Ary e Élcia e primos Ítalo, Léo e Guilherme, pelos churrascos e risadas.

Agradeço imensamente aos presidentes democraticamente eleitos, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, pelas oportunidades concedidas a mim e a outros tantos estudantes de graduação e pós-graduação de podermos ser os primeiros de nossas famílias a adentrar os portões da academia.

Agradeço, ainda, a oportunidade de defender essa tese no dia 30/05/2019. Na mesma data, ocorreram diversas manifestações, em 135 cidades, 25 Estados, da Educação Básica, Superior, Técnica e, inclusive, Educação Escolar Indígena, contra os cortes na educação anunciados pelo governo de Jair Bolsonaro.

À estimada Prof^a. Dr^a. Cristina Martins Fargetti, por tantos anos de convivência, que passa pelas disciplinas ministradas, por quatro viagens a campo e idas a congressos até a orientação da graduação ao doutorado, tudo fundamental para que eu realizasse um trabalho realmente relevante à comunidade juruna. Eterna gratidão por tanta aprendizagem!

Aos professores de meu exame de defesa, Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão, Profa. Dra. Marina Célia Mendonça Profa. Dra. Maria do Socorro Pimentel da Silva e Prof. Dr. Wilmar da Rocha D'Angelis pelas ótimas contribuições em minha defesa, pelos elogios e ressalvas quanto ao que precisava acrescentar, retirar e melhorar em minha tese. Foram essenciais em tudo!

Às profª Dra. Gladis Massini-Cagliari e ao Profª Dra. Francisco Vanderlei Ferreira da Costa pelas imprescindíveis sugestões para meu trabalho durante o Exame de Qualificação e pelas avaliações muito bem realizadas, que apontaram tanto as qualidades quanto o que precisava ser melhorado na pesquisa. Obrigadíssima aos dois!

À Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara, por me proporcionar os mais diversos momentos de aprendizado, desde disciplinas, eventos, congressos até estudo na Biblioteca e várias trocas de ideias com professores e amigos da graduação e da pós.

Aos professores da Unesp/FCLAR, cujas aulas me propiciaram grandes momentos de reflexão sobre minha prática acadêmica e profissional. Agradeço, em especial, pelo momento em que estes mesmos professores me defenderam no episódio mais esdrúxulo de meu magistério: quando uma mãe de aluno acusou a mim de oferecer um “texto pornográfico” aos alunos, o romance *Capitães da Areia*. Obrigadíssima por tanto apoio, pelo documento assinado por todos e encaminhado à Diretoria de Ensino, pelos diálogos com a gestão da escola e pela aula em praça pública sobre o romance de Jorge Amado. Vocês são gigantes!

Aos funcionários da seção de Pós-Graduação da FCL/Ar, pelo essencial suporte durante este doutorado.

À Funai, por permitir as viagens a campo para a Aldeia Tubatuba.

Ao ISA, pelo apoio na infraestrutura nos períodos em que permaneci em campo.

Aos apoios financeiros do IPHAN, da CAPES e do CNPq, sem os quais meus trabalhos de campo não seriam possíveis. Meus projetos de pesquisa foram vinculados aos projetos de pesquisa de minha orientadora, Professora Cristina Martins Fargetti, que obteve estes apoios em sucessivos financiamentos. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

À comunidade Juruna/Yudja, que sempre me recebeu bem na Aldeia Tubatuba. Aos professores da escola Kamadu, Yabá, Karin, Maware, Maiawaku, e aos alunos participantes da Oficina de Aprendizagem de redação escolar, cujo progresso é o principal motivo deste trabalho. Agradeço, em especial, ao Tarinu, sempre que transpira sabedoria e perenidade ao nos narrar as histórias juruna. Às incansáveis lutas de toda comunidade para manterem a escola análoga

à cultura. Agradecimento especial à comunidade juruna que em julho e agosto de 2017 recebeu a nossa equipe mesmo estando em um momento de luto.

Aos alunos Juruna do Pará e ao aluno Mitã Xipaya, pelas ótimas participações na Oficina de Aprendizagem de 2017 e por compreenderem sua importância. Carrego comigo a frase do Mitã: “Obrigado por tudo o que você ensinou pra gente!” Eu é quem sou muito grata!

Ao Iago David Mateus, amigo da Pós e companheiro de campo em 2017, por tantos momentos de reflexões, aprendizados e risadas.

Aos tantos amigos da graduação e pós que passaram por mim pelas tantas trocas de ideias e militâncias na educação, em especial Kadu, Cinthia, Luiza, Mariana Daré. Outro agradecimento especialíssimo aos amigos Priscilla Sumaio Soares e Mateus Maciel Carvalho, que, além das conversas e risadas, aceitaram ser suplentes em meu exame de defesa.

À Flávia e ao Mauro, por me acolherem em Campinas pouquíssimos dias após minha viagem a campo que compõe este trabalho.

Ao Douglas, pela amizade, troca de ideias, militâncias na educação e na força com meu livro. Pouco antes da defesa, carrego uma frase sua: “Nós somos a geração que fará a molecada voltar a se interessar pelo magistério”. Que assim seja!

À diretora Silvana, à coordenadora Fabiana e aos colegas professores da Escola Estadual Prof. Victor Lacôrte, por procurarmos, de fato, fazer um trabalho de qualidade e de relevância aos nossos alunos.

Ao Augusto Sperchi, colega de trabalho, pela leitura atenciosíssima ao meu ensaio final e pelas tão valiosas contribuições com minhas ideias para esta tese.

Aos companheiros professores que sempre lutaram comigo por uma educação de qualidade, passando pela greve de 2015, pela proteção aos secundaristas nas ocupações e por barrarmos a legislação da “Escola Sem partido” em Araraquara.

Aos queridos ex-alunos que hoje adentram a universidade pública e foram assistir àquela sabatina de meu Exame de Defesa: Adriel, Raffaella e Gláucia. Muito bom ver que se tornaram grandes homens e mulheres! Sou uma professora de sorte!

Aos alunos que leram meu ensaio final: Adion, Eduarda e Jennifer. Que incríveis vocês são! Obrigada pela opinião de vocês!

Aos alunos do Ensino Fundamental, por sempre terem curiosidade. Àqueles alunos da Rede pública do Estado de São Paulo que assimilaram possibilidades de reescrita. Aos "terríveis", que me permitiram reflexões. Aos que me evidenciaram, em diversos momentos, até onde a teoria dá conta e até onde não dá. Aos que reclamam que eu “passo muita coisa”. Aos que vêm me abraçar pedindo aula comigo. E, finalmente, aos “casos perdidos” que dão um jeito de surpreender. Fizeram uma revolução em mim. Essa formação de professora doutora é por vocês.

Aos secundaristas. Em especial, àqueles que ajudei a delinear uma visão crítica e sensível deste vasto mundo. Aos secundaristas do Lysanias, apoiados por mim quando ocuparam o colégio. A cada secundarista que fez História, ao ocupar as escolas brasileiras contra as medidas absurdas do Ensino Médio. Obrigada por me fazerem mais professora. A luta continua!

A Deus, por Ser. Por fazer minha postura filosófica. Pelas constantes alegrias. Por essas pessoas em minha vida. Por me ajudar a extrair o melhor de mim. Por minha positiva obstinação. Por meus valores permanecerem objetivos.

MOSCARDINI, L.E. **Subsídios linguísticos e reflexões sobre autoria e identidade cultural em textos em português segunda língua no contexto escolar juruna**. 2019. 220f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2019

RESUMO

Até os anos 1970, a Educação Escolar Indígena tinha a função de “civilizar” índios. Por constantes reivindicações, ela passa a se tornar um meio de preservação cultural, interação com não-indígenas e luta por seus direitos. A escola *Kamadu*, da etnia juruna/yudjá, tem esse objetivo. Por isso, se elaboraram metodologias para intervenções não-indígenas que auxiliassem a escrita em português por indígenas: a Refacção Textual e o Paradigma Indiciário já explorados em dissertação de mestrado. Assim sendo, esta tese é inspirada na última viagem a campo para a aldeia juruna e no próprio desenvolvimento da dissertação de mestrado. Tomando as mesmas metodologias e propostas de intervenção em textos, ela será constituída de pontos latentes na dissertação que propõe observar, em produções textuais selecionadas, algumas reflexões entre minha posição de professora-pesquisadora não-indígena a realizar intervenções/correções em textos em português de alunos e professores indígenas, e se isso promove ou não alguma “perda de identidade cultural” ou “perda de autoria”

Palavras-chaves: Identidade cultural, Autoria indígena, Português como Segunda Língua

Moscardini, L.E. **Linguistic subsidies and considerations on authorship and cultural identity in texts in Portuguese as a Second Language in the Juruna school context.** 2019. 220p. [doctoral dissertation]. [Araraquara]: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”; 2019.

ABSTRACT

Until the 1970s the Indigenous School Education aimed "civilizing" our native people. However, after significant claims from Indians, it became their means of cultural preservation, interaction with non-indigenous people and fight for rights. This is the objective of the *Kamadu* school, of the Juruna/Yudjá ethnical group. For this purpose, non-indigenous intervention methodologies were developed in order to aid the writing in Portuguese by indigenous people: the Textual Rewriting and the Indiciary Paradigm already explored in my master thesis. Therefore, this doctoral dissertation is inspired by my last field trip to the Juruna village as well as by the development of my above mentioned master thesis. By keeping the same methodology and proposal for intervention in texts, it will consist on the analysis of latent points in the thesis. I observe, in selected textual productions, some reflections between my position as a non-indigenous teacher-researcher as I perform interventions/corrections in texts produced by indigenous students and teachers. My goal is to verify whether or not this can lead to “loss of cultural identity” or “loss of authorship”

Keywords: Cultural identity, Indigenous authorship , Portuguese as a Second Language

MOSCARDINI, L. E. **Subsidios lingüísticos y reflexiones sobre autoría e identidad cultural en textos en portugués como segunda lengua en el contexto escolar Juruna**. 2019. 220f. Tesis (Doctorado en Lingüística y Lengua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2019

RESUMEN

Hasta la década de 1970, la Educación Escolar indígena tenía la función de "civilizar" a los indios. Debido a las constantes demandas, dicha Educación se convierte en un medio de preservación cultural, interacción con personas no indígenas y la lucha por sus derechos. La escuela Kamadu, de la etnia Juruna / Yudjá, tiene este objetivo. Por esta razón, se desarrollaron metodologías para intervenciones no indígenas que ayudan a la escritura en portugués de los pueblos indígenas: la Refracción Textual y el Paradigma Indiciário ya presentados en una tesis de maestría. Por lo tanto, esta tesis de doctorado está inspirada en el último viaje de campo a la aldea Juruna y el desarrollo de la tesis de maestría. Tomando las mismas metodologías y sugerencias para la intervención en los textos, la tesis de doctorado consiste en puntos latentes en la de maestría. Y propone observar, en las producciones textuales seleccionadas, reflexiones sobre mi posición como maestra-investigadora no indígena para llevar a cabo intervenciones/correcciones en textos en portugués de estudiantes y maestros indígenas y, si dicha intervención promueve, o no, alguna "disminución de la identidad cultural" o "pérdida de autoría".

Palabras clave: Autoría indígena, Identidad cultural, Portugués como Segunda Lengua.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CIMI	Conselho Indigenista Missionário
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
ONGs	Organizações Não Governamentais
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
CF	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
PPP	Projeto Político Pedagógico
UNI	União das Nações Indígenas
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
CMA	Centro de Monitoramento de Agrocombustíveis
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
ISA	Instituto Socioambiental
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFG	Universidade Federal de Goiás
PROLIND	Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
CONEEI	I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
CNE	Conselho Nacional de Educação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Território do Parque Indígena do Xingu, no Estado de Mato Grosso	81
Figura 2: Interação infantil no cotidiano da aldeia.....	83
Figura 3: Crianças jogando futebol ao final da tarde	83
Figura 4: Pintura corporal para comemoração na aldeia.	84
Figura 5: O povo juruna durante comemoração na aldeia	84
Figura 6: Pintura corporal para comemoração na aldeia.....	85
Figura 7: Trabalho com cerâmica feito pelo povo juruna.	85
Figura 8: Durante a comemoração na aldeia, houve registros fotográficos realizados pelos próprios juruna	86
Figura 9: Jovens indígenas em uma "selfie"	86
Figura 10: Nova escola da aldeia Tubatuba	91
Figura 11: Pequena vista do antigo prédio da Escola <i>Kamadu</i>	94
Figura 12: Alunos indígenas participantes de uma Oficina de Aprendizagem sobre fotografia e filmagem	94
Figura 13: Tarinu Juruna, professor de língua materna da escola <i>Kamadu</i>	95
Figura 14: Realização de oficina de produção textual. Havia uma boa proporção de homens e mulheres participantes da oficina	95
Figura 15: Um professor da aldeia, que foi participante da oficina de produção textual, também orienta outro aluno participante	96
Figura 16: Em 2015, a comunidade se manifestou contra a PEC 215	144
Figura 17: Em 2015, a comunidade se manifestou contra a PEC 215	145
Figura 18: Participante da Oficina de Aprendizagem sobre o gênero “Carta de Repúdio”.	155
Figura 19: Participante da Oficina de Aprendizagem sobre o gênero “Carta de Repúdio”.	156
Figura 20: Participante da Oficina de Aprendizagem sobre o gênero “Carta de Repúdio”.	156
Figura 21: Professor juruna participa da Oficina de Aprendizagem sobre o gênero “Carta de Repúdio”	157
Figura 22: Professor juruna participa da Oficina de Aprendizagem sobre o gênero “Carta de Repúdio”	157
Figura 23: Com exceção do primeiro aluno da esquerda para a direita, que é juruna do Xingu, alguns estudantes juruna do Pará também participam da Oficina de Aprendizagem sobre o gênero “Carta de Repúdio”	158
Figura 24: Um aluno Xipaya também participa de minha Oficina de Aprendizagem	158
Figura 25: Primeira versão do texto	161
Figura 26: Segunda versão do texto	164
Figura 27: Terceira versão do texto.....	167
Figura 28: Quarta versão do texto	171
Figura 29: Rascunho utilizado na elaboração da quarta versão do texto	174
Figura 30: Versão final da "Carta Aberta de Repúdio" escrita por professor juruna..	177

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
SEÇÃO I: O QUE É SER ÍNDIO? VISÕES OCIDENTAIS E O CONCEITO.....	
DE IDENTIDADE	25
1.CULTURA E ESTEREÓTIPOS INDÍGENAS	25
1.1.DEFINIÇÃO PRIMEIRA DE CULTURA	25
1.2 A RELAÇÃO ENTRE CULTURA E ESTEREÓTIPO.....	28
1.3.CONTRA O ESTEREÓTIPO: PROBLEMÁTICAS DA CULTURA	31
1.3.1.Binarismo em relação à cultura e identidade de povos indígenas	31
1.4.O MASSACRE INDÍGENA E A NEGAÇÃO HISTÓRICA DE.....	
SUAS IDENTIDADES	40
1.5. COMO OS INDÍGENAS VEEM A QUESTÃO DA IDENTIDADE	
CULTURAL	42
1.6.INTERCULTURALIDADE.....	46
1.6.1.Definições e propostas.....	46
1.6.2.Como abordar interculturalidade na escola indígena?.....	49
SEÇÃO II: A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA COMO ESPAÇO DE	
IDENTIDADE.....	54
2.1. TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	54
2.1.1. O Diretório de Pombal e a negação de identidade indígena na educação escolar	54
2.2.2. O Serviço de Proteção ao Índio	57
2.3. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA COMO ESPAÇO DE AFIRMAÇÃO DE	
IDENTIDADE.....	60
2.3.3. Identidade e protagonismo indígena em relação à Escola Básica	77
2.4. O POVO JURUNA: UMA TRAJETÓRIA DE RESISTÊNCIA	79
2.4.1. Trajetórias da Escola Estadual Indígena de Educação Básica central	
<i>Kamadu</i>	87
2.4.2. Percursos e resistência da escola <i>Kamadu</i> : desafios e perspectivas.....	91
SEÇÃO III: TEORIAS E METODOLOGIAS PARA A CORREÇÃO DE	
TEXTOS EM PORTUGUÊS SEGUNDA LÍNGUA	97
3.1. CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E O ENSINO DE LÍNGUA	
PORTUGUESA.....	97

3.1.1. Concepção de ensino prescritivo/normativo	98
3.1.2. Concepção de ensino da linguagem como instrumento de comunicação.....	99
3.1.3. Concepção interacionista da linguagem	99
3.4. ALGUNS CONCEITOS DE SEGUNDA LÍNGUA.....	101
3.4.1. Selinker, Linguística da Aprendizagem e o conceito de Interlíngua	104
3.5. TEORIAS DA TEXTUALIDADE: QUAL O CONCEITO DE TEXTO?	108
3.5.1. Oralidade e Escrita.....	111
3.5.2. Teorias das Operações Enunciativas	113
3.5.3. Sobre Epilinguística.....	114
3.5.4. Construindo identidades na Proposta Textual	114
3.5.5. Língua e Identidade: Caminhos Possíveis	116
3.6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	121
3.6.1. Teoria de Gêneros.....	122
3.6.2. O ensino de Gênero na escola por meio de uma Sequência Didática, por Schneuwly & Dolz	124
SEQUÊNCIA DIDÁTICA	126
3.6.3. O Paradigma Indiciário.....	127
3.6.4. Escritura e reescritura de um mesmo texto, através de tipos de correções.....	131

SEÇÃO IV: IDENTIDADE CULTURAL JURUNA NOS TEXTOS EM PORTUGUÊS: OFICINA DE APRENDIZAGEM E ANÁLISE DE REDAÇÕES.....	137
4.1. POR QUE MINISTRAR UMA OFICINA DE APRENDIZAGEM? CARACTERÍSTICA DA MODALIDADE	137
4.2. ABORDAGENS SOBRE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA EM ESCOLAS INDÍGENAS.....	140
4.3. ESTRUTURA E RECEPÇÃO DA OFICINA DE APRENDIZAGEM MINISTRADA PARA OS JURUNA	143
SEQUÊNCIA DIDÁTICA:	145
4.3.1. Primeiro gênero: o Debate Público Regrado	146
4.3.2. Segundo Gênero: “Carta de Repúdio”	147
4.4. ANÁLISE DE TEXTOS INDÍGENAS E COMO ELES MANTÉM INDÍCIOS DE AUTORIA E IDENTIDADE CULTURAL.....	159
4.4.1. Coleta de dados e seleção do <i>corpus</i> para análise	159
4.4.2. Primeira versão do texto	160
4.4.3. Segunda versão do texto	164
4.4.4. Terceira versão do texto	167
4.4.5. Quarta versão do texto.....	171
4.4.6. Versão final do texto	176

4.5. CARTA UNIFICADA.....	181
<i>CARTA DE REPÚDIO DA ETNIA YUDJA DO MATO GROSSO CONTRA A PEC 215</i>	181

À GUIA DA CONCLUSÃO: MAS, AFINAL, INTERVENÇÕES ALTERAM A AUTORIA E IDENTIDADE CULTURAL?	183
--	------------

SEÇÃO V: UM ENSAIO ACERCA DA CHAMADA “PERDA CULTURAL” E/OU “PERDA DE IDENTIDADE” E O ESPAÇO ESCOLAR	190
--	------------

1.	190
2.	195
3.	197

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	202
---	------------

ANEXO: MATERIAIS UTILIZADOS DURANTE OFICINA PEDAGÓGICA	212
---	------------

TEXTO 1	212
ENTENDA A PEC 215	212
TEXTO 2	213
CARTA DE REPÚDIO À PEC 215 E PELA DEFESA DA DEMARCAÇÃO DAS TERRAS DOS INDÍGENAS E QUILOMBOLAS	213
TEXTO 3	214
TEXTO 4	214
Os índios e o golpe na Constituição	214
Porque você deve ler essa coluna “apesar” da palavra “índio”	214
O pacote maligno.....	215
As mãos por trás do golpe	216
Os índios, esses estrangeiros nativos	217
Aderir ou pensar?	219

INTRODUÇÃO

Com esta tese, pretendo investigar o ensino e as intervenções não-indígenas tidas como “correção” e se isso contribui ou não em “perda de identidade cultural” ou “perda de autoria indígena”. diante do contexto escolar juruna. Um tema complexo. Entretanto, este trabalho com produção textual em português na comunidade juruna não se inicia apenas neste doutorado, porque já possui uma trajetória consolidada, com início na *Iniciação Científica Recursos Coesivos em textos de alunos e professores da escola juruna: análise para uma contribuição ao Ensino* (2011). Nesse trabalho inicial, percebi o quanto os critérios de série e avaliação dos juruna são bem diferentes em relação a uma escola não-indígena:

A primeira aula foi de Educação Física, em que o professor propôs que as crianças fizessem uma brincadeira típica da cultura. Depois, chamou uma senhora idosa para contar histórias que eles não sabiam, e que as crianças teriam de fazer um desenho sobre ela. (...) O curioso dessa etapa da aula é que algumas crianças não entenderam a atividade proposta, que era o desenho de acordo com a história ouvida, e fizeram outro tipo de desenho. Mas não há um critério de avaliação ou maniqueísmos como certo/errado, de adequação ou inadequação. Tanto que, propositalmente, perguntamos: “mas você não vai falar para o menino que ele fez um desenho errado?”, ao que o professor apenas confirmou que são crianças e que portanto “estão começando a aprender agora”. O professor em questão também mencionou que não devolve trabalhos aos alunos, “a gente guarda tudo na escola”, ficando claro não haver alguma necessidade de “correção” ou “avaliação”, conceitos que, além de tudo, são exercidos equivocadamente na escola do “branco”. Há apenas respeito e valorização do desenvolvimento da aprendizagem na escola.

(MOSCARDINI, 2011, p. 16)

Essa pesquisa foi elaborada a partir de dois trabalhos de campo iniciais na aldeia juruna e um trabalho com professores indígenas na cidade, pelos quais foram possíveis elaborar pequenas intervenções em Oficinas de Aprendizagem de Produção Textual, tanto na cidade quanto na escola *Kamadu*, localizada na aldeia, para que alunos e professores juruna refletissem sobre a língua portuguesa e aprimorassem seus textos.

Dados os bons resultados anteriores, tal pesquisa com produção de texto em segunda língua teve continuidade com a dissertação de mestrado intitulada *Questões de Linguística Textual na prática de produção de textos em português entre os juruna do Xingu* (2015). Com base em uma terceira viagem a campo, contextualizou-se a educação escolar indígena do Brasil, com suas leis, reivindicações e tendências, bem como alguns aspectos da

escola *Kamadu* e alguns efeitos do ensino de língua portuguesa para os juruna. Para isso, foi realizada outra Oficina de Aprendizagem na escola *Kamadu*, em que se utilizaram três crônicas em congruência com três histórias tradicionais narradas por Tarinu Juruna para que os alunos elaborassem uma narrativa com base nos temas das crônicas e das histórias tradicionais de mesmos temas. A partir de então, busquei aprofundar linhas teóricas e metodológicas com um trabalho que visava observar quais os tipos de correções que eu poderia realizar para auxiliar, com mais êxito, a escrita em português por povos indígenas.

Nessa pesquisa, que resultou em uma dissertação, percebi que a comunidade juruna demonstra grande interesse na aprendizagem do português como segunda língua e solicita melhoras em sua escrita. Tanto que recebi cada texto dessa então Oficina de Aprendizagem com uma média de sete refacções. Em meio a estas refacções, percebo duas atitudes predominantes do aluno indígena:

i) Resposta de minhas correções: momentos em que o estudante corrige ortografia, pontuação, retira trechos quando solicitado ou quando oferece respostas diretas às minhas perguntas.

ii) Correções autônomas: Correções realizadas pelo aluno sem quaisquer das minhas intervenções. Por exemplo, trocou a preposição em "ele voltou na aldeia" para "ele voltou para a aldeia" ou modifica, sozinho, aspectos de articulação.

Com isso, também foi possível contribuir com a formação de professores da aldeia, uma vez que o professor Maiawako explicou, em língua materna, diante da sala de aula, o processo de refacção durante a oficina para toda classe, tendo em mãos um texto de aluno seguido de suas nove versões. Ele mencionou não fazer sentido classificar a primeira versão como “certa ou errada”, mas refleti-la como parte de um processo para um texto bem escrito. Tal reflexão é uma consciência primorosa do professor, muito pertinente para “afastar o medo” que alguns dos alunos têm em relação à “língua do branco”.

Além do mais, durante o mestrado, também adquiri experiência no ensino de produção de texto em uma escola da rede pública estadual. Foi possível acompanhar o processo de escrita no Ensino Médio, perceber as dificuldades mais frequentes, os diversos “medos da escrita” em seus processos de produção textual, bem como quais materiais complementares poderiam ser utilizados para essa etapa de ensino.

Por toda essa trajetória com produção textual em primeira e segunda língua, composta tanto pela graduação e pelo mestrado, quanto em práticas na sala de aula regular, e

um total de quatro viagens a campo e um trabalho com os juruna na cidade, afirmo que certamente há possibilidade de uma pesquisa sólida e desenvoltura de um tema complexo, com teorias, metodologias e planos de aula mais aprimorados para que os juruna alcancem plenamente suas demandas em língua portuguesa.

Com as últimas viagens a campo, realizadas durante o curso de doutorado, confirmei que questões de ensino/aprendizagem em português como segunda língua são fundamentais para os juruna. Mas um ponto havia ficado latente: refletir sobre a “perda de autoria” em seus textos em português e sobre a “identidade cultural” no contexto de escola indígena. Nesse sentido, notei que reflexões dos juruna, nos momentos em que refazem seus textos, podem fornecer hipóteses interessantes sobre “identidade cultural”.

O objetivo principal desta tese, portanto, é observar, em produções textuais selecionadas, se minha posição de professora-pesquisadora não-indígena, realizando intervenções/correções em textos em português de alunos e professores indígenas, promove ou não “perda de autoria” ou “perda de identidade cultural” no contexto escolar indígena.

Em meio a esta pesquisa, observei esses dois pontos principais da seguinte forma: as marcas de autoria são especificidades presentes no texto em si. Assim, foram destacadas nos textos e identificadas através de indícios de autoria e de leitura, por meio do Paradigma Indiciário. Além dessas marcas, observaram-se quais referências os alunos teriam sobre o que é um bom texto, de acordo com o gênero textual trabalhado. Já a reflexão sobre perda ou não de identidade cultural por correções não-indígenas abrange não apenas as versões do texto escrito, mas o modo como deve ser a proposta para oficinas de aprendizagem com professores e alunos indígenas, uma vez que determinados aspectos, como uma visão estereotipada de povos indígenas, que não consideram suas realidades, bem como uma proposta inadequada é que poderia truncar a identidade cultural. Assim, procuro preparar uma proposta textual e sequência didática adequadas para então ministrar a oficina.

As seções deste trabalho estão organizadas da seguinte forma: na Seção I, procuro abordar teorias pertinentes sobre identidade indígena, cultura e estereótipo, de modo que passo tanto pelas noções sobre o que é cultura quanto pelas noções de identidade, mencionando, ainda, posicionamentos de indígenas sobre cultura e identidade e construindo-se uma reflexão menos estereotipada sobre esses conceitos.

Na Seção II, procuro debater a escola desde o período da colonização, quando se queria “educar e catequizar índios”, até a educação escolar indígena como esse espaço de cultura e identidade, construída para ser intercultural, específica e diferenciada, com leis específicas e políticas públicas. Nessa seção, também apresento algumas trajetórias,

observações em campo e trabalhos já realizados na escola juruna, bem como diversas tendências e cotidiano escolar mais atual da escola *Kamadu*.

Já na Seção III, procuro fazer confluências entre concepções linguísticas, as teorias utilizadas e também os procedimentos metodológicos necessários para a elaboração da Oficina de Aprendizagem e de que forma realizar um trabalho eficiente com o português como segunda língua na comunidade juruna. Na Seção IV, retomo todas essas discussões anteriores, realizo um relato de todo o período da Oficina de Aprendizagem em português para professores e alunos da escola juruna e faço a análise de um dos textos em português escritos durante o período da Oficina, bem como da Carta Unificada elaborada coletivamente por professores e alunos da escola. Finalmente, na Seção V, elaboro um ensaio convidando o leitor para a reflexão e desconstrução de conceitos estereotipados de identidade, de cultura e de escola.

A contribuição dessa tese, portanto, é fazer uma reflexão aprofundada e para além do sendo comum sobre “perda ou não de identidade cultural” e, em meio a isso, evidenciar que um aluno indígena pode ser autor e apresentar indícios de autoria. Isso, claro, desde que sejam oferecidas propostas de ensino adequadas a essa modalidade educacional e possíveis para a formação de professores indígenas por meio de uma Sequência Didática adequada, de modo a não truncar aspectos da identidade cultural desses indígenas, que tanto lutam por uma educação de qualidade.

SEÇÃO I: O QUE É SER ÍNDIO? VISÕES OCIDENTAIS E O CONCEITO DE IDENTIDADE

Assim estamos: cegos de nós, cegos do mundo. Desde que nascemos, somos treinados para não ver mais que pedacinhos. A cultura dominante, cultura do desvínculo, quebra a história passada como quebra a realidade presente; e proíbe que o quebra-cabeças seja armado.

(GALEANO, 1990)

1. CULTURA E ESTEREÓTIPOS INDÍGENAS

1.1.DEFINIÇÃO PRIMEIRA DE CULTURA

Para iniciarmos a discussão sobre "identidade cultural", faz-se necessário, antes de tudo, procurarmos meios de definir, afinal, o que é "cultura". Conforme Cuche (1999), a noção de cultura nos dá respostas melhores do que aquelas meramente biológicas em relação à diferença entre os povos, uma vez que houve uma passagem da adaptação ao meio ambiente para uma adaptação cultural (CUCHE, 1999).

Essa noção de cultura como “modo de vida”, porém, nem sempre foi definida dessa forma. Cultura foi, por muito tempo, sinônimo de "cultivo". Cuche (1999) ressalta que esse desdobramento se relaciona à semântica do conceito. A palavra ainda hoje é aplicada, em diferentes realidades, como cultura da terra. Vinda do latim, era aplicada para designar o cuidado relacionado ao campo ou ao gado, e no séc XVI não tem mais o sentido de ação, mas a "cultura" da terra, o fato de se trabalhar para desenvolver a terra. Assim, é no Iluminismo do séc XVIII que a palavra ganha sua acepção moderna, quando passa a ser uma metáfora, da cultura da terra para a cultura do espírito. Essa acepção era sempre seguida de um complemento: "cultura das artes", "cultura da ciência", etc. Aos poucos, vai designando "formação", "educação do espírito" e ainda "estado de espírito cultivado pela instrução", ou seja "indivíduo que tem cultura".

Esse uso é consagrado pelo dicionário da Academia de 1798, que opõe "natureza" e "cultura" quando define "um espírito natural e sem cultura". Com essa oposição, os iluministas concebem cultura como "soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade ao longo da história", associados à ideia de progresso, de educação, da razão. Isso

e um conceito muito próximo de "civilização". Civilização estava relacionado à melhora nas instituições, legislação e educação, então deveria se estender a todos os povos. Isso fez surgir um dualismo de "povos civilizados" e "povos selvagens". (CUCHE, 1999).

Seguindo tal ideologia, e em Tylor (1871 *apud* Salomão, 2015), a noção de “cultura” foi, por muito tempo, associada a progresso, evolução e bastante atrelada à "civilização", outro pensamento importantíssimo na época. Nesse sentido, "cultura" era para progressos individuais e "civilização", para progressos coletivos (SALOMÃO, 2015, p.4-5), em que cultura e civilização abrangem “um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade (SALOMÃO, 2015, p.5). Cohn (2001) pondera, entretanto, que esses dois termos, surgidos na Europa, ganham um certo caráter ocidental, em que cultura “designa as particularidades das populações ocidentais – os modos franceses, ingleses, alemães” (COHN, 2001, p.36).

Em tudo isso, percebe-se que o conceito de cultura se tornou bastante particularista com o Iluminismo, e dizia respeito apenas à cultura ocidental. Mais tarde, Wilhelm von Humboldt (1767-1835) , afirmou que "as diferentes maneiras pelas quais uma língua categoriza a realidade impõem na mente maneiras de organizar o conhecimento; a diversidade das línguas não é só de sons ou signos, mas uma diversidade de perspectiva de mundo (HUMBOLDT *apud* DOURADO & POSCHAR, 2010, p.35). Ou seja, o autor passou a relacionar língua e cultura e tratava da cultura como **visão de mundo**.

Entretanto, o conceito de cultura mais abrangente pode ser conferido em Brown *apud* Tavares (2004) que menciona que, com a antropologia, o termo “cultura” passou a definir

um conjunto de estilo de vida de um grupo ou de um povo. São as ideias, os costumes, os sentimentos, as artes, as habilidades, enfim, todas as práticas sociais, que unem as pessoas e as caracterizam como um povo em um determinado período do tempo (BROWN, 1994; MONTGOMERY & REIDTHOMAS, 1994). Essa acepção mais genérica de cultura permite sua deselitização, refletindo a humanização da sociedade e vendo qualquer indivíduo como um "formador" de cultura. Mas não é só isto. Sabemos que nenhuma sociedade existe sem cultura. Os seres humanos precisam dela para organizar seus conceitos de realidade e, assim, se proteger de um possível caos. Estes conceitos ou visões de realidade, no entanto, divergem de grupo para grupo, mostrando-nos que cada grupo tem seu próprio padrão cultural. Este padrão normalmente é visto como único pelos seus seguidores, mas ele é apenas uma forma de ver o mundo e não uma realidade universal (CONDON in: BROWN *apud* TAVARES, 2004, p.20)

Assim sendo, a antropologia procura questionar o conceito de que cultura tem caráter apenas ocidental. A questão de cada grupo ter seu próprio padrão cultural e se

protegerem de um possível caos com base em seus conceitos de realidade também é bastante relacionada à suposta “perda cultural” em relação aos povos indígenas. Isso, certamente, também se relaciona ao conceito de “aculturação”.

Uma mudança em relação a isso se mostra nas ideias de Roger Bastide, que lançou seu olhar para os fenômenos da aculturação, construindo uma tipologia de seus quadros sociais: a aculturação espontânea ou livre, que não é dirigida nem controlada (entretanto Cuche ressalta que ela jamais será completamente assim); a aculturação organizada, mas forçada, que ocorre em benefício de um só grupo, como a escravidão; e a aculturação planejada, que é sistemática e de longo prazo, como o colonialismo ou a formação de uma sociedade proletária comunista. Segundo Cuche (2002, p. 140), as ideias de Bastide se opõem às de Strauss uma vez que para ele, ao invés de se falar em estrutura, há que se falar em estruturação, desestruturação e reestruturação, e os avanços dos estudos sobre aculturação levaram a um reexame do conceito de cultura, que passou a ser entendido como “um conjunto dinâmico, mais ou menos homogêneo” (SALOMÃO, 2015, p.7).

Salomão (2015) resume todos esses conceitos apontando que "cultura" se desdobra completamente do sentido de "cultivo" e passa a denotar outras questões, tais como "o conhecimento produzido pela humanidade". O conceito passa pelo Iluminismo e pelos ideais de progresso e parte de uma concepção mais universalista para uma particularista.

Depois, vieram estudos sobre aculturação, através dos quais a compreensão de cultura passou para um estado mais complexo e dinâmico, em que as culturas passaram a ser vistas como *"mistas, e não mais como "puras"* (SALOMÃO, 2015, p. 8-9, grifo meu). Cuche (1999) o ressalta:

As pesquisas sobre a "aculturação" permitiram ultrapassar várias ideias preconcebidas sobre as propriedades da cultura e renovar profundamente o conceito de cultura. A aculturação aparece não como um fenômeno ocasional, de efeitos devastadores, mas como uma das modalidades habituais da evolução cultural de cada sociedade (CUCHE, 1999, p. 13-14)

Porém, é por esse conceito de “cultura mista” que surge um viés negativo. De acordo com Cohn (2001), “Na antropologia americana, cultura passa a ser definida como “um conjunto de traços que podem ser perdidos ou tomados de empréstimo de populações vizinhas” (COHN, 2001, p.37). Não é difícil associar isso aos povos indígenas e à aculturação forçada, devido ao histórico de massacre dessas comunidades. Juntamente a isso, Cohn (2001) aponta o trabalho de Darcy Ribeiro, que fez parte do SPI (Serviço de Proteção ao Índio, órgão posteriormente substituído pela Funai) que mostrava “a preocupação com o destino das populações indígenas, com sua aculturação e integração à sociedade nacional. (...) e sua

transformação em trabalhador rural, no “índio destribalizado”, no dizer de Ribeiro, que seria reduzido à massa disforme de campesinato" (COHN, 2001, p.38). A preocupação, claro, é muito pertinente. Mas quais os limites da perda cultural? O mero contato com elementos não-indígenas submeteria o indígena a uma aculturação? Há apenas uma forma de cultura ou perda de cultura?

1.2 A RELAÇÃO ENTRE CULTURA E ESTEREÓTIPO

Apesar de existir, então, um conceito amplo de cultura, o que ocorre com certa frequência é um conceito estereotipado de cultura. Isso se deve, outrossim, à sua abordagem em sala de aula. De acordo com Risager (1998), em um questionário feito para professores de língua, se indagou "o que você entende sobre cultura?" E houve respostas como "cultura é o que as pessoas fazem, seu modo de vida, atrações turísticas, costumes, o trabalho, arte, e costumes de um determinado grupo. Nessa pesquisa, alguns dos professores associaram o conceito de cultura com país, ou pessoas, ou sociedade, (RISAGER, 1998, p.252) como se cultura fosse um conjunto de “curiosidades” ou de “aspectos exóticos” de determinado grupo ou país. Kramsch (2017) também reafirma tal hipótese, de que, principalmente em livros de língua estrangeira, “ensinar cultura” significa ensinar costumes típicos, às vezes estereotipados, tais como comportamentos, comidas, festas e costumes do grupo dominante ou daquele grupo de falantes nativos, que é o mais saliente ou exótico aos olhos estrangeiros. Impressionante neste conceito de cultura é a manutenção do foco sobre as características nacionais e a falta de profundidade histórica. Porque as práticas cotidianas de cada povo são variadas (KRAMSCH, 2017, p. 142-143).

Conforme menciona Kumaravadivelu (2003), os estereótipos produzem um "outro estático". Bahba (1998) também reflete sobre a questão dos estereótipos:

O estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do Outro permite), constitui um problema para a representação do sujeito em significações de reações psíquicas e sociais (BAHBA, 1998 p.117)
[...]

O ato de estereotipar não é o estabelecimento de uma falsa imagem que se torna o bode expiatório as práticas discriminatórias. É um texto muito mais ambivalente de projeção e introjeção, estratégias metafóricas e metonímicas, deslocamento,

sobredeterminação ,culpa, agressividade, o mascaramento e cisão de saberes "oficiais" e fantasmáticos para construir as posicionalidades e oposicionalidades do discurso racista (...)Ao aceder às fantasias mais selvagens (no sentido popular da palavra) o colonizador, o Outro estereotipado revela algo da "fantasia" (enquanto desejo, defesa) daquela posição de dominação (BAHBA,1998, p.125-126).

O estereótipo, portanto, é uma projeção do Outro, uma “forma fixa” que nega a diferença e pode contribuir para a construção de um discurso preconceituoso. Além do mais, tais estereótipos ajudam a compor o senso comum de que “cultura” diz respeito apenas sobre vestimentas, comida, formas de saudação, etc., algo que, por sua vez, está em livros didáticos de língua estrangeira ou livros de ciências humanas, em suas abordagens sobre “cultura”. Ou seja, ao invés de ser combatido, o estereótipo é divulgado e ensinado.

Essa concepção ainda contribui com a aviltante ideia de “cultura primitiva”. Conforme diz Salomão (2008):

A problemática trazida para a sala de aula de língua estrangeira por esta perspectiva está na concepção de cultura como informação e práticas, profundamente associadas a um status de superioridade e/ou inferioridade atribuídos determinadas culturas, e relacionadas ao ensino na forma de diferenças (muitas vezes exóticas) ou curiosidades que “valem a pena aprender”. Tal visão não vence o determinismo presente nas concepções hierárquicas e nas ideias evolucionistas de cultura, datadas do século XVIII, que separavam as culturas em primitivas e mais avançadas, segundo uma escala de desenvolvimento. Ainda, ela está, a nosso ver, profundamente atrelada a uma noção de que a coletividade sobrepõe a individualidade, agindo de forma coercitiva ou não sobre os membros de dada sociedade, e não como uma via de mão dupla, entendendo-se que o coletivo cultural pode influenciar o individual, assim como o individual traz suas marcas para a coletividade, modificando-a. (SALOMÃO, 2008, p.19)

A questão do estereótipo certamente é válida para se refletir sobre a relação do “branco” com as sociedades indígenas. Segundo Lima (2011), há, pelo menos, quatro noções de indígena estereotipado no imaginário nacional: o “índio genérico”, o “índio congelado”, o “índio integrado” e o “índio assimilado”. **Índio genérico** porque fomos acostumados a rotular povos de diversas etnias de “índios”, como se fossem homogêneos e com a mesma forma de organização, cultura e visão de mundo, desconsiderando, inclusive, que várias comunidades podem viver numa única “área indígena”.

Também há a noção de **índio congelado**, que seria aquele índio congelado no tempo, aquele índio “puro”, da época do descobrimento do Brasil, ou aqueles isolados em regiões intocadas da floresta amazônica. Essa visão de “indígena de 1500” é contraditória, pois ninguém está imune a mudanças e gera um operador lógico binário: ou o índio é puro ou não é índio.

Além do mais, há o conceito de **índio integrado ou assimilado**, com o pressuposto de que o simples contato com não índios, pelo trabalho ou pela educação, geraria o “embranquecimento” de indígenas. Isso mudou políticas públicas que buscavam a homogeneização de povos indígenas, para transformar indígenas em trabalhadores nacionais e com um regime escolar que visava ao processo civilizador. Acreditava-se que a assimilação cultural dominante se daria de modo automático e é como se comunidades indígenas aceitassem tudo passivamente. Além do mais, tratar o índio como integrado significa não respeitar sua alteridade, com uma classificação em que o indígena é integrado apenas por usar celulares, roupas e falar a língua majoritária do país. (LIMA, 2011).

Tais estereótipos ainda rondam nosso imaginário nacional e são bastante divulgados e ensinados em eventos como “dia do índio”, por exemplo. Por esse motivo, há que se ter maior questionamento a respeito deles para que se evite racismo indígena e para que tenhamos, de fato, conhecimento amplo sobre nossa sociedade.

Essas reflexões estão muito convergentes com a visão da “civilização” em relação aos povos indígenas. Civilização, aliás, é outro conceito estereotipado:

"Cultura" evoca principalmente os progressos individuais, "civilização", os progressos coletivos [...] que designa o afinamento dos costumes e significa para eles o processo que arranca a humanidade da ignorância e da irracionalidade. Preconizando essa nova acepção de "civilização", os pensadores burgueses reformadores, utilizando-se de sua influência política, impõem seu conceito de governo à sociedade que, segundo eles, deve se apoiar na razão e nos conhecimentos. (CUCHE, 1999, p. 22)

Assim, os “brancos” sempre agiram de acordo com o que eles consideravam que seria civilização. Tanto a noção de “cultura” quanto a noção do “índio” são um tanto estereotipadas na cultura ocidental. Nesse sentido, é como se a cultura de povos indígenas fossem apenas “curiosidades exóticas”, como seus comportamentos, danças típicas, caça e pesca, e pinturas corporais fosse tudo o que pode ser denominado “cultura” em relação às comunidades indígenas. E é como se esse conjunto de curiosidades indígenas precisasse ser sempre “tradicional”, de modo que esse “tradicional” precisasse assumir um sentido mais estático/estagnado. Nesse sentido, é como se tudo o que povos indígenas fizessem que não se enquadre nesse estereótipo os condenasse à “perda cultural”, pois afinal, segundo essa ótica, povos indígenas compõem uma “sociedade primitiva”... Portanto não resta dúvidas de que esse tipo de compreensão é equivocada e que se deve ir além desse bloco dogmático e determinista.

1.3.CONTRA O ESTEREÓTIPO: PROBLEMÁTICAS DA CULTURA

1.3.1. Binarismo em relação à cultura e identidade de povos indígenas

Uma vez que cultura se trata de visão de mundo e que é preciso evitar meras projeções estereotipadas, começa-se a refletir sobre, de fato, o que seria “perda de cultura” em se tratando de povos indígenas. Tal reflexão também se relaciona com a suposta “perda de identidade”. Afinal, o que é ser índio? O que não é ser índio? O que faz um ser “deixar de ser índio”? Em que ponto essas identidades culturais contribuem para essa modalidade de educação?

Nesses termos, problematizar a escola indígena também significa problematizar ideais tão supostamente cristalizados da outra cultura na nossa cultura, o que gera várias negatividades possíveis. Silva (2000) conceitua a ideia inicial de que identidade é "aquilo que sou" como, por exemplo, "sou brasileiro" e a diferença como "aquilo que o outro é" como, por exemplo, "sou negro". Assim, identidade e diferença têm estreita dependência. Uma afirmação de identidade, como "sou brasileiro", pressupõe negações, como "não sou chinês", "não sou inglês", etc. Em relação a isso, também existe a tendência de tomar aquilo que somos como sendo a norma em relação àquilo que não somos. O que certamente os “brancos” fazem em se tratando dos “índios”.

O autor também coloca identidade e diferença como algo que não é próprio da natureza, mas algo criado ativamente, algo que faz parte do mundo cultural e social. E criado por meio de atos da linguagem, de *atos de fala*, que instituem a identidade e a diferença como tais. Assim, identidade e diferença estão **a mercê da linguagem em geral**. "ser isso" significa "não ser aquilo". Por isso, também são conceitos indeterminados e instáveis. "sou brasileiro" não é algo absoluto nem fora da linguagem (SILVA, 2000, p.74-78).

Existe, ainda, a afirmação de identidade e diferença em diversos grupos sociais, de modo que esses dois conceitos não são separados das relações de poder. Onde há identidade e diferença, há poder. E o poder implica incluir/excluir, marcar fronteiras como nós/eles, classificar como "bons e maus", "puros e impuros", "desenvolvidos e primitivos", normalização "nós somos normais, eles não". A identidade é uma constante separação entre "nós" e "eles" - em que os pronomes "nós" e "eles" indicam posições de sujeitos e de poder. Sempre em oposições binárias (SILVA, 2000, p.81-83).

Essa questão de identidade e diferença a mercê da linguagem, sempre em oposições binárias, é conceituada por Jacques Derrida. O filósofo francês propõe uma desconstrução ao questionar o próprio conceito de "signo" de Saussure, explanando suas limitações logocêntricas e etnocêntricas pois, em determinado momento, o signo esgota suas possibilidades:

(...) é nesse momento que é preciso, talvez, abandonar esse conceito. Mas esse momento é muito difícil determinar e não é, nunca, puro. É preciso que todos os recursos heurísticos e críticos do conceito de signo sejam exauridos igualmente em todos os domínios e em todos os contextos (DERRIDA, 2001, p.23-24)

Nesse sentido, propõe o "significado transcendental", que não remeteria a nenhum significante e que, portanto, é um conceito independente da língua, de nosso sistema de pensamento e nossa cultura ocidental. Assim, ele busca uma "estratégia geral de desconstrução", que visa neutralizar oposições binárias, mas também confirmá-lo. Ele abandona a ideia de oposição entre fala e escrita, e escrita como representação da fala, e considera o contexto como algo que não pode ser totalmente recoberto.

Assim, o autor fala de

"(...) unidades semânticas que não se deixam mais compreender na oposição filosófica (binária) e que, entretanto, habitam-na, opõe-lhe a resistência, desorganizam-na, mas, sem nunca constituir um terceiro termo, sem nunca dar lugar a uma solução na forma de dialética especulativa (o *pharmakon* não é nem o remédio nem o veneno, nem o bem nem o mal, nem o dentro nem o fora, nem a fala nem a escrita; o *hímen* não é nem a confusão nem a distinção, nem a identidade nem a diferença, nem a consumação nem a virgindade, nem o velamento nem o desvelamento, nem o dentro nem o fora etc.; o *grama* não é nem um significante nem um significado, nem um signo nem uma coisa, nem uma presença nem uma ausência, nem uma posição nem uma negação etc.; o *espaçamento* não é nem o espaço nem o tempo; o *encetamento* não é nem a integridade [encetada] de um começo ou de um corte simples nem a simples secundariedade. *Nem/nem* quer dizer ou "ao mesmo tempo" ou "ou um ou outro" [*Ni/ni, c'est à la fois ou bien ou bien*]; a *marca* é também o limite marginal, a *marcha* etc.). De fato, é contra a reapropriação incessante desse trabalho do simulacro em uma dialética do tipo hegeliano (que chega ao ponto de idealizar e "semantizar" esse valor de *trabalho*) que me esforço por realizar a operação crítica: o idealismo hegeliano consiste justamente em *suprassumir* as oposições binárias do idealismo clássico, em resolver sua contradição em um terceiro termo que vem *suprassumir*, negar, ao *suprassumir*, ao idealizar, ao sublimar em uma interioridade anamnésica (...) (DERRIDA, 2001, p.49-50)

As "oposições binárias" geram bastantes equívocos, uma vez que as pessoas as fazem na tentativa de determinarem outras identidades. Derrida *apud* Silva (2000) as pontua:

O filósofo francês Jacques Derrida analisou detalhadamente esse processo. Para ele, as oposições binárias não expressam uma simples divisão do mundo em duas classes simétricas: em uma oposição binária, um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa. ‘Nós’ e ‘eles’, por exemplo, constitui uma típica oposição binária: não é preciso dizer qual termo é, aqui, privilegiado. As relações de identidade e diferença ordenam-se, todas, em torno de oposições binárias: masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/ homossexual. Questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam (SILVA, 2000, p.83)

Tomando essas questões, há que se questionar oposições binárias como índio/branco ou civilização/barbárie, como se fossem naturais e homogêneas, não dando espaço para outras configurações. Como se índio fosse só “o que não é branco” e que, se aderir a essa cultura do “branco”, ele “deixa de ser índio”. Dessa forma, entender a questão da identidade cultural indígena no Brasil exige que pensemos além de questões binárias e pensemos as diferenças.

Thiél (2006) também fala da indeterminação do Outro, que o outro é sempre excêntrico, indeterminado e que o outro é sempre um bárbaro. Se é desconhecido, é uma presença ameaçadora (THIÉL, 2006, p.34). Skliar (2003) menciona o quão equivocada é a classificação como primitivista, como se uma comunidade tivesse apenas uma versão positiva, como a do “bom selvagem” e uma negativa, como o “incivilizado”. Como se os índios fossem só isso. Como se a outra cultura fosse só isso. Isso, claro, fortaleceria o colonizador (SKLIAR, 2003, p.38-39). Isso, claro, traz a noção de ‘índio’ apenas pelo discurso alheio, carregada de equívocos.

Para questionar tais noções binárias e etnocêntricas, é preciso observar as outras culturas num ponto de vista híbrido, já que, como mencionado, não existe unicidade em nenhuma cultura, e o hibridismo tratará dessa diversidade: Segundo Silva (2000), o hibridismo “[...] está ligado aos movimentos demográficos que permitem o contato entre diferentes identidades: as diásporas, os deslocamentos nômades, as viagens, os cruzamentos de fronteiras.” (SILVA, 2000, p.87)

Stuart Hall (2003) também fala sobre a questão do hibridismo, tão fundamental, hoje, tanto para pensarmos as supostas “aculturações” do indígena em relação à cultura do “branco” quanto para pensarmos a Educação Escolar Indígena, uma vez que, conforme ressaltei em Moscardini (2011), o espaço escolar nas aldeias, bem como a estrutura, as salas de aula e as disciplinas compõem, hoje, um espaço híbrido dentro da aldeia, pois a escola tem cultura do índio e cultura do branco. Conforme pontua Hall (2003):

O hibridismo NÃO se refere a indivíduos híbridos, que podem ser contrastados com os "tradicionais" e "modernos" como sujeitos plenamente formados. Trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade. [...] (HALL, 2003, p.74).

Além disso, conforme sugeriu Bahba (1998), hibridismo significa:

[...] transição, que acompanha nervosamente qualquer modo de transformação social, sem a promessa de um fechamento celebrativo ou transcendência das condições complexas e até conflituosas que acompanham o processo [...] [Ele] insiste em exibir [...] as dissonâncias a serem atravessadas apesar das relações de proximidade, as disjunções de poder ou posição a serem contestadas; os valores éticos e estéticos a serem “traduzidos”, mas que não transcenderão incólumes o processo de transferência (BAHBA, 1998).

Ou seja, o hibridismo quebra uma mera classificação binária para compreender determinada cultura, principalmente quando se trata de povos indígenas. Além do mais, se fôssemos partir de uma concepção cultural binária, não seria possível tratarmos de Educação Escolar Indígena, uma vez que essa modalidade educacional é um tanto híbrida, pois nela há elementos da cultura do branco brasileiro, do índio, de outras culturas que eles veem, da nossa concepção sobre o que é escola e com a concepção deles sobre o que é escola. E essas concepções se misturam e geram diversas confluências. Stuart Hall (2003) confirma que não há mais como conceber a cultura de forma binária, estática e homogênea:

A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu ‘trabalho produtivo’. Depende de um conhecimento da tradição enquanto ‘o mesmo em mutação’ e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse ‘desvio através de seus passados’ faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, com novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar que oscila continuamente entre linhas de ação opostas ou alternadas. Em suas formas atuais, desassossegadas e enfáticas, a globalização vem ativamente desenredando e subvertendo cada vez mais seus próprios modelos culturais herdados essencializantes e homogeneizantes, desfazendo os limites e, nesse processo, elucidando as trevas do próprio “iluminismo” ocidental (HALL, 2003, p.44).

Ou seja, o fato de as identidades não serem fixas não significa que sejam frágeis, mas que elas se afirmam conforme as necessidades de cada comunidade. Diante de tudo isso, é possível delinear a desconstrução dessa noção estática, binária, tradicional e etnocêntrica

em se tratando de povos indígenas. E mesmo sobre “perda cultural” e “perda de identidade”, com tais noções quase sempre do ponto de vista do “branco”...

1.3.2. Reflexões sobre identidade indígena

Ter uma visão binária sobre indígenas contribui para uma visão bastante estereotipada desses povos. Nesse sentido, há que se problematizar uma visão restrita entre “índio” e “branco”. Como, então, refletir sobre a identidade cultural indígena sem recair em estereótipos de cultura como “elementos exóticos” ou recorrer ao índio estereotipado? E como ir além de uma visão meramente binária?

“Cultura” não deve ser estereotipada porque também é híbrida, constante, de modo que o conceito se torna complexo e mantém uma relação com identidade, embora não se resuma a ela, em uma equação unilateral. Assim sendo, conforme menciona Cuche (1999), “a defesa da autonomia cultural é muito ligada à preservação da identidade coletiva. “Cultura” e “identidade” são conceitos que remetem a uma mesma realidade” (CUCHE, 1999, p. 14). Embora o autor o ressalve que “cultura” e “identidade” sejam conceitos relacionados,

Não se pode, pura e simplesmente, confundir as noções de cultura e identidade cultural, ainda que as duas tenham uma grande ligação. Em última instância, a cultura pode existir sem consciência de identidade, ao passo que estratégias e identidade podem manipular e até modificar uma cultura que não terá então quase nada em comum com o que ela era anteriormente. A cultura depende em grande parte de processos inconscientes. A Identidade remete a uma norma de vinculação, necessariamente consciente, baseada em oposições simbólicas. (CUCHE, 1999, p. 176)

Cuche (1999) pondera que o conceito de “identidade cultural” tem uma certa polissemia e fluidez. A identidade cultural é um modo mais abrangente de identidade social, expressando interações entre o indivíduo e a sociedade, se caracterizando pela vinculação do indivíduo à classe social, idade, nação, etc. A identidade social identifica o grupo e o distingue de outros. Assim, identidade cultural é uma modalidade nós/eles baseada na diferença cultural.

Entretanto, o conceito de identidade cultural se relaciona com diferentes concepções de identidade e cultura destacadas pelo autor. A primeira delas data dos Estados Unidos dos anos 1950, época em que queriam algum tipo de instrumento para analisar a integração dos imigrantes. Os que veem cultura como “segunda natureza”, como uma herança e da qual não podemos escapar, concebiam a **identidade como algo imutável**, inserida no

patrimônio genético, estável, definitiva e que determinava a conduta dos indivíduos, como se "identidade" fosse algo que definiria o indivíduo de uma vez por todas, em que a origem definiria o indivíduo de maneira autêntica, ou ele seria "desenraizado" da vinculação cultural, o que pode levar a uma racialização entre indivíduos e grupos.

Em uma **abordagem culturalista**, consideram a herança cultural ligada à socialização do indivíduo, mas o resultado é o mesmo, pois o indivíduo é levado a interiorizar modelos culturais impostos e os pesquisadores elencarão uma lista de “atributos culturais” para definir a essência de um grupo. Já as **teorias "primordialistas"** consideram a identidade etnocultural a primeira das vinculações sociais, propriedade inerente ao grupo étnico sem referência aos outros grupos. Essas duas abordagens consideram a identidade a partir de critérios determinantes, como língua, cultura, religião, psicologia, coletiva, vínculo com um território, etc. Como se um grupo sem língua ou cultura próprias não pudessem reivindicar uma identidade cultural autêntica.

Tais conceitos são criticados pela **concepção subjetivista**, que não reduz a identidade cultural em uma dimensão atributiva, como se fosse estática e que remete a uma coletividade definida. Para eles, a identidade etnocultural é um *sentimento de vinculação* ou uma identificação a uma coletividade imaginária em maior ou menor grau. O importante são as representações que os indivíduos fazem da realidade social e de suas divisões. Mas, se levado ao extremo, esse ponto dos subjetivistas reduziria a identidade a uma escolha individual arbitrária. O mérito da abordagem subjetivista é ressaltar o caráter variável da identidade, mas tem esse aspecto efêmero.

(,,,) o sentimento de uma injustiça coletivamente sofrida provoca nos membros do grupo vítima de uma discriminação um forte sentimento de vinculação à coletividade. Quanto maior for a necessidade da solidariedade de todos na luta pelo reconhecimento, maior será a identificação com a coletividade. O risco é, no entanto, de sair de uma identidade negada ou desacreditada para cair, por sua vez, em uma identidade que seria exclusiva, análoga à identidade dos que pertencem ao grupo dominante, e na qual todo indivíduo considerado como membro do grupo minoritário deveria se reconhecer, sob pena de ser tratado como traidor. (CUCHE, 1999. p. 191)

Já a **concepção relacional e situacional** considera que a *identidade é uma construção social, e não um dado*, e se faz no interior de contextos sociais que determinam posições dos agentes e orientam suas escolhas. Dessa forma, faz parte de uma complexidade heterogênea e, portanto, **identidade cultural não é "pura"**. Existem identidades mistas em toda a sociedade. Isso posto, o autor ainda pondera que "o indivíduo que faz parte de várias culturas fabrica sua própria identidade fazendo uma síntese original a partir destes diferentes

materiais. O resultado é, então, uma identidade sincrética e não dupla, se entendermos por isso uma adição de duas identidades para uma só pessoa ". (CUCHE, 1999)

Tal concepção está alinhada às ideias de Barth (1995). Para o autor, os grupos se identificam e são identificados pelos outros, por meio das dicotomias nós/eles e por meio de traços culturais e interações raciais. Essa questão identifica problemas-chaves de grupos étnicos. Além do mais, existe a questão da **atribuição categorial**, pois a identidade de determinado grupo se constrói quando é caracterizada por quem não é membro. Nesse sentido, a identidade é uma construção que opõe um grupo a outros com os quais está em contato. Mas resta saber em que medida uma definição pelo outro tira a liberdade de o próprio grupo estabelecer seus próprios critérios de definição.

Essas definições de dentro e de fora do grupo étnico têm oposição dialética e raramente são congruentes, mas são ligadas entre si, pois um grupo não pode ignorar o modo como os não-membros o categorizam. Pois o modo como o grupo se define só tem sentido em referência a uma definição externa. A identidade existe sempre em relação a uma outra. É uma relação dialética com a alteridade. Mas tais definições estão relacionadas à questão de poder, pois fazem com que as minorias sejam definidas por preconceito e discriminação exercidas pelo grupo dominante. E quanto mais forte é a dominação, mais o grupo é coagido a retomar a exodifinição. Numa situação interétnica, os Hugues, por exemplo, perguntavam "quem tem o poder de nomear?"

Barth (1995) pondera que os grupos étnicos são categorias de atribuição e identificação realizadas pelos próprios atores e assim, organiza a interação entre pessoas. E em vez de dependermos de uma tipologia para grupos étnicos, é melhor nos inteirarmos sobre quais os processos envolvidos na geração e manutenção de grupos étnicos. E, para definir a identidade de um grupo, o importante não é *elencar* seus traços culturais, mas *localizar aqueles que são utilizados por seus membros para afirmar e manter uma distinção cultural*. Uma cultura não produz identidade por si só, mas ela é resultado de interação entre grupos. É interessante compreender essa questão porque sempre somos levados a imaginar cada grupo desenvolvendo sua cultura de modo isolado, reagindo a fatores ao longo da história, como se pudessemos descrever os povos isolados em uma ilha.

Também existe a visão simplista de que os isolamentos geográfico e social foram importantes para preservar a diversidade cultural. Isso cai por terra porque as distinções de categorias étnicas não dependem de uma ausência de mobilidade, contato e informação. A interação em um sistema social não leva a seu desaparecimento por mudança e aculturação. As diferenças culturais permanecem apesar do contato interétnico e interdependência entre grupos.

Para Barth (1995), o que explica a etnicidade não é estudar o conteúdo cultural da identidade, mas os mecanismos de interação que, utilizando a cultura de maneira estratégica e seletiva, mantêm ou questionam as "fronteiras" coletivas. A questão não é saber quem são os japoneses, mas o que significa recorrer à identificação japonesa. (BARTH, 1995).

Além desses autores, Maher (1998) aprofunda a questão de identidade indígena, também em congruência com a concepção relacional e situacional dita por esses autores, esclarecendo que identidade não se trata de “essência” alguma, pois povos indígenas, para serem índios, não recebem sinais indeléves dados pela natureza, nem são portadores exclusivos de crenças, costumes ou língua. “Raça” ou “cultura” não são critérios identificatórios de indianidade. A identidade indígena remete a uma construção permanente de acordo com interações sociais entre o índio e outros sujeitos sociais e étnicos. Isso estabelece “fronteiras identificatórias” entre o eu e o outro e auxilia no reconhecimento dos demais membros do grupo ao qual pertencem. E assim, com diferentes “outros”, o índio constrói suas cosmovisões e “modo de ser”. A identidade, então, é uma construção sociohistórica, e um fenômeno político e ideológico em constante mutação. E constroem e projetam suas identidades no uso da linguagem. (MAHER, 1998).

Tomando esses conceitos em relação aos indígenas, pode-se constatar, em resumo, que não é a simples interação social com outros grupos que levará ao “desaparecimento da cultura indígena”. E que ser índio não é um sinal "natural" ou "determinado", mas algo que implica uma construção permanente de suas fronteiras identificatórias entre o “eu” e o “outro”, com reconhecimento da comunidade, de modo que a construção identitária é sociohistórica, política e em constante mutação. Nesse sentido, fixar uma identidade como norma é negatizar a outra identidade. Isso também revela relações de poder. A identidade normal é "natural, única, desejável" (SILVA, 2000 p.83-84) Com diferença e comunicação entre os pares, tal como pontua Thiél (2006):

Tratarmos, portanto, de uma identidade nacional envolve não só observarmos sujeitos produzidos segundo uma vontade de pertencer ao grupo, mas também significa percebermos que a nação, assim como a cultura, não são unitárias, mas múltiplas. Assim, ao lermos a história de um povo, lemos, de acordo com uma pedagogia narrativa, uma grande narrativa construída para criar a impressão de unicidade; contudo, segundo uma performance narrativa, lemos a fragmentação do todo, pois encontramos não mais muitos como um, mas muitos como muitos, com práticas identitárias construídas na des/reterritorialização e no imbricamento de um mundo globalizado. Se há muitos como muitos, simples oposições binárias não são suficientes para examinar a questão identitária (THIÉL, 2006, p.13)

Assim sendo, a cultura de um povo não tem uma unicidade, justamente por essas práticas identitárias sendo construídas ao longo do tempo. Penna (1992) também busca desconstruir o senso comum e a suposta condição “inerente” no que diz respeito à identidade:

A identidade não está na *condição* de nordestino, de classe ou de mulher, mas sim no modo como estas condições são apreendidas e organizadas simbolicamente. As marcas de identidade não estão inscritas no real, embora os elementos sobre os quais as representações de identidade são construídas sejam dele selecionadas. Estão em pauta, portanto, os processos de apreensão do mundo social: esta apreensão dá-se, sempre, através de atos de pensamento e linguagem, cujas coordenadas são geradas social e culturalmente... (PENNA, 1992, p. 167)

Penna (1998) também desconstrói o conceito de que determinada prática cultural altera a identidade social em alguma comunidade. Essa noção é interessantíssima para se pensar no caso de etnias, como os juruna:

No entanto, não é possível estabelecer uma relação direta entre determinada prática cultural – qualquer que seja ela – a identidade social. Isto acontece, por exemplo, quando a prática linguística e comunicativa é considerada como determinante da identidade: "a língua, enquanto prática de fala, cria e identifica o pertencimento ao grupo social" Jupp, Roberts e Cook-Gumperz 1982:239). A nosso ver, os indicadores tidos como objetivos, inclusive as variações de traços culturais, devem ser tratados com cuidado, buscando-se os elementos que são socialmente importantes e significativos, enquanto referenciais de identidade, para o indivíduo ou o grupo. O relato do migrante permite resgatar as práticas socioculturais que, na sua experiência, são significativas (PENNA, 1998, p.99).

Estabelecer uma relação direta entre prática cultural e identidade social seria afirmar, erroneamente, que a ausência de determinado traço cultural implica a perda de identidade (PENNA, 1998, p.100). Brandão (1986) explica claramente isso em relação aos indígenas:

Casas com telhados de duas águas, uso de enxadas e espingardas, vestidos no corpo das mulheres e o costume regional de batizar os filhos na Igreja e possuir padrinhos não indicam a passagem do terena a sertanejo, nem transformam o tukuna em caboclo. (Brandão, 1986:104). *Tais práticas "brancas podem não significar, "na cabeça individual do índio destribalizado", que ele deixou de ser índio, persistindo esta autoatribuição de identidade* (BRANDÃO, 1986, p.104, grifo nosso)

Penna (1998), então, mostra que a língua não constitui identidade social, porque é, também, uma prática cultural e seu papel depende do modo como é apreendida, recebida e elaborada pelo grupo (PENNA, 1998, p.100).

Em tudo isso, considero que tanto as concepções de Cuche (1999) Barth (1995), Maher (1998) e Penna (1998) são interessantes para refletirmos sobre o povo juruna e se

determinada metodologia poderia truncar sua identidade cultural e étnica. Dadas as diferentes concepções, a que melhor nos conceitua a “identidade cultural” é a **concepção relacional e situacional**, uma vez que não é adequado pensarmos identidade como "uma herança imutável", em que apenas a origem define o indivíduo, ou que é possível listar características de determinada etnia para então definir sua identidade cultural. Como se a ausência ou supressão de alguma das características, bem como interação com elementos não-indígenas fosse tornar esse índio “desenraizado”. Mas é partindo de equívocos como esse que a "cultura" e “identidade” indígenas são questionadas, pois o senso comum procura elencar uma "lista de atributos culturais", tais como músicas típicas e vestimentas.

Sendo assim, há que se desconstruir o senso comum pelas noções sobre cultura e identidade concebidas por esses autores. Povos indígenas consideram o sentimento de vinculação a uma coletividade, além da construção social, em que grupos identificam e são identificados pelos outros, e as identidades são construídas ao longo do tempo, como resultados da interação entre grupos. E, principalmente, não é por causa dessa interação social, de mudança ou aculturação que a “cultura” de determinada etnia indígena irá desaparecer. Pelo contrário: há uma série de interações dialéticas que permite a esses indivíduos formar concepções sobre o outro e sobre si mesmos.

1.4.O MASSACRE INDÍGENA E A NEGAÇÃO HISTÓRICA DE SUAS IDENTIDADES

Se é possível construir uma noção menos binária, exótica e estática no que diz respeito à cultura e à identidade indígenas, também é preciso considerar que tais concepções não se formaram por acaso. É inegável que haja um interesse genuíno em se “proteger povos indígenas da cultura ocidental”, sob a cautela de se evitar mais massacres indígenas que já aconteceram em nossa História. Se é preciso compreender concepções aprofundadas sobre cultura, identidade e alteridade, também há que se aprofundar sobre como, exatamente, foram negados aos povos indígenas a cultura e a identidade ao longo dos anos, para então compreendermos como assegurá-las aos povos indígenas, mas sem que isso signifique uma visão etnocêntrica.

Em Moscardini (2015) mencionei o massacre histórico que assola povos indígenas. De Angelo (2006, p.208) menciona a construção ideológica do reducionismo “índio” e Maher (2006) ressalta tanto o extermínio físico e cultural dos povos indígenas quanto o

discurso ideológico que dilui a diversidade e causa invisibilidade aos povos indígenas, facilitando seu domínio (MAHER, 2006, p.15).

Além dos pesquisadores não-indígenas já citados, existem muitos pesquisadores indígenas importantes que sintetizam questões sobre cultura e identidade. Inclusive eles se expressam também em português sem problemas, falando sobre tais questões. Alguns deles são justamente pesquisadores para deixar esse passado claríssimo para a nossa sociedade ocidental. Daniel Munduruku, em seu recente *Mundurukando 2* (2017) salienta que os “índios” são estudados como seres pertencentes ao passado do país, pela história de “descobrimento”. Ressalta que a versão da História é contada por heróis brancos que venciam bárbaros nativos “sem fé, nem lei e nem rei”, que precisavam ser dominados e domesticados com violência física ou submetidos a uma doutrinação religiosa que lhes falassem “a verdade” (MUNDURUKU, 2017).

Eliane Potiguara, outra pesquisadora indígena, ressalta que o racismo indígena na colonização europeia gerou escravidão nas etnias, separação de famílias pelos territórios e migração compulsória, o que resultou em suicídios em massa, além de provocar “insegurança familiar, distúrbios, medo e pânico, causando loucura, violências interpessoais, suicídios, alcoolismo, timidez e a baixa autoestima” (POTIGUARA, 2018)

Potiguara (2018), que aliás contribuiu com os direitos dos povos na Constituição de 1988, mostra que houve discriminação com indígenas até em relação ao que supostamente protegeria as comunidades, como o cargo de Diretor dos índios, no século XVIII, criado "devido à brutalidade natural e manifesta ignorância do índio", como afirma Francisco Xavier, irmão do Marquês de Pombal. A pesquisadora ressalta que, “De lá para cá, centenas de órgãos dirigiram os povos indígenas, mas isso não se deu com os povos negros "domesticados" que chegaram da África para o processo de escravidão”. (POTIGUARA, 2018, p. 102)

Além desses líderes para “dirigir” povos indígenas, a suposta valorização desses povos também foi um marco e uma negação de suas identidades, conforme Munduruku (2017)

Após assumir o trono ainda na juventude, o monarca brasileiro [Pedro II] procurou uma forma de unificar a identidade nacional. Mas como fazer isso? Como criar uma imagem de unidade em um país tão diverso? Surgiu, então, a ideia de fazer do “índio” um símbolo nacional. Só que não é do indígena que estamos falando e sim de uma imagem do “índio” elaborada para dignificar o brasileiro, pois, afinal, os nativos brasileiros continuavam sendo um “estorvo” para a nação. Nesse ponto, começou a construção do “índio” romantizado, que aparece nas literaturas de José de Alencar e de Gonçalves Dias, entre outros, e nos discursos políticos, obras artísticas e pesquisas científicas que passaram a retratar os nativos como seres de um passado exótico, guardados apenas na memória ruim da história nacional (MUNDURUKU, 2017, p.95)

Em que pese sua também pesquisa científica, Munduruku critica, nesse trecho, com certeza critica pesquisas científicas cujos objetivos apontavam para um apagamento da língua e da cultura indígena, como o tiveram missionários, que, ao aprender a língua indígena, buscavam instrumentar-se para catequizar o povo.

Além dessa construção dos povos indígenas como “símbolo nacional”, que acabava por idealizá-los, Munduruku (2017) ressalta que houve um Serviço de Proteção ao Índio (SPI):

Essa iniciativa pioneira foi sendo gestada desde o começo da República pela liderança de Cândido Mariano da Silva Rondon, um destemido filho do povo Bororo que seguiu carreira militar e se tornou o primeiro dirigente da nova autarquia, que tinha como missão institucional a expansão das fronteiras agrícolas e das linhas telegráficas que vieram a unir o Brasil de norte a sul. O SPI sobreviveu até 1967, quando foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (Funai), após ter realizado importantes serviços aos povos indígenas brasileiros e ter sido, a seu modo, uma instituição que começou a revelar ao Brasil seu rosto indígena (MUNDURUKU, 2017, p.87-88).

Munduruku (2017) ressalta, ainda, o fim da alma ancestral imposta pela colonização. Roberto Gambini *apud* Munduruku (2017, p. 23) afirma: “o começo do povo brasileiro é o começo do fim da alma ancestral da terra. É um instante de intersecção, em que algo principia e algo começa a ser extinto”. Munduruku (2017) também relata que os tupi foram explorados por ter uma tradição agrícola, e os nômades, perseguidos e desqualificados. Em parte, podemos concordar com o autor, uma vez que, inegavelmente, muitos povos foram extintos, sem deixar qualquer registro sobre sua forma de ser. Portanto, sua alma se perdeu. Mas ainda temos povos indígenas em nosso país e sua alma ainda permanece, sem que nossa terra a tenha totalmente perdido. No jogo de espelhos, para usar a metáfora de Gambini, provavelmente, muito de nossa alma, neste país, ainda precisa ser refletido.

1.5.COMO OS INDÍGENAS VEEM A QUESTÃO DA IDENTIDADE CULTURAL

“Só mais tarde compreendi que eu era mais que alguém: eu era um povo”
(MUNDURUKU, 2017)

Afinal, povos indígenas estariam mesmo vulneráveis à "perda cultural" se não forem "protegidos" por um "branco", devido ao massacre histórico que já ocorreu? O que eles consideram como cultura e o que fazem para manter isso? Os próprios indígenas conhecem sobre a concepção de cultura no sentido de "visão de mundo" e "conhecimento coletivo

produzido" e, principalmente, de onde vêm esses conceitos deles. Daniel Munduruku, por exemplo, explana concepções sobre o que seria “cultura”:

A cultura vai, portanto, além da confecção de objetos que ofereçam melhores condições de sobrevivência. Ela é condição *sine qua non* para que a humanidade de um povo se mostre com toda a sua intensidade. Ressalto que nenhuma cultura é estática, parada no tempo. A cultura se caracteriza por seu dinamismo. Para alguns povos, essas mudanças acontecem lentamente, pois o tempo de que elas dispõem para isso não corresponde à velocidade da tecnologia que cria comportamentos de forma instantânea, como a que se vive no mundo globalizado. E isso também não insinua atraso cultural, pois seria desconsiderar o tempo e a necessidade que cada povo precisa para reelaborar seus comportamentos. (MUNDURUKU, 2017, p.54).

O autor também menciona que o colonialismo ocultou os povos indígenas da identidade nacional. Dessa forma, “*o brasileiro não compreende exatamente quem são os índios, tampouco a questão de pertencimento em relação aos índios, maior do que apenas ascendência.*” (MUNDURUKU, 2017, p.9-10). Munduruku (2017) conta que precisou vencer adjetivos negativos apenas por sua condição étnica. Sobre o reducionismo “índio”, ele diz:

Quando criança, não gostava de ser índio. Sentia vergonha de ser um quando alguém mencionava os indígenas como seres preguiçosos, selvagens, sujos, covardes e até canibais. Mesmo sem saber o significado de metade dessas palavras, meu espírito ficava chocado com a violência que elas representavam. Somado a tudo isso, vinha o fato de que os índios eram pouco desejados pelos representantes políticos, que sempre diziam: “Índio bom é índio morto”. Por causa disso tudo é que decidi, quando estava com 9 anos de idade, que, ao me tornar adulto, não seria índio, e sim um ser humano civilizado, capacitado para contribuir com o meu país. O que eu não sabia, no entanto, é que ser índio era algo que estava inscrito dentro de mim; não bastava dizer palavras mágicas para isso desaparecer. A duras penas, descobri que teria de fazer uma viagem interna para me encontrar. (MUNDURUKU, 2017, p. 10)

Além do mais, ele aponta que a palavra “índio” fica como algo reducionista e carregado de negatividade. E fala que o reducionismo “índio” implicava atraso tecnológico, primitivismo, canibalismo e mesmo povos do passado distante, como se não pertencessem mais à nossa cultura, como se fossem uma lembrança vaga. De forma que os “índios” são estudados como seres do passado, por causa da história do “descobrimento” do país. Essa gente cruel, sem lei nem rei, que devora inimigos, precisou ser dominada e domesticada pelos “heróis brancos”, inclusive com força física ou doutrinação religiosa que ensinasse “a verdade”. Munduruku (2017) menciona que esses elementos foram forjados pelos relatos heroicos de muitos viajantes, inclusive com inverdades para convencer os patrocinadores daquelas viagens (MUNDURUKU, 2017, p.16-17)

Assim, Munduruku (2017) analisa que o estereótipo “índio” foi uma invenção dos colonizadores para reduzi-los e escravizá-los:

Como se pode notar, cada elemento que incorporamos a este texto, caros amigos e caras amigas, vai deixando claro que os “índios” foram, na verdade, uma invenção dos colonizadores a fim de reduzi-los e escravizá-los. Nessa palavra colocaram aproximados mil povos com culturas bastante diferentes entre si; encerraram mil e cem línguas distintas e, nelas, visões de mundo que formavam um mosaico internacional interessante e único. Ao reduzi-los, dominaram; ao dominá-los, enfraqueceram valentes civilizações. Tudo isso contido em uma única palavra: índio. A verdade é que não conhecemos essa diversidade. Sequer sabemos nomeá-la. Sequer sabemos chamá-la. Sequer sabemos respeitá-la. Indígenas, sim. Índios, não! (MUNDURUKU, 2017, p.17)

Munduruku (2010) também deixa claro o quanto esse reducionismo “índio”, bem como uma concepção binária e etnocêntrica de cultura, gera uma crise de identidade nos povos indígenas:

(...) povos indígenas inteiros têm sofrido as consequências de viver em contato permanente com uma sociedade que lhes prendem em conceitos que os tornam menores e marginalizados. A isso se inclui a negação da identidade cultural. Se, por um lado, manter-se indígena é condição fundamental para o reconhecimento étnico – pois assim a sociedade complexa pode manipulá-lo – aprender e conviver com a sociedade em igual condição é considerado um abandono de identidade. Em outras palavras: se vou para a universidade e compreendo a lógica do ocidente, acabo desqualificado como membro de uma sociedade indígena. Ser indígena, na lógica ocidental, é manter-se no atraso cultural. Ao pertencer ao mundo globalizado, perco minha afirmação étnica. Essa forma de pensar tem ocasionado sérias crises de identidade em nosso meio. (...) As consequências disso são o sofrimento, a dor, o suicídio (MUNDURUKU, 2010, p.67)

Além dessas questões históricas pesquisadas por Munduruku (2017), o autor também nos explica de uma forma claríssima sobre algumas implicações culturais muitas vezes não imaginadas pelo “branco”. Por exemplo, o modo como indígenas concebem os tempos passado, presente e futuro. É uma lógica além do ocidente, que propõe “Idade antiga”, “Idade Média” ou “idade Contemporânea”: ele mostra que, para o ocidente, é como se essas eras começassem e acabassem. Já para os povos indígenas acontece outra lógica:

Já a visão indígena é mais envolvente, pois acredita que os fatos e os acontecimentos estão integrados por um conjunto de fatores que unem o tempo. Isso significa que trazem presente e passado em um único movimento: não há presente sem passado, e não há passado se não houver presente. Em outras palavras, o presente é a atualização do passado, e o passado é o sentido do presente. Simplificando, é o modo ancestral – porque não começou apenas com os indígenas brasileiros – de ver os acontecimentos que regem a vida da gente. Portanto, meus amigos e minhas amigas, ao ouvir a minha versão da história, estarão fazendo um exercício de sair da armadilha mental na qual o Ocidente nos aprisionou. (MUNDURUKU, 2017, p. 20).

Um ponto que também diz respeito à identidade é o fato de que, segundo Munduruku (2017), alguém pode se *autodeclarar indígena*:

Pode alguém se autodeclarar indígena? Sim, pode, pois é um dos itens da regra internacional reconhecida pelos países que assinaram a Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Entre esses países, está o Brasil, e, por isso, ele tem a obrigação de aceitar esse critério de identificação (MUNDURUKU, 2017, p. 22).

Munduruku (2017) problematiza até mesmo aquela ideia de trabalhar para acumular, mencionando que tudo o que vai além da concepção ocidental de “trabalhar muito para acumular no futuro” é considerado excêntrico e inferior. Por tal motivo, o índio é visto como inferior, preguiçoso e marginalizado:

“Índio é preguiçoso”, reza a lenda popular, calcada numa visão de trabalho tipificada pela Revolução Industrial, que defendia a máxima “tempo é dinheiro”. Embora seja óbvio o viés etnocêntrico – teoria que preconiza a superioridade de um povo sobre o outro se colocando como referência para tudo – o Ocidente construiu um olhar sobre o trabalho colocando-o como o centro da vida, da realização e da dignidade da pessoa humana. E jogou por terra outros pensamentos, outras teorias, outras práticas que não levavam em consideração uma visão de tempo centrada na produção. Por que, dizem, que o índio é preguiçoso fazendo as pessoas criarem um estereótipo perigoso de povos tão diversos e distintos entre si? Para o indígena existem dois tempos: o passado e o presente. O passado é memorial. Serve para nos lembrar quem somos, de onde viemos e para onde caminhamos. Um povo sem memória ancestral é um povo perdido no tempo e no espaço. Não sabe para onde caminha e por isso se preocupa tanto onde vai chegar. O passado é a ordenação de nosso ser no mundo. (...) O outro tempo é o presente. Para esses povos o tempo que importa é o presente. (...) Viver o presente quer dizer que é preciso significar cada momento. (...) Isso obriga o indígena a estar inteiro numa ação sem desviar-se dela. Uma caçada será frutífera à medida que o caçador estiver envolvido nela, caso contrário, não levará nada para casa (...). Quando, em tempos antigos, os portugueses tentaram escravizar os indígenas, estes não aceitaram aquela imposição. Trabalhar, para o português colonizador, era acumular. Acumulação é uma das dimensões do futuro. Acumula-se, poupa-se, guarda-se com a intenção de utilizar depois, amanhã. Os indígenas não sabem o que é o amanhã. E fugiram da escravidão (MUNDURUKU, 2017, p. 51).

Além das interessantíssimas concepções culturais ressaltadas por Daniel Munduruku (2017), Potiguara (2018) ressalta tudo aquilo que pode fazer parte da cultura, que é principalmente o que os brancos não conseguem exterminar:

Elas foram enxotadas de suas terras, mas os valores, os conceitos, os princípios, a cosmologia jamais, em tempo algum, foram dizimados pelo colonizador. *Essa é a nossa maior herança: a preservação da nossa essência*, em um mundo impune, cheio

de diferenças e preconceitos. E como renascer no meio do lixo. E como a flor de lótus, que nasce na lama e atinge a superfície cristalina (POTIGUARA, 2018, p.99).

Lamentavelmente, no Brasil, ainda encontramos essa tutela em instituições, às vezes da direita, às vezes da esquerda, às vezes paternalizada pela Igreja, às vezes pelas universidades. Isso teve origem na colonização portuguesa, quando foi criado o cargo de Diretor dos Índios. Essa criação foi feita "devido à *brutalidade natural e manifesta ignorância do índio*" por Francisco Xavier, irmão do Marquês de Pombal, que expulsou os jesuítas do Brasil...() De lá para cá, centenas de órgãos dirigiram os povos indígenas,() Outro agravante refere-se às lideranças "pensadas" pelo poder local empresários, latifundiários, políticos, instituições locais de direita ou de esquerda) contra as lideranças originais, os pajés (POTIGUARA, 2018, p.102).

E mais: a destruição dos cemitérios sagrados dos povos indígenas, que representam uma e muitas famílias sofreram a separação, e é forte referência cultural, fez com que famílias perdessem definitivamente o elo com seus ancestrais, causando a desintegração cultural e espiritual (POTIGUARA, 2018, p.)

Em tudo isso, é possível constatar que tanto Munduruku (2017) quanto Potiguara (2018) postulam uma visão de cultura para além de estereótipos de "roupas, costumes, culinárias" e "curiosidades exóticas aos olhos dos estrangeiros", além de não compactuarem com visões de superioridade, e inferioridade - palavras que nem sequer são encontradas em suas obras: enquanto nosso olhar apenas enfoca a preservação indígena de "músicas e pinturas", o que entendem como "visão de mundo" e "conhecimento coletivo" é algo mais intrínseco a eles, carregado de sabedoria e missão coletiva de carregar um povo. E quando se sentem parte de um povo, isso está relacionado a uma identidade, mas sem aquela questão binária de que "índio é todo aquele que não é branco". Não afirmam sua cultura e identidade negando a outra. Não é um binarismo opositor. Mais que isso: eles se sentem parte de uma sabedoria coletiva, fazem parte de um povo, de um coletivo. Se sentem não apenas um indígena, mas parte de um coletivo que é o povo.

1.6.INTERCULTURALIDADE

1.6.1. Definições e propostas

Em meio a todas essas reflexões sobre cultura, urge, ainda, pensarmos sobre o conceito de interculturalidade, principalmente em relação à Educação Escolar Indígena e sua convivência com a cultura não-indígena. Guerrero (1999) menciona que interculturalidade, em termos conceituais e práticos significa "entre culturas" num sentido amplo do termo, que é o de convivência, influência e intercâmbio em condições de igualdade, não apenas coexistência. Tal concepção ainda é uma meta a ser alcançada, por práticas e ações sociais concretas e

conscientes, desenvolvendo uma relação entre pessoas, conhecimentos e práticas culturalmente diferentes e tentando interromper com a ideia de "cultura dominante" e "cultura subordinada", de modo que o "outro não só tenha reconhecimento, mas protagonismo". Nesse sentido, a interculturalidade é uma tarefa política (GUERRERO, 1999).

Em termos complementares, Tubino (2011) assevera que interculturalidade é uma maneira de se comportar. Não é uma categoria teórica, mas uma proposta ética, atitude necessária em um mundo cada vez mais interconectado tecnologicamente, ao mesmo tempo que com pouca comunicação intercultural e graves conflitos sociais e políticos produzidos pelo confronto entre as diferentes culturas. O autor ressalta que, na Europa, esse discurso intercultural apareceu na educação alternativa dos migrantes. Já na América Latina, o discurso oficial sobre interculturalidade abrange a educação bilíngue dos povos indígenas. Ele pondera, entretanto, que isso não deve se transformar numa "receita pedagógica" a resolver enfrentamentos interculturais. Em um discurso acadêmico, interculturalidade são propostas ético-políticas de melhoras ou transformações das relações assimétricas entre culturas. No discurso de movimentos indianistas, interculturalidade é revalorização e fortalecimento de identidades étnicas, relacionadas ao direito de território e de língua (TUBINO, 2011).

De acordo com Walsh (2005), essa visão permite que vejamos a cultura como uma relação dialética, fluida, e não como algo puro e estático, além de permitir constatar que não há fronteiras rígidas entre culturas (WALSH, 2005, p. 7-8). Em se tratando de contexto indígena, como é o caso da América Latina, esse conceito de interculturalidade é ainda mais uma meta a se alcançar. Silva & Herbetta (2017) ressaltam tais reflexões, concebendo que

A interculturalidade é baseada, sobretudo, na ideia de que em um diálogo simétrico entre índios e não índios, deve emergir uma outra forma de se perceber e produzir o mundo – uma nova base epistêmica. A contextualização tem como base a noção de que a situação pedagógica deve ter relação direta com a questão indígena contemporânea e a educação escolar indígena deve estar plenamente conectada às demandas das respectivas comunidades (SILVA & HERBETTA, 2017, p. 122)

Markus (2017) reforça essa concepção de processo permanente e de demandas das comunidades indígenas, principalmente ressaltando que a educação intercultural trata sobre um novo perfil de civilização e humanidade com diversas ciências e culturas, incluindo também as ciências dos povos indígenas. Considera o mundo a partir de sua pluralidade, superando formas e tendências etnocêntricas e monoculturais. Em meio a isso, uma abordagem intercultural permite que não se fale sobre as diferenças, mas com elas e a partir delas,

permitindo uma nova constelação sobre os saberes da humanidade e uma nova forma de pesquisa que considere a pluralidade do conhecimento (MARKUS, 2017).

Para Fleuri (2004) essa busca pela equidade entre as diferenças culturais acaba com o “medo” em relação ao outro, gera uma atitude positiva sobre a diversidade e o reconhecimento pela busca da paridade de seus direitos (FLEURI, 2004). Quanto aos povos indígenas, alguns já têm essa concepção sobre interculturalidade enquanto sendo um espaço de convergências e equidade entre culturas e dessa construção como um processo permanente que os auxilia na busca por seus direitos e o fato de que concepções indígenas devam ser consideradas com igualdade. De acordo com uma entrevista realizada por Nascimento (2017) em abril de 2013, uma professora indígena relatou o que é, para ela, interculturalidade:

A interculturalidade, do ponto de vista que eu defendo, é você conseguir respeitar o limite do outro, do branco, do negro, do amarelo, do estrangeiro. Porque muitas vezes a gente só consegue enxergar, principalmente o indígena, ele consegue enxergar que o do outro é melhor e o seu é ruim. Na interculturalidade ele se valoriza como um todo [...]. O intercultural é você conhecer a cultura ficar ligado, tu nunca vai deixar de ser o que você é porque estar usando um relógio, uma roupa. Então a partir do momento que você começa a entender esse mundo em que você vive você fica igual, você não se julga menor, ou melhor, que o outro. Então essa seria a interculturalidade. (NASCIMENTO, 2017, p. 283-284)

Ou seja, apenas nesse depoimento de professora indígena, vemos a convergência entre algumas ideias teóricas já citadas nesta tese, como a de Hall, de que interculturalidade é inseparável de identidade, bem como que “cultura” não é algo estático e tampouco estereotipado, uma vez que ninguém “deixa de ser índio” por usar um relógio, e que esse momento de autoconhecimento possibilita que o indígena não se considere menor ou inferior a um não-indígena.

Nesse sentido, acabamos por considerar aspectos interculturais na oficina ministrada para os juruna em 2017, seja na proposta de trabalho seja na leitura do texto de Eliane Brum, por exemplo, quando ela cita que há quem questione a “cultura” quando um indígena utiliza um simples celular, por exemplo.

1.6.2. Como abordar interculturalidade na escola indígena?

Em tudo isso, pela relação dialética e enquanto meta a ser alcançada, Walsh (2005) propõe que a interculturalidade seja incluída como elemento básico do sistema educacional. Ele ressalta que, desde os anos 1980, vários países têm ampliado seus currículos para incluir a diversidade étnica, cultural e nacional, inclusive em escolas mais homogêneas, mas nem sempre com uma estrutura adequada (WALSH, 2005). Como seria, então, uma abordagem, de fato, intercultural e diferenciada na modalidade educacional indígena? De que forma essa abordagem faria, de fato, alguma diferença e de que forma ela traz contribuições concretas para os povos indígenas?

A proposta de educação intercultural já é aplicada, com sucesso em cursos superiores de formação de professores indígenas, principalmente nas chamadas Licenciaturas Interculturais. Markus (2017) cita, por exemplo, a experiência pedagógica em educação intercultural a partir do curso de pós-graduação Lato Sensu “Educação, Diversidades e Culturas Indígenas”, surgido numa iniciativa da universidade Comunitária Faculdades EST e a instituição de apoio aos direitos dos Povos Indígenas – COMIN em São Leopoldo/RS:

O COMIN [Conselho de Missão entre Povos Indígenas] vinculado ao Departamento de Assuntos Indígenas da Instituição Sinodal de Assistência, Educação e Cultura (ISAEC/DAI) foi criado em 1982 com a finalidade de assessorar e executar os trabalhos junto aos Povos Indígenas. A sua atuação se dá junto a diversos povos indígenas em todo território nacional atendendo temas relacionados à educação, saúde, terra, organização e auto sustentação. O trabalho se realiza na perspectiva do apoio aos povos indígenas em suas lutas, direitos e reivindicações para que possam organizar sua vida conforme sua cultura e tradições, garantidas na Constituição Federal. (...) Além dos trabalhos diretamente com os povos indígenas, a entidade também atua com a sociedade não indígena, com o objetivo de trazer elementos de reflexão e informação sobre os povos indígenas, visando o conhecimento, o respeito e a superação de preconceitos; o reconhecimento dos saberes e das ciências indígenas; o incentivo à interlocução e ao diálogo intercultural; o estímulo à solidariedade e ao engajamento em favor dos seus direitos. (MARKUS, 2017, p. 325-326)

Ou seja, é uma abordagem, que de fato considera a base epistêmica indígena, como seus saberes e sua ciência com igualdade e de acordo com suas demandas apoiando-os, ainda, em suas reivindicações mais urgentes, em que a atuação com não-indígenas não afeta, em nada, o protagonismo.

Silva & Herbetta (2017) também relatam belíssimos trabalhos que são, de fato, interculturais, com temas advindos do contato interétnico. Desse modo, citam pesquisas da Licenciatura Cultural da Universidade Federal de Goiânia, como as de Emílio Ninho Apinajé

(2016) sobre "sistema de coleta e exploração econômica do babaçu", em que descobre a exploração do Babaçu por uma empresa não-indígena e as relações com o funcionamento do sistema capitalista. Por isso, quer registrar de que modo a comunidade explora o Babaçu e a intenção de produzir um livro didático sobre o tema. Também citam a pesquisa de Davi Wamimen Chavito (2016) "Saúde contemporânea Apinajé: origens, razões e impactos do alcoolismo e da obesidade entre os Panhi" que aborda o modo como o excesso de bebida poder acabar com a diferença cultural. O professor indígena conseguiu levar esse debate também na escola da comunidade.

Silva & Herbetta (2017) mencionam, ainda, uma nova base epistêmica, como nas noções de conceitos como "esticar", verbo usado pelos alunos do Núcleo Takinahaky, que seria "associação entre domínios", relacionando temas entre a aldeia e o espaço não-indígena. Pode-se "esticar" o Babaçu ao relacioná-lo com as queimadas, passando-se a tradição à globalização, por exemplo. Também cita o termo "ajuntar", utilizado, por exemplo, pelo aluno xavante, para estabelecer uma relação entre saberes distintos, colocando-se no mesmo patamar conhecimentos indígenas e não-indígenas. (SILVA & HERBETTA, 2017)

Com ótimos resultados no ensino superior, ainda é necessário se construir uma maior interação na educação intercultural no ensino básico. Desse modo, é a interculturalidade que fará com que aspectos diferenciados da escola indígena sejam perceptíveis. Falar de interculturalidade na escola indígena significa falar de um rompimento com um modelo de racionalidade colonialista e que os conhecimentos ameríndios também sejam considerados para resolver problemas de nossa modernidade. É necessário compreender outros modos de pensar e outras lógicas usadas por sociedades indígenas. Dificilmente tem sido considerado outro pensamento que não o não-indígena.

Knapp & Martins (2017) ressaltam que a prática de se construir currículos diferenciados está mais presente nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Mas, apesar de existir ações pontuais que fazem diferença nas escolas indígenas, ainda não se conseguiu uma escola diferenciada com práticas diferenciadas, pois as escolas indígenas têm dificuldade de colocar em prática aquilo que se entende como "diferenciado". Assim sendo segue-se em grande parte o que já é proposto na escola não-indígena.

Como, então, abordar aspectos interculturais com nossas crianças e jovens, de modo que percebam, de fato, essa convergência entre culturas e que se formem cidadãos cientes de seus direitos e cientes de que a sabedoria de suas comunidades é tão válida quanto aquela de sociedades não-indígenas? Walsh (2005), no documento *La interculturalidad em la educacion*, tece importantes considerações e propostas a esse respeito. A autora aborda, primeiramente,

que interculturalidade trata-se de desconstruir o estereótipo sobre o outro, e desenvolver uma comunicação e interrelação entre os vários sistemas de conhecimento, saberes e práticas locais. (WALSH, 2005,p. 20).

Com isso, a autora sugere alguns tópicos de como se aplicar interculturalidade na escola peruana com os chamados temas transversais, que são temas que podem abranger mais de uma disciplina e que são abordados de acordo com a necessidade e urgência da vida cotidiana dos alunos:

Uma maneira de aplicar a interculturalidade de forma transversal seria por meio de conteúdos transversais da educação inicial e educação primária:

População, família e sexualidade
Preservação do meio ambiente
Pluriculturalidade Peruana
Direitos Humanos
Segurança, cidadania e defesa nacional
Trabalho e produção

Dentro de cada um desses conteúdos que, segundo a reforma curricular, deveriam cruzar todo o currículo, pode-se incorporar uma atenção aos sete critérios e várias competências de interculturalidade. Dessa forma, a interculturalidade não está limitada à pluriculturalidade peruana nem à identidade pessoal e cultural; (WALSH, 2005, p.51, tradução nossa)¹

Sobre o tópico de "direitos humanos" por exemplo, a autora propõe critérios como a autoestima e reconhecimento próprio, conhecimentos e práticas locais, identificação das diferenças do "outro", conhecimento e prática do outro", "problemática de conflitos culturais, racismo e relações culturais negativas", "unidade e diversidade", "comunicação, inter-relação e cooperação".

Em tudo isso, é necessário sempre fazer questionamentos, tais como: Quais são os direitos à diferença que existem no país? Por que alguns grupos têm mais direitos que outros? Como o racismo e a discriminação étnica, racial, de classe e de gênero limitam os direitos humanos? Quais valores, capacidades e atitudes devemos desenvolver para promover a

1.Una manera de aplicar la inrterculturalidad en forma transversal sería por medio de los contenidos transversales de la educación inicial y de la educación primaria: población, familia y sexualidad; Conservación del medio ambiente; Pluriculturalidad peruana; Derechos humanos; Seguridad ciudadanía y defensa nacional; Trabajo y producción; Dentro de cada uno de estos contenidos que, según la reforma curricular, deberían cruzar todo el currículum, se puede incorporar una atención a los siete criterios y varias competencias de la interculturalidad. De esta manera, la interculturalidad no está limitada a la pluriculturalidad peruana ni a la identidad personal y cultural;

igualdade e a justiça social dentro dos espaços locais, regionais e nacionais? Quais são os obstáculos reais que limitam o exercício e a aplicação dos direitos humanos e como resolvê-los? Como construir atitudes de respeito, tolerância, solidariedade, reciprocidade e responsabilidade frente aos direitos da criança, das mulheres, aos direitos culturais e linguísticos e aos direitos de liberdade e autonomia pessoal, buscando maneiras de compatibilizar os direitos individuais com os direitos coletivos e os direitos à diferença com as normas da comunidade?

Além disso, ela propõe que o professor trabalhe noções de estereótipos, que são generalizações simplificadas sobre uma dada etnia e questões de autoimagem. Por exemplo, quais são as imagens de beleza e confiança? O negro é associado a uma má imagem? Quanto ao estilo de vida: existe uma tendência em folclorizar negros e indígenas? Quanto ao uso de palavras, existem palavras carregadas com generalizações e insultos, como "selvagem", "atrasado", "ancestral"? (WALSH, 2005, p.56-57).

Tais tópicos podem ser perfeitamente aplicáveis no Brasil, tanto mais porque há um documento oficial, que são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que justamente preveem abordagens escolares com temas transversais:

“(...) por serem questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações microssociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões” (BRASIL, 1998, p. 26)

Silva & Herbetta (2017) também consideram a transdisciplinaridade essencial para esse tipo de educação pois, segundo os autores,

o currículo é formado por temas contextuais – e não disciplinas –, quais sejam, temas que pertencem ao universo cultural e demandas de cada um dos povos indígenas e que não recortam o saber, mas os vivem de forma associada e conectada. Esta dinâmica forma um currículo pautado nos eixos da solidariedade, sustentabilidade e diversidade, e oposto às ideias de fragmentação dos saberes, de homogeneização social e de universalização do conhecimento, implícitas na noção de disciplina. (SILVA & HERBETTA, 2017, p. 122-123)

Essas noções também foram, em partes, abordadas em nossa Oficina de Aprendizagem, principalmente no que diz respeito aos direitos humanos, abordados no debate

Regrado e depois na Nota de Repúdio contra a PEC 215. A oficina também teve um aspecto transdisciplinar, pois foi além de português como segunda língua pela abordagem também de debates sociais.

Entretanto, a interculturalidade ainda precisa ser mais abordada e aprofundada na escola juruna e em outras escolas básicas indígenas. De acordo com Knapp & Martins (2017), a etnografia da prática nas escolas indígenas deve ser observada, o modo como esses sujeitos pensam a escola e de que maneira estão pensando uma educação diferenciada e as pesquisas que professores indígenas vêm fazendo no ensino superior. É preciso considerar a participação de indígenas na construção desses "currículos diferenciados" e também na construção de materiais didáticos para as escolas indígenas, que ainda é muito tímida. É preciso não tomar o pensamento indígena como sendo algo do "passado" em contraposição com o "moderno". Ou consideramos isso ou a "educação diferenciada" será folclorizada no currículo escolar. (KNAPP & MARTINS, 2017)

SEÇÃO II: A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA COMO ESPAÇO DE IDENTIDADE

2.1. TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

2.1.1. O Diretório de Pombal e a negação de identidade indígena na educação escolar

Na seção anterior, procurei debater aspectos de cultura e identidade que fossem além do senso comum, apresentando, inclusive, essas concepções do ponto de vista de dois conhecidos pesquisadores indígenas. Vimos até mesmo que “cultura” não significa uma “lista de atributos”, mas que ela é formada nas interações entre diferentes povos ao longo do tempo. Também há que considerar que, em se tratando de etnias indígenas no Brasil, houve desigualdades, imposições, massacres e impedimentos culturais. Essa série de injustiças, que inclui o uso de força, gerou uma perda cultural, o que é algo bem diferente de uma interação com o “branco” ou um simples uso de internet por um indígena.

Além dessas questões gerais, faz-se necessário pensarmos sobre esses conceitos em relação à Educação Escolar Indígena. Afinal, essa modalidade educacional contribui, de fato, para essas comunidades ou pode se tornar outro meio de “negação ou massacre cultural, mesmo cheio de boa intenção”? Ou será mesmo que a escola indígena é um meio e interação para a formação de identidade cultural das etnias?

Para isso, é preciso que nos adentremos no Histórico da Educação Escolar Indígena. Assim sendo, é sabido que desde a época da colonização até os anos 1970 tem-se o objetivo de “integrar o índio à civilização”. Isso foi realizado das mais diferentes formas, o que certamente contribuiu para a negação de identidade dos povos indígenas. Segundo o artigo *O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América Meridional*, de Elisa Frühauf Garcia, Marquês de Pombal tomou uma série de medidas no século XVIII. Isso se deu por meio de um Diretório, elaborado com o objetivo de “extinguir diferenças entre índios e brancos”, de forma assimilacionista e com homogeneização cultural, o que incluía casamentos mistos, aldeias indígenas transformadas em vilas portuguesas, proibição de chamar índios de “negros da terra”.

Segundo o documento, queriam, no fundo, que os indígenas também fossem vassallos como os colonos, porque, num momento de conflito entre Portugal e Espanha, Portugal aumentaria o contingente da sua colônia, o que também implicava na proibição da Língua Geral (GARCIA, 2007, p.24-26). Um dos trechos do Diretório nos esclarece essa questão:

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações, que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbárie dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da língua do príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo príncipe. Observando pois todas as nações polidas do mundo este prudente, e sólido sistema, nesta conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidarão os primeiros conquistadores estabelecer nela o uso da língua, que chamaram geral; invenção verdadeiramente abominável, e diabólica, para que privados os índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam. Para desterrar este perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos diretores, estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da língua portuguesa, não consentindo por modo algum, que os meninos, e meninas, que pertencem as escolas, e todos aqueles índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas nações, ou da chamada geral; mas unicamente da portuguesa, na forma, que Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína espiritual, e temporal do Estado (GARCIA, 2007, p.25).

A partir deste trecho, já em “Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações, que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma” se vê que esse Diretório abomina o uso dessa Língua Geral e passa a obrigar apenas a língua portuguesa para ser falada em todo o território nacional, sendo que “o uso da língua portuguesa será “um dos principais cuidados dos diretores”. Deixar sua língua materna e adotar a língua portuguesa era condição para que o indígena se tornasse civilizado. Tal proibição em relação à língua está imbricada no modo como os colonos concebiam a Educação Escolar Indígena: os indígenas pertencentes às escolas ficavam proibidos de falar a língua geral e suas línguas maternas. Com isso, Portugal conseguiria colonizar melhor os índios.

Sobre essas escolas, mais adiante vemos alguns outros elementos, hoje criticados e inconcebíveis:

Para o ingresso no recolhimento, a idade mínima era de 6 anos e a máxima, 12, e o número de reclusas não poderia ultrapassar 50. O seu dia era dedicado às orações e ao aprendizado e exercício dos trabalhos domésticos. Ao nascer do sol, deveriam se levantar e fazer a higiene pessoal, seguindo depois para as orações. Após as rezas, as meninas índias iriam para o trabalho, que poderia ser de costura ou de fiação e tecelagem. Então jantariam, teriam um tempo de repouso e retornariam ao trabalho. Depois teriam a ceia, seguida novamente de orações, após as quais deveriam

se recolher. Segundo o regimento, dois eram os objetivos a serem alcançados com as meninas: a aptidão na língua portuguesa, não sendo permitido falarem o guarani e o aprendizado de todos os serviços domésticos necessários ao bom funcionamento de uma casa.

Na escola, por sua vez, os meninos também tinham o seu dia rigidamente organizado, no qual possuíam um horário específico para cada atividade. Deveriam acordar pela manhã, fazer a higiene pessoal e almoçar. Após o almoço, permaneceriam das oito às onze na escola, na qual aprenderiam a falar, ler e escrever em português, a rezar e argumentar. Jantariam ao meio-dia e teriam descanso até as duas horas, quando retornariam para a escola e lá ficariam até as cinco, exceto no verão, quando entrariam às três e sairiam às seis. Após as aulas, fariam suas orações, ceariam e deveriam se recolher. Nas semanas em que não houvesse feriado, teriam um dia de sueto. Neste dia, poderiam receber a visita de seus familiares do meio-dia às duas, mas apenas poderiam se comunicar com estes em português (GARCIA, 2007, p.29-30).

Ou seja, de acordo com o trecho, que se referia a uma realidade dos Guarani do Rio Grande do Sul, o Diretório criou uma escola apenas para meninos e outra apenas para meninas sendo que, para as meninas, não estava previsto o ensino de nenhum tipo de conhecimento intelectual. Às meninas não era ensinado a ler e escrever nem a contar, apenas podiam se dedicar às orações e trabalhos domésticos. Os meninos tinham um horário para cada atividade, no período da manhã e da tarde, que se resumiam a fazer orações e ler e a falar, ler e escrever em português. Eram vigiados para obedecer a um rígido padrão de limpeza e higiene pessoal, bem como para nunca falarem Guarani. Não bastasse isso, reservavam poucos dias para que pudessem receber a visita da família.

Ainda assim, Garcia (2007) comenta que houve resistência por parte dos índios e eles optaram, sempre que puderam, pela manutenção do idioma guarani, muito embora ele tenha sido modificado pelo contato com os europeus. Talvez a própria proibição tenha despertado nos índios a percepção de que o Guarani era elemento importante de suas identidades (GARCIA, 2007, p.36-40).

Em tudo isso, vimos que a escola sempre foi um espaço de negação de identidades indígenas, quando os povos, desde a época de Pombal, ficavam confinados numa escola integral, com meninos e meninas separados, e aprendiam a rezar ou a fazer serviços domésticos, sempre com a obrigatoriedade de se falar apenas a língua portuguesa. De acordo com o documento *Por uma Educação Descolonial e Libertadora: Manifesto sobre a educação escolar indígena no Brasil*, do Conselho Indigenista Missionário, lê-se:

A escola era um eficiente meio de integrar os indígenas à sociedade não indígena, já que ignorava e reprimia as práticas socioculturais dos povos indígenas que possibilitaram a produção de saberes e conhecimentos capazes de lhes assegurar a vida durante milênios. O modelo europeu de educação foi transplantado e imposto aos povos indígenas, desestruturando suas vidas, suas culturas e suas línguas. Por isso,

pode-se afirmar que a escola missionária cumpria fielmente o objetivo dos colonizadores, ou seja, a garantia de formar pessoas dóceis e preparadas para servir aos novos senhores da terra conquistada a ferro e fogo (CIMI, 2014, p.9).

Assim, a escola ainda se relaciona à falsa ideia de que povos indígenas são “dóceis”, o que está relacionada à visão ocidental sobre as etnias. Além do mais, essa visão está imbricada com a luta pelas terras.

2.2.2. O Serviço de Proteção ao Índio

Em 1910, foi criado o Serviço de Proteção ao Índio, SPI. Segundo o livro *Os fuzis e as flechas - História de sangue e resistência na ditadura*, de Valente (2017), foi um movimento de militares encabeçado pelo marechal Rondon, ligado ao Positivismo, que procurava adotar uma visão mais humanística e solidária no que diz respeito aos índios. Tanto que Rondon cunhou o lema “Morrer se preciso for, matar nunca”, que embora defendido ao longo de cinquenta e sete anos de SPI, na verdade o órgão do governo não correspondeu a esse princípio, sendo conhecidos seus crimes e atrocidades em relação àqueles que deveria ter protegido.

O curioso e contraditório é que, mesmo assim, tinham uma visão integracionista em relação aos indígenas, de modo que quiseram que fossem parte de uma "comunhão nacional", o que implicava em transformar indígenas em trabalhadores rurais, sacrificando a história e a cultura das etnias (VALENTE, 2017, p.25-26). Ou seja, era um programa de proteção aos índios sempre vinculado à ideia de “progresso”.

Segundo Stauffer (1959), podemos verificar que era um serviço para se ter “responsabilidade com povos indígenas além da igreja católica”, mas que surgiu devido a uma “necessidade”: a penetração em territórios indígenas.

O programa leigo de instrução dos índios, previsto nas diretrizes do S.P.I. marcou um desvio radical da secular prática brasileira de encarregar o clero de toda a responsabilidade e supervisão de seu bem-estar e de sua educação. Naturalmente a Igreja Católica ressentia-se desta ameaça àquilo que sempre se tinha considerado seu sacro direito à catequese entre os pagãos. Mesmo no meio daqueles que nunca tinham aceito a ideia da responsabilidade da Igreja, havia muitos que punham em dúvida, se selvagens primitivos poderiam melhor ser atendidos por funcionários públicos do que por padres, frades e freiras, os quais, em que medida a criação do S.P.I. é devida a uma necessidade real em 1910. O trabalho mostra que a penetração do território indígena por agentes da civilização tomou vulto maior, tanto em relação a sua profundidade como ao seu volume, durante os primeiros anos da República, e que daí resultou uma situação, por volta de 1908, que exigiu ação drástica e imediata, para

assegurar a sobrevivência dos índios e a continuação do progresso econômico da nação (STAUFFER, 1959, p.73-75).

Nessa época, estavam construindo linhas ferroviárias e telegráficas, e sempre havia o questionamento sobre se os índios “deveriam ser pacificados ou exterminados” (STAUFFER, 1959, p.75). Como ainda afirma D’Angelis (2017):

Nunca é demais lembrar que nas décadas de 20 e 30 dizia-se que o Brasil tinha a maior política indigenista oficial em toda a América. Ou melhor: tinha o mais bonito documento oficial para política indigenista naquele tempo. E deu no que deu: os índios foram persistentemente espoliados e massacrados, até chegarmos à marca de mais de 80 sociedades indígenas totalmente exterminadas apenas na primeira metade do século XX! (D’ANGELIS, 2017, p. 40)

Anos mais tarde, a Ditadura Civil-Militar fez com que os povos indígenas fossem mais duramente massacrados, sempre com o pretexto do “desenvolvimento”. Segundo Faria & Silva (2017), é preciso ter uma visão realista até mesmo dos órgãos que serviram como “tutela” dos índios, não só por nem sempre desempenharem suas funções, mas também por se submeter a essa ideia desenvolvimentista de políticas estatais:

Pesquisas apontam que a violência aos povos indígenas durante a Ditadura Civil Militar no Brasil foi uma violência sistêmica, pois foram desdobramentos de políticas públicas do Estado. Uma grande consequência desta sistematização com raízes fundamentadas no desenvolvimentismo da era militar foi a subordinação do órgão tutor dos índios. É necessário problematizar sobre a subordinação de órgãos tutores dos Índios a planos governamentais como um reflexo da sistematização das violações.(...) Assim é estrutural o fato de os órgãos governamentais explicitamente encarregados da proteção aos Índios, o SPI e posteriormente a FUNAI, não desempenharem suas funções e se submeterem ou até se colocarem a serviço de políticas estatais, quando não de interesse de grupos particulares e de seus próprios dirigentes. (Relatório da Comissão Nacional da Verdade, texto 5, Violações de direitos Humanos dos Povos Indígenas, p. 199 (FARIA & SILVA, 2017, p.2-3).

Sabemos da violência nesse período. Contudo, cabe considerar que o órgão tutor, SPI e depois FUNAI, não poderia ter tido outra postura, pois como órgão do governo, a este se ligava e necessariamente aplicava o que lhe era determinado pelo Estado. Percebe-se, ainda, que houve políticas públicas, mas sempre com o objetivo de os índios “se adaptarem” à cultura ocidental. A postura era sempre “proteger”, desde que o índio “se adaptasse” e “se integrasse” à cultura ocidental e desenvolvimentista do brasileiro.

Valente (2017) menciona que “enfrentaram, às vezes com violência, às vezes com estoicismo, uma força dominante mais poderosa, que pretendeu, com esforço calculado, subjugar-los e empobrecê-los sob a promessa de uma vida melhor” (VALENTE, 2017, p.9).

Faria & Silva (2017) ainda mencionam que os grupos responsáveis pela “tutela” dos povos indígenas eram aqueles mesmos responsáveis por um suposto “projeto de nação”:

Ao colocarmos em tela quais grupos sociais estavam envolvidos na elaboração das leis e construções dos órgãos que iriam cumprir a “tutela” dos povos indígenas no período da ditadura militar, iremos perceber que são grupos bem específicos, como o empresariado, indústria e setores da situação do governo. Estes grupos cumprem o papel de construir e incentivar o projeto de nação. Ao observar esse fator e analisarmos a atual situação no que diz respeito aos grupos que constroem ações que possuem como desdobramentos a problemática da demarcação indígena, são setores bem específicos como o agronegócio, setores da indústria e setores do empresariado, desta maneira podemos afirmar que o fato das violações aos direitos dos povos indígenas é um fato estrutural, presente na história do nosso país, que se coloca de maneira diferente nos períodos mas com as mesmas raízes, fundadas na visão de progresso às custas do extermínio das culturas milenares (FARIA & SILVA, 2017, p.6).

Ou seja, a ideia de “proteger os índios” é disseminada inclusive por empresários ligados ao agronegócio. Isso é histórico em nosso país e deve ser sempre problematizado. A quem interessa a “tutela” dos povos indígenas? Na História, se vê que essa “tutela” está relacionada ao desenvolvimento, que procurava deixar os índios “dóceis”, ou “integrados à civilização”, ou com uma “promessa de vida melhor”, sempre relacionada à cultura não-indígena.

Assim sendo, a quem interessa definir o que é “cultura” indígena, e sua perda ou não? A quem interessa afirmar, por exemplo, que “aquelas pessoas” que estão em determinada região, na verdade, “não são índios”? A quem interessa, de fato, a identidade cultural indígena? Somente a povos indígenas e é por esse motivo que sempre tiveram resistência a todas essas posturas e decisões.

2.3. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA COMO ESPAÇO DE AFIRMAÇÃO DE IDENTIDADE

“Aí eu penso numa escola-maloca, voltada para a realidade da vida e da situação da comunidade. No livro didático, por exemplo, ao invés de uma escola de colarinho teria um índio pescando”

(Higino, professor Tuyuka, AM)

É inegável, portanto, que houve um massacre histórico de povos indígenas que passou pela escolha, quando lhes negaram falar suas línguas maternas ou mesmo visitar familiares. Também é notório que a ideia de “proteger povos indígenas” também implicou em diversos interesses. Em contrapartida, a década de 1970 foi um período de também resistência a essa ideia de “se adaptar à civilização ocidental”, já que os supostos avanços para as etnias desconsideravam sua diversidade cultural. Segundo D’Angelis, iniciou-se um “indigenismo alternativo” em meados dos anos 1970, como o CIMI, o que ajudou a culminar mais organizações indigenistas laicas. (D’ANGELIS, 2017, p. 24)

O Conselho Indigenista Missionário, por exemplo, ajudou a promover e registra as primeiras assembleias nacionais formadas pelas diferentes etnias, em que os povos indígenas buscavam seus espaços de afirmação de identidades:

O silêncio a que estavam submetidos os povos indígenas começou a ser rompido e as correntes do isolamento quebradas a partir do início da década de 1970, através de um processo simples e despretensioso. Com o apoio do Conselho Indigenista Missionário (Cimi), foram iniciadas visitas de articulação de lideranças indígenas aos seus parentes de outras comunidades e povos. Foi o “fogo no estopim”. Estas lideranças começaram a ver e sentir que o sofrimento e os seus causadores eram os mesmos. A partir daí surgiram iniciativas para ampliar esse processo de partilha e discutir maneiras de se unirem para enfrentar as causas da invasão e exploração das terras, o preconceito e a opressão. O caminho mais eficaz encontrado foram as Assembleias Indígenas, organizadas por povos, regiões e também em nível nacional. Em abril de 1974, sob as sombras de frondosas mangueiras, foi realizada a primeira Assembleia Indígena, em Diamantino (MT) (CIMI, 2014, p.21).

Não havia progresso ou vida que melhorasse para povos indígenas. “Estas lideranças começaram a ver e sentir que o sofrimento e os seus causadores eram os mesmos”. Mas, segundo o CIMI (2014), essas assembleias foram se limitando, e houve a necessidade de se criar algo maior e com abrangência nacional, aumentando-se o potencial de luta e um projeto de “retomada das terras” pelos povos indígenas. Dessa forma, na década de 1980, se criou a União das Nações Indígenas:

(...) no início da década de 1980, foi criada, num encontro no Mato Grosso do Sul (MS), a União das Nações Indígenas (UNI). Na sequência, foram fundadas algumas coordenações regionais da UNI no Norte e Nordeste (UNI Acre, UNI Tefé, UNI Nordeste). Em 1983, o líder Xavante Mário Juruna foi eleito deputado federal pelo Rio de Janeiro. Durante seu mandato (1983-1986), ele conseguiu pautar a causa indígena na mídia nacional e internacional. Com sua chegada ao parlamento, foi instituída a Comissão do Índio, a qual Juruna presidiu durante os quatro anos de seu mandato, tornando-a assim um espaço de visibilização das lutas indígenas. Concomitantemente, com a criação das organizações indígenas que começaram a se proliferar em forma de articulações, associações e federações – seja por povo, povos, regiões ou rios –, as lutas pela terra continuaram a acontecer e se intensificar. Desde o final dos anos 1970, os povos indígenas haviam iniciado as chamadas “retomadas de terras” (...) (CIMI, 2014, p.21).

Com isso, uma das maiores conquistas foi a da Constituição em 1988, que reconheceu o direito à diferença, com indígenas em categoria pluriétnica, e ainda garantiu a cidadania plena dos índios, garantindo-lhes os direitos:

CAPÍTULO VIII

DOS ÍNDIOS

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. § 1º - São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º - As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º - O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º - As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º - É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, "ad referendum" do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6º - São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa fé.

§ 7º - Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, § 3º e § 4º.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo (BRASIL, CF, 1988, Art. 231).

Conforme já mencionado em Moscardini (2015), os artigos sobre povos indígenas na Constituição Federal foram um ponto importante na luta dos povos indígenas do Brasil, que foi um parâmetro para a proteção indígena nas políticas públicas. Ela também quebra com a perspectiva assimilacionista e reconhece os índios como uma categoria específica e uma entidade jurídica também específica, de modo que têm o direito de serem índios. Também procura assegurar muito os direitos sobre as terras pois, se isso está na constituição, é possível fazer cobranças para o Estado.

Apesar da importante conquista, D'Angelis (2017) faz ressalvas quanto à Constituição:

Na verdade, saudada como grande conquista, a formulação do Art. 210 da Constituição é um tímido avanço. Não se reconheceu, na Constituição, nem o caráter pluriétnico da sociedade brasileira, nem sua condição de país multilíngue. E não se garantiu, às etnias originárias do país, seu direito a definir a língua a utilizar em seus programas de ensino escolar: a Constituição é taxativa quanto à obrigatoriedade do Português, mas diz assegurar às comunidades indígenas *também* a utilização de suas línguas maternas. (D'ANGELIS, 2017, p. 196)

Assim, ainda há conquistas a serem feitas até mesmo na redação do documento, e, já que há a obrigatoriedade do português, buscar meios de garantir um bilinguismo mais equilibrado nas escolas indígenas.

Contudo, a partir da Constituição e com o objetivo por retomadas de terras, começou-se a se pensar em uma Educação Escolar que, de fato, abrangesse as necessidades dos povos indígenas, problematizando-se a hierarquização e a competição às quais estavam submetidos por décadas. Tais demandas também foram concretizadas na Lei das Diretrizes e Bases de 1996, inspirada na Constituição:

TÍTULO VIII

Das Disposições Gerais

Art. 78º. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

- I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79º. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º. Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º. Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996, p.27-28).

A Lei as Diretrizes e Bases mostrou a importância de se recuperar memórias históricas nas comunidades indígenas e de suas identidades, o que não excluiria o acesso dos povos a informações e conhecimentos científicos também da sociedade não indígena. Isso, como evidenciado na Seção I, é um dos objetivos da Educação Intercultural, reforçados pela LDB também com o objetivo de se criar programas de ensino e pesquisa. Assim sendo, tanto a Constituição quanto a LDB foram importantíssimas leis que concretizaram as constantes lutas indígenas, não só no que diz respeito à luta pela educação, mas lutas diante de tantos anos de massacre histórico. De acordo com o CIMI (2014):

A luta pela Educação Escolar Indígena faz parte desse contexto maior das lutas gerais dos povos indígenas no Brasil e, por essa razão, necessita ser compreendida como um componente estratégico das relações de poder estabelecidas entre o Estado invasor e os povos originários. Por isso, conscientes da realidade imposta pelo projeto colonial, os povos indígenas, anteriormente avessos à educação escolar branca ocidental, por entendê-la como sendo um dos principais instrumentos a serviço da colonialidade do poder, resolveram, num dado momento histórico, convertê-la em mais um instrumento de resistência, de libertação, fazendo, dessa forma, um processo de apropriação e redefinição do papel da escola. Por essa razão, o movimento de professores indígenas se orienta por uma perspectiva de luta em vista de uma prática educativa que contribua para o processo de descolonialidade, por uma educação descolonial e libertadora (CIMI, 2014, p.19).

Assim sendo, é a Educação Escolar Indígena um dos grandes instrumentos de luta e resistência, de modo que se redefinisse o papel da escola, antes tão voltado para a colonização. D'Angelis (2017) atenta para a visão de escola voltada apenas para “ascensão social”, pois existem desigualdade de classes e a má distribuição de renda, e não é a escola a “mola de transformação revolucionária” dessa sociedade dividida, embora ela tenha, sim, um papel importantíssimo dentro de um projeto político. (D'ANGELIS, 2017, p. 76). Mas cabe também assumir a Educação Escolar Indígena como um espaço de identidade cultural e espaço de luta por justiça, uma vez que a escola também é um espaço político:

Frente a estes e a tantos outros desafios, os povos indígenas assumem a escola como uma instituição importante e necessária, mas justificam a sua existência no anseio de que ela possa contribuir com suas lutas mais amplas. Se pararmos para escutar as palavras indígenas, em encontros e reuniões que problematizam a experiência escolar, vamos perceber o quanto o lugar político da escola está delimitado. Há expressões, utilizadas correntemente, que mostram um entendimento de que esta instituição só tem sentido se estiver subordinada à luta política pela garantia plena de seus direitos. “Escola formadora de guerreiros”, “escola para aprender a ler um documento”, “escola específica e diferenciada”, “a serviço da comunidade”, “uma escola indígena e não uma escola com peninhas”, “escola para formar nossos próprios advogados, médicos, enfermeiros, professores...”, “para não depender mais dos brancos”, “para não sermos mais explorados”, “escola inserida na luta pela terra”, “escola na retomada” e “escola para aprender a língua” são algumas expressões dos ecos de muitos encontros de professores indígenas que ocorrem país afora (CIMI, 2014, p.16).

Assim sendo, a Educação Escolar Indígena, se afirma também quando imbricada de lutas políticas diversas, como melhor formação e luta pelas terras, o que também passa pela necessidade de etnias indígenas dominarem o português como segunda língua. D’Angelis (2007) também deixa claro que, nos anos 1990, houve um momento histórico em que o “movimento indígena” percebeu a necessidade de assumir a educação escolar, por isso passou a fazer da escola um lugar de fortalecimento da identidade étnica e de fortalecimento da cultura e da língua. Assim, mesmo que a língua materna de uma sociedade indígena não tenha uma escrita, é cada vez mais consensual que a educação escolar nessas comunidades deva ser bilíngue. (D’ANGELIS, 2007, p.17).

Em meio a essas questões, a luta dos professores indígenas, que também são lideranças a lutarem pelas terras, significa essa luta não só por sua categoria profissional, mas também pela pluralidade sociocultural:

A luta dos professores indígenas somente pode ser compreendida dentro do contexto geral das lutas do movimento indígena e de defesa da Educação Escolar Indígena em âmbito nacional. (...) demonstrar a relevante contribuição dos professores indígenas mobilizados enquanto categoria profissional, mas, sobretudo, enquanto membros de povos diversos cuja característica principal é o pluralismo sociocultural. É justamente este pluralismo que se coloca como um desafio para o Estado brasileiro frente à sua obrigação constitucional de propor, formular e executar políticas públicas de educação escolar para todos os segmentos étnicos e populacionais do país. O movimento de professores indígenas demanda uma reflexão específica referente à temática da educação, mas essa é sempre considerada dentro do conjunto dos temas que são pautados pelo movimento indígena, como autodeterminação, terra e saúde, dentre outros. E se a educação pode ser compreendida como uma forma de inclusão dos indígenas dentro da política educacional do país há que se perguntar: que tipo de inclusão pretende-se com as políticas de Educação Escolar Indígena da União e dos estados da federação? Essas políticas necessitam ser construídas a partir da pluralidade cultural e social dos distintos povos e não podem ser implementadas de forma assimilacionista, pois isso fere o princípio da especificidade inerente aos direitos indígenas (CIMI, 2014, p.31).

Dessa forma, é preciso que haja inclusão de povos indígenas na política educacional brasileira, que essa seja pluricultural e pressuponha a superação do colonialismo. Com base na Constituição Federal e dos artigos da LDB, o Conselho Nacional de Educação preparou o Parecer CNE/CEB nº 14/99, que reconhece a importância da Educação Escolar Indígena e estabeleceu as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, documento lançado pelo MEC, que buscou articular e compilar discussões de professores e lideranças indígenas, seus fundamentos, conceitos e currículos, a formação de professores e as propostas de ações e políticas específicas para essa modalidade educacional, reconhecendo que a escola indígena deve ser tratada de forma particular pelas políticas estaduais, promovendo adequações e respeitando-se seu universo sociocultural e ensino bilíngue (BRASIL, 2013, p.359). Ou, como diz o Manifesto do CIMI, “Não se trata apenas de uma adequação de aspectos periféricos, mas de uma transformação da lógica, da estrutura, dos modos de pensar e fazer educação” (CIMI, 2014, p.37).

Também houve alguns pareceres no que diz respeito, principalmente, à formação de professores indígenas. O Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação afirma:

Para que a Educação Escolar Indígena seja realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. É consenso que a clientela educacional indígena é melhor atendida através de professores índios, que deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas. (...) Essa formação deve levar em conta o fato de que o professor índio se constitui num novo ator nas comunidades indígenas e terá que lidar com vários desafios e tensões que surgem com a introdução do ensino escolar. Assim, sua formação deverá propiciar-lhe instrumentos para que possa se tornar um agente ativo na transformação da escola num espaço verdadeiro para o exercício da interculturalidade. A formação do professor índio pressupõe a observância de um currículo diferenciado que lhe permita atender às novas diretrizes para a escola indígena.

A Resolução 03/99 faz importantíssimas menções sobre a formação de professores para a Educação Escolar Indígena:

A primeira é sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização, e a segunda é a ênfase que deverá ser dada em cursos de formação, para a reflexão em torno de conhecimentos, valores, habilidades, e atitudes, como também para a elaboração, desenvolvimento e avaliação de currículos e programas próprios, produção de material didático e utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa. (BRASIL, 1999, p.2).

Com tantas possibilidades, houve, no ano de 2009, a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), que, segundo a seção *Diretrizes Curriculares*

Nacionais para a Educação Escolar Indígena, inclusa no documento Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica elaborado pelo Ministério da Educação em 2013, ocorreu depois de conferências locais realizadas em 1.836 escolas indígenas, com a participação de cerca de 45.000 pessoas entre estudantes, professores, pais e mães de estudantes, além de lideranças indígenas. Dessas, houve 18 conferências regionais e só então foi realizada essa conferência nacional, com a finalidade de se ouvir povos indígenas e seus representantes sobre as realidades e necessidades da Educação Escolar Indígena e o aperfeiçoamento dessa modalidade educacional. A CONEEI refletiu o protagonismo indígena de modo significativo pois, “pela primeira vez, uma indígena assume a relatoria de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena no CNE”. p.355.-362.

Nessa conferência, uma indígena assumiu a relatoria dessas diretrizes, de modo a superar a tradição assimilacionista e integracionista ocorridas desde o período da colonização e, finalmente, buscar um diálogo entre o Estado brasileiro e os vários povos indígenas. Assim, o evento se tornou um novo espaço de afirmar identidades:

A instituição escolar ganhou, com isso, novos papéis e significados. Abandonando de vez a perspectiva integracionista e negadora das especificidades culturais indígenas, a escola indígena hoje tem se tornado **um local de afirmação de identidades e de pertencimento étnico**. O direito à escolarização nas próprias línguas, a valorização de seus processos próprios de aprendizagem, a formação de professores da própria comunidade, a produção de materiais didáticos específicos, a valorização dos saberes e práticas tradicionais, além da autonomia pedagógica, são exemplos destes novos papéis e significados assumidos pela escola (BRASIL, 2013, p.357, grifo meu).

O documento também menciona que a questão da diferença, nesse contexto, passa a ganhar um novo sentido, uma vez que os povos indígenas passam a ter o *direito à diferença cultural*, o que é uma bandeira levantada pelos povos, juntamente com entidades indigenistas, desde a década de 1970. (BRASIL, 2013, p.357)

Em minha dissertação de mestrado, enfatizei a Educação Escolar Indígena como um arcabouço de extremos, identidades e reversão histórica. Deixei claro que, desde a colonização até os anos 1970, a escola negava a identidade de povos indígenas, uma vez que eles eram coagidos a morar longe de sua aldeia para estudar em uma escola que exercia desde a proibição de sua língua materna até a visão de que aqueles alunos deveriam ser "civilizados". (MOSCARDINI, 2015). Ou seja, uma “escola para índios” era um espaço em que se pretendia sua homogeneização tendo como referência apenas a cultura ocidental.

Ressalvo que, nos anos 1970, a negação de identidades pela escola não desapareceu. D’Angelis (2017) pondera, ainda, que, “na prática, provavelmente 80% das

escolas em comunidades indígenas no Brasil atual ainda pratica um ensino que “nega a diferença” e busca “abrasileirar” o índio, levando-o a assumir lealdades patrióticas para com o Brasil, transformando-os “em algo diferente do que eram”. (D’ANGELIS, 2017, p. 46). Ou seja, a Educação Escolar Indígena ainda está longe do ideal necessário. Ainda assim, surgem as primeiras e poucas experiências diferentes do modelo integracionista, que ainda foi o principal modelo de escola ao menos até o final dos anos 1980. Nesse sentido, a escola indígena passou e ainda passa por um processo de reversão histórica e busca por afirmação de identidades culturais, não sem muita luta por parte dos povos indígenas após extermínios nada pacíficos de etnias – reivindicação pela escola e por suas próprias terras.

Além disso, mencionei, em Moscardini (2015) que também houve a *Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas*, que assegura um ensino bilíngue para os povos indígenas, bem como recuperação de suas memórias. Dessa forma, a escola, transfigurada em instrumento ancorado aos ideais de luta, seria um instrumento para produzir, preservar e veicular a cultura de cada povo, e dessa forma, os modos de aprender e ensinar deveriam pressupor formas próprias desenvolvidas em cada comunidade.

2.3.1. Referencial Pedagógico para as Escolas Indígenas: O RCNEI

Em minha dissertação, Moscardini (2015) também apontei que essa modalidade educacional que começa a se firmar no país passa a ter um documento pedagógico que visa estabelecer diretrizes específicas para a modalidade educacional indígena, o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*, ou apenas RCNEI (1998), que passa a guiar o *Projeto Político Pedagógico* de cada escola (MOSCARDINI, 2015, p.20).

O RCNEI foi um documento elaborado coletivamente e com constantes reuniões de povos indígenas e que busca “respeitar a participação de educadores índios e não-índios, priorizando a diversidade” (RCNEI, 1998, p.6). Esse Referencial Curricular é análogo ao que hoje conhecemos como os PCN da educação básica nas escolas regulares. O documento também problematiza avanços na educação escolar indígena desde os anos 1970, colocando que os professores indígenas buscam um currículo mais condizente com as suas realidades, e pondera que também há conflitos e contradições a serem superadas, como entraves para colocar as propostas em prática (RCNEI, 1998, p.11).

Por outro lado, segundo D’Angelis (2017), houve problemas na elaboração do RCNEI, uma vez que apenas havia versões preliminares para atender às datas previstas pelo MEC para a conclusão do documento, de modo que uma versão final já estava pronta e impressa

quando ainda eram recebidas contribuições e pareceres de diversas pessoas, entidades e comunidades indígenas (D'ANGELIS, 2017, p. 43)

Tal documento procura considerar a complexidade de concepções elaboradas pelos povos indígenas ao longo da história. E que é preciso considerar a diversidade étnica dos povos indígenas, a revisão de nossos instrumentos jurídicos e burocráticos e a revisão das práticas nas escolas para que se viabilizem propostas alternativas para essa modalidade educacional. Assim, deixa-se claro que não é um documento a ser utilizado mecanicamente e em qualquer contexto, mas que pretende contribuir para o diálogo e ser lido criticamente por professores indígenas e servir de material de apoio, em escolas de formação:

O RCNEI/Indígena pretende servir como um instrumento auxiliar nesta discussão e reflexão, já que ele se propõe a: a) explicitar os marcos comuns que distinguem escolas indígenas de escolas não-indígenas, b) refletir as novas intenções educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas brasileiras, c) apresentar os princípios mínimos necessários, em cada área de estudo do currículo, para que se possam traduzir os objetivos que se quer alcançar em procedimentos de sala de aula (RCNEI, 1998, p.13).

Dessa forma, pretende oferecer referências básicas para uma educação escolar indígena eficiente, de modo que cada etnia passaria a ter seu currículo com seu Projeto Político Pedagógico. Além de o RCNEI buscar autonomia indígena *per se*, ele deixa claro que essa autonomia deve ficar clara como protagonismo e como identidade indígena, em que os povos vão buscar sua autonomia ao se inserirem em comunidades não-indígenas. Esse não é um meio de ser absorvido por comunidades não-indígenas, senão uma forma de buscar autonomia ao se inserirem nelas.

As sociedades indígenas em todo o mundo, no contexto atual de inserção em estados nacionais, têm contato com valores, instituições e procedimentos distintos dos que lhes são próprios. Elas têm o direito de decidirem seu destino, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos de futuro. Um olhar que acompanhe a história dessas sociedades no Brasil dos últimos anos reconhece um claro processo de consolidação de experiências de autonomia indígena. Estas se desenvolvem, porém, ao lado de situações críticas, em que a proteção do Estado é essencial para a sobrevivência física e cultural dos povos envolvidos. Permanecem questões fundamentais ainda não resolvidas, como a da demarcação e garantia das terras de muitos dos povos indígenas no país (RCNEI, 1998, p.23).

Mais que isso, o RCNEI coloca a Educação Escolar Indígena como uma **necessidade pós-contato** com o “branco”, justamente porque é pela escola que os indígenas assumem esse movimento de autodeterminação. (RCNEI, 1998, p. 24). O RCNEI, contudo, pontua que há mais de 70 mil alunos matriculados no primário e há pouquíssimas dezenas de

escolas indígenas com Ensino Fundamental II. (RCNEI, 1998, p.37). Há muita evasão porque nem toda escola está inserida na realidade sociocultural dos alunos, ainda há pouca assessoria de políticas públicas aplicadas a essas escolas e muitas delas são extensões de escolas rurais. Muitos professores indígenas não passaram pelo magistério, ou cursos universitários de formação, e os cursos universitários frequentados por indígenas também não contemplam o multiculturalismo. (p.39-40). Por outro lado, segundo o caderno SECAD *O índio brasileiro*, em décadas atrás os professores indígenas não ultrapassavam os 20% do total de docentes em escolas indígenas. Em 2005, esse número subiu para 88% (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 157).

Segundo as Diretrizes Curriculares, tem havido um aumento no número do que é considerado escola indígena:

Uma comparação dos dados sobre escolas indígenas disponíveis no MEC, nos últimos anos, permite constatar que tem havido um aumento progressivo no número de escolas indígenas a cada ano em que se registram dados sobre elas. Em 1999, quando foi realizado um primeiro censo específico da Educação Escolar Indígena, foram identificadas 1.392 escolas. Nos anos seguintes, os dados, que foram obtidos por meio do censo escolar, realizado anualmente em todas as escolas do país pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) do MEC, apontam para esse crescimento: em 2004, esse número saltou para 2.228; em 2005, para 2.323; em 2006, para 2.422; em 2007, para 2.480; em 2008, para 2.633; em 2009, para 2.672 e em 2010, para 2.836 escolas indígenas. Esse aumento progressivo do número de escolas indígenas verificado no período focalizado (1999-2010) deve-se não só a um maior rigor no fornecimento de informações para o censo escolar, mas também ao fato de que, nos últimos anos, os sistemas de ensino estaduais e municipais passaram a regularizar as escolas das aldeias, reconhecendo-as como escolas indígenas. Isto implicou em processos de reconhecimento de “salas de aulas” localizadas em aldeias que antes eram consideradas como salas de extensão de escolas rurais e urbanas. Deve-se, ainda, ao abandono da dinâmica de nucleação de escolas, quando várias escolas são vinculadas a um único endereço e, portanto, aparecem como um único estabelecimento. Esse aumento também se explica pela importância que a escola passou a ter nos últimos anos para os grupos indígenas, não só como forma de acesso a conhecimentos e práticas que se quer dominar, mas também pela possibilidade de benefícios que a acompanham, como o recebimento de alimentação escolar ou assalariamento de membros da comunidade, por meio da contratação de professores, diretores, merendeiras, faxineiras e vigilantes (BRASIL, 2013, p.363).

Assim sendo, o aumento do número de escolas indígenas está, também, relacionado ao reconhecimento de salas de aula na aldeia, e não apenas extensão de escolas rurais ou urbanas. O Manifesto elaborado pelo CIMI aponta uma maior quantidade de escolas indígenas no Mato Grosso:

No Xingu, são 30 escolas indígenas, todas anexas aos municípios sedes de Altamira, Senador José Porfírio e Placa. Altamira detém o maior número de escolas indígenas da região, com aproximadamente 27 unidades entre os povos Arara Ugurogmo, Arara

do Laranjal, Assurini, Xipaia Kuraia, Parakanã, Araweté, Xikrin do Bacajá, Kararaô, Juruna e Arara da Volta Grande (CIMI, 2014, p.52).

De acordo com os últimos censos escolares², é possível, sim, constatar esse aumento na educação escolar indígena: de acordo com o Censo Escolar de 1999, publicado no documento *Estatísticas sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil*, 1.392 escolas em terras indígenas no País, com atuação de 3.998 professores, dentre os quais 3.059 eram professores indígenas e 939, não índios. Já em 2005, de acordo com o mesmo documento, foram identificadas 2.323 escolas indígenas em todos os Estados da Federação, com exceção do Piauí e do Rio Grande do Norte, com atuação de 8.431 docentes. (MEC, 2007, p. 18-19). E de acordo com o Censo Escolar de 2015, o Brasil tem 3.085 escolas indígenas, com 285 mil estudantes e 20 mil professores.

Mas, apesar do aumento de Unidades de Ensino e seu reconhecimento, obter resultados nas escolas indígenas não é uma tarefa fácil pois, ainda nos dias atuais, algumas escolas indígenas ainda são extensão de escolas rurais, acabando por ser “escolas de branco” em territórios indígenas. Ou, como menciona o professor da etnia Kaingang, escolas que funcionam de modo clandestino ou mesmo escolas em que não se tem professores indígenas. Ou até mesmo escolas em que o diretor é não-indígena que vive na cidade...

Além do mais, conforme menciona D’Angelis, (2017), ao lado da existência de Diretores efetivamente abnegados, em muitos lugares o cargo de Diretor de Índios era ocupado por um fazendeiro da região de modo que ele próprio roubava ou vinha a roubar terras indígenas (D’ANGELIS, 2017, p. 193). Dessa forma, ainda há diretores em escolas indígenas com nenhum interesse educacional e contrários às propostas pretendidas por essas instituições, e algumas de forma intensa, envolvendo perdas de territórios étnicos.

Segundo o CIMI (2014), há uma legislação para que a escola indígena seja regulamentada, deixando de funcionar como escolas rurais ou anexas, com autonomia e participação ativa dos povos indígenas. Mas, na prática, isso ainda ocorre muito pouco, e não são ainda regularizadas em todos os Estados. Quando não é isso, a própria Seduc obriga algumas etnias a se organizarem com a mesma lógica da escola pública não-indígena, o que nem sempre coincide com o modo de organização da etnia (CIMI, 2014, p. 51).

2. Retirado do Portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32610>

Por exemplo, há escolas no Mato Grosso em que exigem burocratização de documentos, constringendo lideranças indígenas, pois não há salas suficientes para todos os alunos matriculados. Há, ainda, outras escolas em que não existem sala de informática nem bibliotecas, além de construções que, em pouco tempo, apresentam goteiras, rachaduras ou infiltrações (CIMI, 2014, p. 52-56). O CIMI, inclusive, menciona que até a informatização nas escolas do Mato Grosso é opressiva, uma vez que a Seduc implantou um sistema informatizado único para todas as escolas, em que o Estado determina o início e o fim do calendário escolar, a carga horária e o número de alunos para todas, o que nem sempre é pertinente para todas as etnias e nem sempre todas as etnias conseguem oferecer acesso regular à internet (CIMI, 2014, p.74).

Além das históricas injustiças enfrentadas pelas etnias, de modo geral, ser professor indígena implica em ter várias funções, concomitantemente, de maneira pouco justa: ministrar aulas, documentar suas línguas maternas, publicar materiais escolares ou materiais que resgatem sua cultura, ser tradutor, tomar decisões de como devem grafar o idioma, ter participação política, fazer pós-graduação, dentre outras. Não se restringe, portanto, a um mero transmissor de conhecimento ou a alguém que apenas relata conhecimento dos idosos. Sua figura de professor implica, portanto, uma sobrecarga de trabalho a uma mesma pessoa. O documento do CIMI (2014) ainda pondera que esses professores ainda precisariam de uma melhor formação, principalmente em se tratando de uma educação bilíngue:

Magistério Indígena

Esta modalidade de ensino tem-se efetivado, sobretudo, na oferta de cursos de magistério destinados à formação inicial dos professores indígenas. Por reunirem professores de várias etnias, não oferecem condições de tratar adequadamente os aspectos linguísticos e socioculturais durante as Etapas Intensivas. Desse modo, o caráter massivo desses cursos prejudica a formação dos docentes indígenas que necessitam lidar com o ensino de primeira e segunda língua, uma especificidade demandada pela Educação Escolar Indígena, que tem o bilinguismo como uma de suas características. Outro grave problema é a falta de compromisso de algumas secretarias que iniciam os cursos e, posteriormente, não dão a devida assistência para a continuidade dos mesmos.

O Ensino Superior destinado aos povos indígenas conta hoje com 22 programas de Licenciaturas Interculturais implementadas em várias universidades federais e estaduais do país. Além do caráter massivo desses cursos, que atendem a várias etnias ao mesmo tempo, problema já apontado em relação aos cursos de Magistério, os docentes, em geral, são bastante despreparados para a tarefa de que são incumbidos. Os conhecimentos dos professores indígenas e as suas próprias culturas são pouco considerados. Por outro lado, as inúmeras apostilas, que devem estudar, trazem textos acadêmicos desconectados das necessidades reais vivenciadas por eles. Repete-se, assim, o modelo que privilegia o repasse do saber enciclopédico tão presente ainda em nossas academias (CIMI, 2014, p.69-71).

Vários aspectos se destacam nessas passagens: os cursos de formação inicial e professores indígenas recebem docentes de várias etnias e não conseguem aprofundar aspectos linguísticos, principalmente para esses professores lidarem com a primeira e a segunda língua. Por vezes, não há continuidade desses cursos, os materiais didáticos ainda são inadequados e os conhecimentos dos professores não são considerados. Assim sendo, há um muito tímido avanço no que diz respeito à formação desses docentes e há pouco espaço para que as interações indígenas e não-indígenas sejam, de fato, dialogadas com igualdade, para que decidam quais aspectos seriam melhores para as escolas das aldeias.

Além do mais, o bilinguismo está sendo garantido, na forma da lei, pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) conforme o CIMI (2014): Os processos educacionais deverão abranger as histórias, os conhecimentos e técnicas, os sistemas de valores e as aspirações sociais, econômicas e culturais indígenas. Além disso, a Convenção assegura que “sempre que for viável, dever-se-á ensinar às crianças dos povos interessados a ler e escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no grupo a que pertençam. Quando isso não for viável, as autoridades competentes deverão efetuar consultas com esses povos com vistas a se adotar medidas que permitam atingir esse objetivo”. Também é assegurado o acesso à língua nacional e aos conhecimentos gerais e aptidões que permitam participar plenamente e em condições de igualdade na vida da comunidade nacional, na medida em que isso responda a uma demanda concreta daquele povo e não funcione como algo compulsório (CIMI, 2014, p.44).

O CIMI (2014) ainda pauta que, após a Educação Escolar Indígena ter essa estrutura integracionista, foi se manifestando uma escola mais próxima da diversidade sociocultural indígena, mas em que ainda faltam recursos apropriados para que os direitos dos povos sejam garantidos:

É importante lembrar, acerca da história da instituição escolar para os povos indígenas, que no Brasil, desde o século XVI, esta oferta esteve pautada na perspectiva integracionista. A tônica era a recusa da diferença e a tentativa de sua superação, tentando integrar estas populações à “comunhão nacional”. Mais recentemente foram surgindo diferentes experiências de organização da Educação Escolar Indígena em várias regiões do Brasil, no esforço de se construir projetos educacionais adequados à realidade social e histórica desses povos, respeitando suas culturas e seus projetos de vida. No entanto, muitas dessas experiências são fragmentadas e descontínuas e a oferta oficial de Educação Escolar Indígena, em estados e municípios, ainda é marcada pela escassez de recursos, imposição de programas, desrespeito às decisões indígenas e pela falta de professores e de investimentos na qualificação dos profissionais indígenas, manifestando, em grande parte dos casos, a falta de vontade política para fazer respeitar os direitos constitucionais destes povos (CIMI, 2014, p.16).

Além disso, ainda há muito o que ser realizado, uma vez que nem sempre as leis para as escolas indígenas são, de fato, cumpridas:

Contudo, o dia a dia das escolas inseridas em comunidades indígenas não apresenta um panorama tranquilo como seria de se esperar. Ao contrário, constatamos que violações destes direitos são cometidas rotineiramente e, fato ainda mais alarmante, muitas vezes, o descumprimento das leis é efetivado pelos agentes estatais que deveriam ser os primeiros a zelar pelo bom cumprimento das leis, perpetuando, assim, práticas colonialistas sob novas roupagens (CIMI, 2014, p.10).

Em tudo isso, nota-se que houve vários avanços em relação à educação Escolar Indígena. Se antes ela representou negação de identidade dos povos, agora é um importante meio de preservação de identidade cultural e busca por autonomia em projetos educacionais voltados à realidade indígena. Se houve uma reversão histórica hoje garantida por lei, é necessário, agora, que se faça valer a luta por mais escolas indígenas e recursos para as unidades escolares, bem como a garantia de Educação Escolar conforme os anseios e necessidade de cada comunidade indígena.

2.3.2. Documento específico de cada escola indígena: o Projeto Político Pedagógico e a busca por autonomia

Além de todos esses documentos gerais, como as Diretrizes Curriculares e o RCNEI, há também um documento específico a ser criado por cada escola indígena, que é o Projeto Político Pedagógico. De acordo com as Diretrizes Curriculares, o Projeto Político Pedagógico deve refletir a autonomia escolar, e deve apresentar os princípios, objetivos as etapas e programas de cursos, além da relação entre a territorialidade e a Educação Escolar Indígena, que deve entrar também para o PPP. O PPP deve ser elaborado por toda a comunidade educativa, desde lideranças indígenas até instituições indigenistas, pais e estudantes da educação básica, e sua aprovação deve ser comunitária. (BRASIL, 2013, p.373)

De acordo com Veiga (1998), o Projeto Político Pedagógico não é um simples agrupamento de planos ou atividades, nem apenas um documento a ser encaminhado para autoridades educacionais, mas é um planejamento sobre o que se tem intenção de fazer, deve ser construído e vivenciado a todo momento, com um compromisso coletivo. E é político porque se compromete com a formação para um tipo de sociedade. E pedagógico porque define ações educativas e o que a escola precisa para cumprir suas necessidades. Assim sendo, o PPP deve ser um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola e buscar uma via democrática para isso. Também possibilita tanto a organização da escola quanto a organização da sala de aula. Desse modo, ao constituir o PPP, a escola possui uma certa

autonomia e sua capacidade de revelar sua identidade. Assim, o documento não é apenas um rearranjo formal, mas visa à qualidade da escola.

Além do mais, o Projeto Político Pedagógico se norteia em alguns princípios: igualdade de oportunidades; qualidade técnica e política, que implica em evitar repetência e evasão; gestão democrática, pois o PPP é uma construção coletiva; liberdade, inclusive a liberdade de aprender, ensinar e pesquisar; e valorização do magistério, com formação continuada. Assim, o Projeto Político Pedagógico é um instrumento de luta contra a rotinização, fragmentação e autoritarismo do trabalho pedagógico. Além de tudo, a escola deve ter suas finalidades: o que ela persegue e como pode contribuir para se compreender melhor a sociedade em que se vive. Nesse sentido, o currículo, que não é neutro, requer análise crítica por se tratar de conhecimento escolar e ser culturalmente determinado. O tempo do conhecimento escolar também é importante pois, quanto mais reduzido o tempo, maior a ritualização do cotidiano escolar. (VEIGA, 1998)

Assim sendo, é primordial que cada escola central indígena elabore seu Projeto Político Pedagógico de forma coletiva, determinando seus planos e critérios para a escola, de modo a se delinear alguma autonomia entre essas instituições. Entretanto, de acordo com o CIMI (2014), após a sua finalização e até mesmo a sua aprovação pelos Conselhos de Educação Escolar Indígena, os PPP não são respeitados, já que os órgãos governamentais continuam a impor às escolas indígenas as mesmas diretrizes a que estão obrigadas as outras escolas:

O grande desafio é que o PPP não é respeitado pela própria Seduc, que impõe as disciplinas a serem trabalhadas e só faz o contrato dos docentes baseado em uma Matriz Curricular elaborada em Cuiabá para todas as escolas. Atualmente exige-se que o PPP seja inserido no sistema informatizado da Seduc. Este novo PPP informatizado é produzido a partir de algumas perguntas que a Seduc envia para todas as escolas do estado e não são, necessariamente, as perguntas que a comunidade faria. Em muitas questões, as perguntas da Seduc entram em choque com o currículo que a escola já produziu. Foi feita a ameaça de que sem a inserção deste currículo no sistema, a escola não poderia receber verbas (CIMI, 2014, p.77).

Não bastassem as dificuldades, segundo o CIMI, os professores indígenas também sofrem muito com violência pois, muitas vezes, eles são lideranças em suas comunidades e também lutam pela terra. Assim, há professores respondendo a processos criminais ou com ameaças de morte (CIMI, 2014, p.34).

Por motivos como esses, o professor Wilmar D'Angelis, em seu artigo *Autonomia na escola indígena: uma impossibilidade*, considera que a autonomia indígena é impossível de se realizar se considerado o fato de que “toda escola indígena é uma submissão

ao Estado, e, portanto, à sociedade dos não-índios’. E isso tem relação com o Projeto Político Pedagógico e com a própria instituição escolar:

As limitações dos **projetos étnicos** de fato impedem que eles sejam o caminho da conquista de verdadeira **autonomia** dos povos indígenas. Isso talvez explique porque no Brasil ainda não existe um movimento indígena autônomo (na minha avaliação, ainda que um pouco provocadora). (...) Concluo, portanto, que apenas um **projeto político transformador** (ou **revolucionário**, como queiram) pode ser do interesse das sociedades indígenas, *se elas desejam conquistar alguma autonomia de fato*. (...) O que estou dizendo é que, aquelas comunidades indígenas que alimentam o sonho de uma educação diferenciada porque dão valor à sua identidade própria de povo indígena e desejam manter ou defender sua cultura, seus valores, ou alguma autonomia enquanto sociedade diferenciada, para essas comunidades não existe alternativa senão integrar-se em um projeto político transformador, porque um projeto simplesmente étnico, ou um projeto político conservador, só podem levar à manipulação por interesse de outros (...). A única forma de construir um programa escolar realmente indígena que sirva ao futuro dessas sociedades é com a busca de uma maior consciência política, ou seja, a busca de conhecer como funcionam e como distribuem as relações de poder na sociedade majoritária. (D’ANGELIS, 2017, p. 92-93)

Assim, ainda é preciso ocorrer alguns avanços para a Educação Escolar Indígena. A escola ainda é submetida ao Estado não-indígena, então há ainda limitações. Se a comunidade deseja uma educação diferenciada que, de fato, mantenha sua identidade e cultura, precisam de um projeto de escola ainda mais transformador do que o das escolas atuais. Um projeto puramente étnico pode fazer com que a sociedade indígena não seja manipulada de acordo com os interesses dos outros. Para isso, é preciso que essas sociedades tenham consciência política e conheçam relações de poder. É essa consciência política que, de fato, implicará numa escola indígena realmente autônoma.

D’Angelis (2017) pontua, com isso, que o discurso enaltecido de uma “autonomia da escola indígena” é, ainda, um discurso no vazio, no qual “autonomia” é reduzida apenas como sinônimo de “escola diferenciada” e essa “escola diferenciada” é um conceito ainda mais reduzido quando, frequentemente, se trata de uma “adaptação” curricular de perfil folclorista. (D’ANGELIS, 2017, p. 227)

Além do mais, D’Angelis (2017) divide em **autonomia administrativa**, **autonomia financeira e autonomia político-pedagógica**. No primeiro campo, não é autônoma uma escola indígena administrada por não-índios ou sem um conselho representativo feito pela comunidade indígena. Em segundo lugar, povos indígenas devem exigir investimento do Estado, porém se fala apenas de “políticas afirmativas” quando, na verdade, deveria haver “políticas de “reparação”. Por fim, a maior dificuldade é a autonomia político-pedagógica, e o motivo disso é a falta de autonomia administrativa e a falta de autonomia financeira. As

Secretarias de Educação do Estado quem decidem o modo como se dará a formação de professores. Além disso, essas escolas ainda não são autônomas porque aceitam integrar o sistema oficial de ensino não-indígena, submetem seus Projetos Pedagógicos a Conselhos de Educação e tomam a escola não-indígena como referência:

(...) a autonomia das escolas indígenas é uma meta destinada ao fracasso, por ser impossível de realizar-se. Entendemos que toda escola indígena é uma submissão ao Estado e portanto, à sociedade dos não-índios.

As escolas submetem-se ao Estado porque: (a) aceitam integrar o sistema oficial de ensino; (b) são mantidas pelo Estado, tanto no que se refere a recursos humanos como materiais; (c) buscam no Estado os meios de realizar a formação inicial e continuada de seus docentes indígenas; (d) submetem seus Projetos Pedagógicos à aprovação dos Conselhos (Estaduais) de educação e suas rígidas normas; (e) são supervisionadas por instâncias regionais da Secretaria da Educação. (...) por tudo isso, o discurso indígena enaltecido de uma “autonomia da escola indígena” é um discurso vazio, cuja única eficácia é ser uma ferramenta ideológica de legitimação dos projetos de educação escolar em sociedades indígenas. (D’ANGELIS, 2017, p. 217)

Assim, a escola indígena ainda não é autônoma, pois muita coisa ainda se dá por critérios não indígenas, como a formação de professores e o Projeto Político Pedagógico muitas vezes ser submetido a Conselhos de Educação, também não-indígenas. O professor Wilmar D’Angelis, em seu artigo “Limites e possibilidades a autonomia em escolas indígenas”, enfatiza sobre a autonomia dessas instituições:

Os povos indígenas são sociedades submetidas e dominadas pelo Estado e pela sociedade brasileira como tal! Sendo assim, são elas as que mais necessitam construir um projeto político de autonomia, e que deve incluir, necessariamente, a educação de suas novas gerações. (...) Insistirei ainda nisso: como colonizados, dominados e submetidos, os povos indígenas precisam formular seus próprios projetos de liberação. – Como colonizados, eles precisam afirmar-se com paixão (!) - como diria Albert Memmi, num texto clássico da década de 1950, - por meio de práticas efetivas (políticas, econômicas, linguísticas, educacionais). (D’ANGELIS, 2017, p. 58-59)

Para que a escola indígena seja mais autônoma, D’Angelis propõe que educadores indígenas vejam a escola como um espaço de **resistência cultural**, contra a ocidentalização do pensamento de crianças indígenas:

Sugiro que seja possível construir programas de educação escolar como lugares de resistência e fortalecimento da cultura indígena. A sugestão parece contraditória, mas prefiro vê-la como dialeticamente contraditória.

O pressuposto, por trás dessa proposta, é que a educação escolar (como praticamente qualquer outro espaço público) é lugar de disputa e projetos políticos-ideológicos. (...) o que sugeri acima, portanto, é que os educadores indígenas interessados na continuidade histórica de suas culturas e línguas ancestrais devem encarar o espaço escolar não como o espaço do “conhecimento universal” onde é

permitido algum ‘perfume’ étnico. Sugiro que o encarem como espaço de disputas de valores culturais, que conformam e integram ideologias distintas e contraditórias. (...)

Em outras palavras, vejo o papel da *resistência cultural* no fato de não aceitar que a escola seja um lugar de ocidentalização do pensamento das crianças indígenas mas, ao contrário, seja um lugar de fortalecer, nelas, a lealdade a valores e formas próprias de pensar e estar no mundo, a cultura local. E enfatizo as palavras “valores” e “formas próprias de pensar e estar no mundo”, exatamente porque essa é uma proposição que vai na linha contrária à folclorização da cultura indígena, aceita e praticada em muitos programas de educação escolar nas áreas indígenas, onde “cultura” vira sinônimo de artesanatos, danças e comidas típicas. (D’ANGELIS, 2017, p.228-229)

Outro ponto relevante é que D’Angelis (2017) prevê que essa resistência cultural implica valores próprios e o modo de estar no mundo. Uma educação realmente intercultural, que considere a base epistemológica indígena como sendo tão importantes quanto a não-indígena. Algo contrário à folclorização, que enxerga “cultura” como artesanatos e comidas típicas. Esse é justamente o conceito que desconstruímos na Seção I, visto que cultura não é uma “lista de atributos”, mas algo a ser construída com o tempo, com interações humanas e também com o conhecimento sobre como os não-membros veem uma comunidade indígena.

2.3.3. Identidade e protagonismo indígena em relação à Escola Básica

Dentre as opiniões de pesquisadores não indígenas em relação à Educação Escolar, somam-se os estudos e experiências dos próprios docentes indígenas, que reconhecem injustiças e avanços das escolas nas aldeias. De acordo com o professor indígena De Ângelo (2006, p. 206), o estado “brasileiro-europeu” concebia a escola enquanto meio de “civilizar” os índios, “por meio da transmissão de conhecimentos e valores da sociedade ocidental”. Desse modo, o professor reconhece que as línguas indígenas foram importantes apenas como meio de submissão, seja como meios de catequizar os povos ou de obter traduções por determinações do colonizador. Havia o pensamento de que as sociedades indígenas eram “sem escrita, atrasadas e primitivas” e que deveriam evoluir até a civilização. Isso trouxe perdas irreparáveis para os povos (De Ângelo, 2006, p. 207).

Essa questão, claro, influenciou a formação do povo brasileiro, pois era essa a concepção de “indígena” inserida nos currículos escolares por muitos séculos, “contribuindo para o massacre cultural dos povos indígenas” (De Ângelo, 2006, p. 208). O professor tece um importante depoimento:

Na minha experiência como militante do movimento indígena participar desse momento histórico de reconhecimento da valorização da cultura indígena na Constituição brasileira foi valioso para a afirmação da identidade negada aos nossos antepassados. São conquistas que mostraram a nossa resistência a séculos de opressão, garantindo para as novas gerações um futuro promissor de liberdade. A partir daí, muitos povos surgiram do silêncio secular imposto. Sabemos que a luta continua num novo contexto, a educação será um campo de novas conquistas, em busca da realização do projeto coletivo de cada povo (DE ÂNGELO, 2006, p. 210).

Além de De Ângelo (2006), o professor Bruno Kaingang (2006), também reconhece as várias questões sobre essa modalidade educacional. Ele também reconhece que a educação escolar do Brasil é voltada para o mercado de trabalho (Kaingang, 2006, p. 201) e que não temos uma Educação Indígena estruturada nem professores com formação adequada para tal. Também exprime que, até recentemente, havia muitas escolas indígenas “clandestinas”, ou seja, fora dos sistemas de ensino dos estados, em que os professores têm formação em nível médio ou nem mesmo concluíram o Ensino Fundamental, o que certamente dificulta “o ensino e a aprendizagem dos alunos indígenas e a prática da língua materna com a alfabetização, como está garantida na Constituição de 1988” (Kaingang, 2006, p. 202).

Por todas as questões levantadas por ele, há um comentário sobre a militância em sua etnia:

Diante da situação que a Educação Indígena estava vivendo no final do século XX, as comunidades indígenas, representadas por suas lideranças, tomaram a iniciativa de buscar alternativas para a situação educacional dos Kaingang do sul do Brasil. As lideranças e os professores Kaingang começaram uma longa discussão com entidades interessadas na Educação Indígena. As alianças com universidades, professores e organizações não-governamentais possibilitaram que a educação Kaingang tomasse rumos mais consistentes, surgindo então o primeiro curso de Magistério de Ensino Médio. (KAINGANG, 2006, p. 202)

Verifica-se, portanto, que alguns professores indígenas têm se tornado conscientes no que diz respeito à importância da escola na comunidade e o porquê de aprimorarem suas formações e tecerem planos de ensino relevantes a objetivos que abrangem, sobretudo, a preservação cultural. Outro ponto considerável é que esses professores indígenas mais experientes e com maior aprimoramento de cursos universitários conseguem escrever um texto articulado, e, dessa forma, transmitir com eficácia a visão de quem está inserido numa comunidade étnica, de um texto feito pelo indígena e não para o indígena. Questiona-se, portanto, em como tomar as práticas deles como referência, bem como estratégias linguísticas que já deram resultado e, em tudo isso, questionar a relação “índio”/“atraso

cultural”/“aprendizagem ocidental”, principalmente no que diz respeito a textos de indígenas escritos em português.

2.4. O POVO JURUNA: UMA TRAJETÓRIA DE RESISTÊNCIA

O próprio povo juruna conta com uma história de resistência em relação à preservação de sua língua e de sua comunidade. Segundo Fargetti (2010), a partir do século XVII, com assédio de missionários que tentavam catequizar e escravizar os juruna, começaram um movimento migratório para o sul, subindo o Rio Xingu, e mantiveram relações com outros grupos indígenas. (FARGETTI, 2010, p.14)

Segundo Fargetti (2010), o nome "juruna" vem do nheengatu, significa "boca-preta" e se refere a uma tatuagem usada pelos juruna até 1840. A autora informa que a autodenominação "Yudjá", segundo seu informante Tarinu, significa "dono do rio". Ela aponta que, diferentemente de outras comunidades indígenas, os juruna/yudjá não consideram o primeiro nome como pejorativo, e seguem usando ora um, ora outro (FARGETTI, 2010, p. 10-11). De acordo com o portal do Instituto Socioambiental (ISA), os juruna estavam em decréscimo populacional devido às guerras contra outros povos indígenas e contra não índios como seringueiros. Um juruna conseguiu fugir, e com a ajuda de um seringueiro amigo, massacraram os Suya. Após isso, foram morar em na região da atual aldeia Tubatuba em 1940 mas, nessa época, restaram vivos apenas 4 homens e 10 mulheres. Depois de fazerem as pazes com os irmãos Villas-Boas, foram viver uma vida sem guerras. Fargetti (1992) relata o histórico de resistência dos juruna do Xingu-MT:

Conforme o censo por mim realizado em julho de 1991, com o auxílio do informante Dukaré, a população Juruna totalizava na ocasião 126 indivíduos. Observa-se que, em geral, não são tidos como Juruna os índios de outros grupos casados com homens e mulheres Juruna; porém os indivíduos oriundos de tais uniões são considerados Juruna. A comparação de meus dados com os de outras fontes mostra que tem havido um relativo aumento populacional: a população Juruna era estimada em 58 indivíduos, em 1967 (Oliveira, 1970) e em 101, em 1987 (Escola Paulista de Medicina, 1987 (2)). Em sua quase totalidade, os representantes Juruna atuais tem ascendência miscigenada. Já no final da década de 60, Vieira (1970) observava que os Jurúna do Diauarum, com apenas uma exceção, eram descendentes de uniões envolvendo elementos de outros grupos indígenas (Kamaiurá, Kayabi, Suya, Trumái, Xipáya, etc) e também elementos de origem africana e europeia. Observava ela também que todos os contatos mantidos pelos Juruna refletiram-se em alterações na cultura do grupo, sem, no entanto, descaracterizá-la. O grupo havia preservado os elementos básicos de sua cultura tradicional e a sua língua (FARGETTI, 1992, p.18-19).

Assim sendo, a resistência do povo juruna também perpassa questões de identidade, uma vez que preservaram elementos básicos de sua cultura.

Ainda de acordo com Fargetti (2010), viviam em sete aldeias, próximas à BR-80, na Terra Indígena Xingu (Tubatuba, Matxiri, Pequizal, Paqsamba, Pakayá, Pakajá, Mupadá) e em dois postos indígenas na mesma região (Posto Diauarum e Posto Piaracu). A população era estimada na época, 2008, em 400 pessoas, aproximadamente, todos falantes da língua indígena (FARGETTI, 2010).

De acordo com Stolze, em verbete de 2001³ para o portal do ISA, os juruna do Xingu vivem no médio Xingu, na Terra Indígena Paquicambas e em Altamira, no Pará. Outra parte vive no Parque Indígena do Xingu (PIX) criado em 1961, no estado do Mato Grosso. Suas terras de margem ocidental pertencem à cidade de Marcelândia e as do oriente, à São José do Xingu. Ali, há a aldeia Tubatuba. Havia na época duas aldeias por divisão com Tubatuba, as chamadas “fazendas” (Fazenda Novo Parque Samba e Fazenda Boa Vista), onde eram criadas algumas cabeças de gado bovino. Já Pequizal ora é considerada kayabi, por ter membros deste povo, ora como uma aldeia juruna, uma vez que há casamentos interétnicos.

Abaixo, podemos ver a localização das aldeias juruna do Território Indígena do Xingu, em sua forma mais próxima da atual, uma vez que outras aldeias surgiram, com organização social diferente, com mais líderes, embora um chefe seja reconhecido para a etnia toda, no Mato Grosso, o atual Chefe Tininin. O mapa contudo não está completamente atualizado, embora, como dito, próximo da situação atual.

3. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Yudj%C3%A1/Juruna>

Figura 1: Território do Parque Indígena do Xingu, no Estado de Mato Grosso⁴



Fonte: ISA (2014)

4. O mapa não mostra todas as aldeias juruna, pois está desatualizado; mas, localiza as aldeias que se mantêm.

Disponível em: http://sementesdoxingu.org.br/site/wp-content/uploads/2014/10/aldeias_pix_atualizadas_A4_4_101_2_aldeias_coleta.jpg.

Acesso em: 24/03/19

Atualmente, os juruna contam com uma população bem maior. Fargetti (2010) constatou o número de aproximadamente 400 pessoas pertencentes à etnia juruna, o que foi um crescimento positivo (FARGETTI, 2010, p.51). Em minha última viagem à comunidade, percebi que alguns jovens que moravam em Tubatuba hoje saíram para construir outra aldeia. Além disso, segundo observações em campo, mantém uma população estável, sem risco de extinção e a comunidade conta com mais de 500 membros, segundo levantamento censitário mais recente.

Além do crescimento populacional, o bilinguismo tem certo equilíbrio pela própria política linguística entre os juruna (MOSCARDINI, 2015). Com isso, se observou que a língua materna se mantém estável, uma vez que as crianças falam apenas a língua juruna e aprendem primeiro também na escola. Ainda sobre a língua materna, Fargetti (2010) menciona que há variações linguísticas entre homens e mulheres, entre crianças e pessoas mais velhas, além de variações de registro, como fala cotidiana e fala mais respeitosa. Essa última é a forma utilizada pelos mais velhos, e os jovens procuram usá-la em situações formais. A escola contribui para a valorização da língua materna mais antiga. (FARGETTI, 2010, p. 58)

Quanto ao português como segunda língua, Fargetti (2010) menciona:

A língua portuguesa era conhecida, antes da chegada dos Villas Boas, por poucos juruna que tiveram contato com seringueiros. Com a chegada dos sertanistas, aos poucos foram aprendendo português. Os jovens hoje aprendem o português mais cedo do que antigamente, mas existe a regra de se falar apenas juruna entre eles, deixando para as situações de contato o uso do português. Percebem-se empréstimos na fala do dia-a-dia, mas há uma atitude de substituí-los pelos correspondentes em juruna (FARGETTI, 2010, p.57).

Durante constatações em campo, se evidenciou essa política de não se falar português dentro da aldeia. E as mulheres, mesmo que o saibam, também pouco falam em português, e se comunicam em segunda língua principalmente na interação com não-índios. Além do mais, todos apreciam o espaço escolar, e os jovens adoram interagir com tecnologias, como computadores, filmadoras, máquinas fotográficas, e veem esses elementos tecnológicos como algo essencial para se preservar elementos de sua cultura.

A seguir, algumas imagens sobre o cotidiano na aldeia, cerâmicas e uma das comemorações:

Figura 2: Interação infantil no cotidiano da aldeia



Fonte: Foto por Lígia Moscardini (2012)

Figura 3: Crianças jogando futebol ao final da tarde



Fonte: Foto por Lígia Moscardini (2017)

Figura 4: Pintura corporal para comemoração na aldeia.



Fonte: Foto por Juliana Mondini (2012).

Figura 5: O povo juruna durante comemoração na aldeia



Fonte: Foto por Flávia Berto (2012).

Figura 6: Pintura corporal para comemoração na aldeia. Segundo Fargetti (2010), os juruna são conhecidos pela pintura de padrão muito diferenciado (FARGETTI, 2010, p.11)



Fonte: Foto por Juliana Mondini (2012)

Figura 7: Trabalho com cerâmica feito pelo povo juruna. Formas e pinturas que lembram alguns animais são comuns nas artes com cerâmica. Segundo Fargetti (2010), eram utilizadas quando os juruna não tinham um contato maior com os não-índios (FARGETTI, 2010, p.12)



Fonte: Foto por Cristina Fargetti (2008)

Figura 8: Durante a comemoração na aldeia, houve registros fotográficos realizados pelos próprios juruna



Fonte: Foto por Bruna Epiphanyo (2012)

Figura 9: Jovens indígenas em uma "selfie"



Fonte: Foto por Arewana Juruna (2015)

2.4.1. Trajetórias da Escola Estadual Indígena de Educação Básica central *Kamadu*

Conforme já dito, as escolas indígenas ainda não são autônomas de fato, por submeterem vários de seus aspectos ao Estado, e que nem sempre o Projeto Político Pedagógico da escola indígena é cumprido de forma necessária. Ainda há muito o que ser construído em termos de Educação Escolar Indígena. Mesmo assim, no contato com o Projeto Político Pedagógico da escola *Kamadu*, do ano de 2008, constatamos uma convicção: “A comunidade decidiu criar a escola na aldeia se preocupando com as futuras gerações do povo” (PPP, 2008, p. 13). Ainda assim, no início, a escola não era muito bem recebida pela comunidade:

(...) A dificuldade encontrada também era em relação a escola e a comunidade. Antes a comunidade pensava que a escola era somente do professor e que ia acabar com a cultura. Por isso, a comunidade fazia muita crítica à escola. Ao mesmo tempo os professores eram muito jovens e não tinham poder de explicar o objetivo da escola, então não havia diálogo entre a escola e a comunidade. Como resultado disso, alguns pais de alunos mandavam seus filhos estudarem na cidade e isso preocupava os professores, porque causava uma influência muito grande na nossa cultura, principalmente em relação ao desrespeito às regras tradicionais (...) (PPP, 2008, p. 13-14)

Assim, apesar da pouca aceitação inicial, o trecho indica uma vontade latente de fazer da escola um importante espaço de preservação linguística, cultural e de identidade. Para que isso tivesse real efeito, entretanto, era necessário buscar o diálogo e a compreensão de toda a comunidade. Por isso, conforme o PPP (2008), criaram a Associação *Yarikayu*, que começou registrando e transcrevendo músicas das festas tradicionais, convencendo toda a comunidade sobre a importância da escola. Dessa forma, “A comunidade (...) sentia vontade de trabalhar com temas da própria cultura no currículo da escola” (PPP, 2008, p.14).

Conforme menciona o Projeto Político Pedagógico, a escola se chama Escola Estadual Indígena de Educação Básica Central *Kamadu* - nome que, em juruna, significa "bonita", algo que deva ser atrativo para toda a comunidade. O nome associa beleza e comunidade. A escola também passou a ser reconhecida como central em 2006 porque também atendia a outras escolas anexas (PPP, 2008).

Segundo Fargetti (2010), a escola começou entre 1994 e 1995, com o apoio do ISA, ganhando espaço próprio entre 1997 e 1998. A SEDUC pediu uma construção em alvenaria, concluída em 2008 como escola central. Já os materiais começaram a chegar em 2004 e, em muitas ocasiões, o ISA patrocina oficinas. A escola também recebe verbas do Estado.

Além do mais, na escola *Kamadu*, nunca houve professor não-índio, e eles foram formados em cursos fornecidos pelo ISA, pela FUNAI e pela SEDUC. Alguns deles possuem curso de graduação pela UNEMAT. Há ainda cozinheira, faxineira, coordenador e diretor da própria aldeia, e todos eles são contratados, com salários, pelo Estado de Mato Grosso. A comunidade reconhece a escola e poucos vão estudar na cidade. Quando isso acontece, os professores juruna não interferem nessa decisão (FARGETTI, 2010, p.60-61).

D'Angelis (2017) enfatiza: “para mim, a marca principal, a marca fundamental da dependência da “escola (que queria ser) indígena” é seu atrelamento ao *programa e à seriação* estabelecidos para a escola não-indígena!” (D'ANGELIS, 2017, p. 60). No caso dos juruna, para cumprir um currículo de acordo com a demanda da comunidade, o ensino **não** é distribuído em “séries/ano”, tal como a escola não-indígena, mas dividido em etapas. Tais etapas têm duração de cerca de um ano e meio e consideram outras demandas da comunidade, tais como plantio e roçado. As etapas estão descritas no PPP (2008) da seguinte maneira:

500h/Anual, 100 dias na escola, sendo 3 horas /dia
 10 dias de aula prática na roçada (40 horas - 4h/dia)
 30 dias de aula prática na festa (120 horas – 4h/dia)
 10 dias de aula prática no plantio (40 horas - 4h/dia)
 (PPP, 2008, p.68)

Estudamos as possibilidades do estudo ser organizado em ciclos, períodos alternados, séries anuais e etapas escolares. Chegamos a conclusão que a melhor forma de funcionamento continua sendo a da etapa escolar, por adequar melhor o aprendizado pretendido para cada etapa em mais de um ano.

Etapas: ano letivo dura 3 semestres (1 ano e meio) contando com as aulas práticas na roçada, plantio e festa. As aulas se iniciam em fevereiro e vão até dezembro e a etapa termina no outro ano após a festa. Estabelecemos um acordo de um mínimo de 10 aulas nos meses de aula na sala de aula para dar tempo dos professores também exercer seus trabalhos domésticos e outras funções na comunidade. (PPP, 2008, p. 68-69)

Sobre a escola *Kamadu*, da etnia juruna, percebi, como a maioria das escolas, um espaço híbrido, em que se mesclava a cultura do "branco", com a disposição de carteiras e existência de disciplinas, mas em que se dialogava com a cultura indígena, como quando levavam algum idoso para a escola para realizar atividades. Também averigui que há

pouquíssimos materiais, seja de língua materna ou de português como segunda língua, voltados para etnias indígenas, principalmente no que diz respeito à abordagem textual. Ao mesmo tempo, percebi que queriam muito aprimorar suas competências em língua portuguesa e pediam para ser lidos e corrigidos, ainda que com um eventual "medo de escrever português errado", crença herdada pelo histórico de uma educação que negava identidades de povos indígenas ou mesmo da escola do “branco”, que estigmatiza variedades não-escolarizadas de alunos da escola básica.

Em Moscardini (2015), mencionei, ainda, que a escola *Kamadu* cumpre alguns objetivos da Educação Escolar Indígena, de que ela deve ser “Plurilíngue, intercultural, específica e diferenciada” por manter o diálogo com os “brancos” e receberem aulas, projetos e oficinas destes não-indígenas. Plurilíngue porque existe o compromisso de documentarem a cultura e a língua indígena com gravações dos juruna idosos e por realmente contarem com ensino bilíngue, em que tanto a equipe gestora quanto todos os professores são indígenas e da própria aldeia, realizam cursos superiores, recebem salário do Governo Estadual de Mato Grosso para manterem a escola e principalmente porque buscam fazer a educação à sua maneira, pois é evidente o quanto a educação indígena influencia na escola. (MOSCARDINI, 2015). Também percebi algumas pesquisas realizadas pelos professores indígenas no que diz respeito à língua materna e também na área da saúde, além das pesquisas realizadas por não-indígenas na comunidade.

Além do mais, o Projeto Político Pedagógico da escola procura traçar um planejamento para a formação dos jovens e ações para que a escola cumpra suas necessidades, seja em língua materna, seja em português como segunda língua. Pois, como deixo claro, tanto em Moscardini (2011) quanto em Moscardini (2015), o documento deixa mais do que evidente a vontade e a importância de se aprender português como segunda língua:

Tendo a escola na aldeia as novas gerações poderiam estudar e aprender a escrever a escrita do não índio e ao mesmo tempo aprender sua própria cultura e seu modo de viver para que não se perdessem. (PPP, 2008, p. 13)

Habilidades na área de linguagem e comunicação
 Dominar a leitura e escrita da língua portuguesa e materna
 Falar bem a língua, conjugando bem os verbos.
 Ter facilidade para falar o português, conjugando bem os verbos
 Conhecer as palavras da língua erudita
 Fazer radiograma e ofício
 Saber fazer projeto e relatório
 Saber fazer documentos
 Saber a soma, multiplicação, divisão, subtração, porcentagem e Medida.
 (PPP, 2008, p. 27)

Para a formação de um bom escritor é necessário um leitor competente. (Idem, p. 28)

A escola deve ensinar a escrita e a fala do não índio para se comunicar com falantes de outras línguas, também deve ensinar a escrita da nossa língua e fortalecer nossa cultura. (Idem, p 21)

A escola é diferenciada por ter um conteúdo cultural, **mas a língua Portuguesa anda junto com esse conhecimento**. (PPP, 2008, p.1, grifo meu).

Ou seja, de acordo com o documento, há uma demanda para se “escrever a escrita do não-índio” e “a língua portuguesa anda junto com esse conhecimento [conteúdo cultural]”. Para atender justamente a essas reivindicações, investiguei processos e metodologias para auxiliá-los a ter um progresso significativo no que diz respeito a seus textos em português, seguindo suas demandas, o que resultou em um relatório, primeiramente, da Iniciação Científica *Recursos Coesivos em textos de alunos e professores da escola juruna: análise para uma contribuição ao Ensino* (2011), na dissertação de mestrado intitulada *Questões de Linguística Textual na prática de produção de textos em português entre os juruna do Xingu* (2015).

Uma vez que a escola juruna ainda não tem Ensino Médio, procuro dar continuidade, sempre que possível, com as Oficinas de Aprendizagem em português segunda língua. A partir de então, com esta tese, busco aprofundar linhas teóricas e metodológicas pensando também na questão intercultural. Para isso, procuro realizar um trabalho que visa observar quais os tipos de correções que eu poderia realizar para auxiliar, com mais êxito, a escrita em português por povos indígenas, de uma forma que seja didática e que condiz com a realidade e demandas da escola e da comunidade.

2.4.2. Percursos e resistência da escola *Kamadu*: desafios e perspectivas

“Vocês não vão aprender só a ler, escrever e fazer conta. A escola é importante pra vocês ajudarem nosso povo”.

(Yabaiwá Juruna, coordenador pedagógico da escola *Kamadu*)

Cinco anos após a última Oficina de aprendizagem que compôs minha dissertação, constatee várias mudanças na aldeia e na escola *Kamadu*. Tubatuba está mais ampla e é a aldeia central dentre as oito aldeias da etnia juruna. Contam com aparelho telefônico público, “orelhão”, algo anteriormente impensável. Quanto à escola, também houve mudanças, uma delas é o término da construção que estava em andamento, resultando em um prédio com duas salas, uma sala de diretoria e informática, uma cozinha e mesmo banheiro com chuveiros.

Figura 10: Nova escola da aldeia Tubatuba



Fonte: Foto por Mawaré Juruna (2013)

Possivelmente, a escola será o espaço híbrido mais evidente dessa cultura, pois mostra, de maneira mesclada e concomitante, cultura dos índios e cultura dos “brancos”. O fornecimento de merenda e materiais foi uma questão que ficou um tanto ambígua, pois dois professores disseram que “O Estado manda material, mas a gente compra também”. A hipótese é de que recebem uma verba destinada à compra de determinados materiais, mas são materiais

de pouca qualidade e tudo parece ainda improvisado na escola juruna. Mesmo assim, foi possível averiguar que a escola é frequentada pelos juruna, que têm um senso de pertencimento, e é considerada um espaço seguro para a aldeia.

O então diretor da unidade, Yabaiwá Juruna, relatou vários pontos a respeito da escola, como o de que viaja para Marcelândia com frequência para resolver várias burocracias. Por vezes governantes mostram negligência em relação a problemas referentes à instalação/infraestrutura, a combate a pragas e infestações de insetos na escola. Yabaiwá também disse que a escola já permaneceu cerca de um ano parada por falta de verbas para seu funcionamento, mesmo com as várias tentativas suas para conseguir verba emergencial.

Ele também relatou que a Funai não está mais apoiando a escola, pois a instituição também sofreu um corte de verbas. O diretor também conseguiu retomar o acesso à internet para a escola depois de cerca de um ano e meio, e encontra dificuldades em conseguir reformas para o prédio antigo. Mas uma das maiores dificuldades da escola *Kamadu* está em conseguir implantar o Ensino Médio. Havia um projeto para tal, conseguiram alguns professores e vários alunos já estavam esperando. Mas o projeto também sofreu corte de verbas com uma mudança no Governo Estadual, de modo que não há previsão para essa modalidade ser implantada. Um ex-aluno relatou que está há quatro anos esperando implantar esse Ensino Médio.

As próprias Diretrizes Curriculares tratam dessa questão:

É importante lembrar ainda, no que diz respeito ao reconhecimento das especificidades dos povos indígenas no ambiente educacional, a necessidade de se considerar os casos dos estudantes indígenas que estudam em escolas não indígenas, como por exemplo, nas situações em que estes estudantes, mesmo morando em suas aldeias, são obrigados a procurar escolas não indígenas pela ausência de escolas diferenciadas ou da oferta de todas as etapas da Educação Básica em suas comunidades, além dos casos em que os indígenas residem fora de suas comunidades de origem. Tais estudantes também precisam ter garantido o direito de expressão de suas diferenças étnico-culturais, de valorização de seus modos tradicionais de conhecimento, crenças, memórias e demais formas de expressão de suas diferenças (BRASIL, 2013, p.361).

Pois bem, percebe-se que não é nada fácil manter uma escola na aldeia. Ora, diante do exponencial sucateamento das Escolas Básicas Estaduais, as escolas para indígenas estão entre as mais sucateadas! Por outro lado, se a Escola Básica não-indígena consegue grandes resultados diante de tudo o que ela não tem, as grandes realizações da Escola Indígena nos permitem observar resultados ainda mais intensos. Assim sendo, diante de tantas

dificuldades, os juruna mantêm sua escola porque estão convictos de sua função social, cultural e política.

Há várias contribuições de projetos de Cristina Martins Fargetti, entre elas o livro de artesanatos, o livro sobre diferentes tipos de milho, o livro de cantigas de ninar com gravações em disco, e o disco da excelente Marlui Miranda. Mais: existe uma língua materna consolidada na escola, com a qual todas as crianças primeiro aprendem a falar, e que conta com uma escrita. Há inclusive o internetês juruna criado pelos jovens (FARGETTI, 2006). Há monografias em que os professores juruna, formados pela Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat), pesquisam a cultura juruna.

Além do mais, povos indígenas conhecem a importância de se expressar bem em português. D'Angelis (2017) o confirma:

Os embates com os fazendeiros que tomaram suas terras, as novas situações vividas pelas lideranças nos seus deslocamentos à capital federal, em defesa de seus direitos, e o contato com outras lideranças indígenas, todas essas foram circunstâncias que alimentaram, neles, o desejo de aprender a ler e escrever. (DANGELIS, 2017, p. 33)

Com os juruna, isso não é diferente. Há empenho nas várias Oficinas de Aprendizagem em português como Segunda Língua, o que é evidente na última Oficina de Aprendizagem, em que construíram uma carta de repúdio. E mostraram uma acentuada consciência sobre a Constituição de 1988 e sobre o direito a suas terras.

Em tudo isso, conforme mencionado no capítulo anterior, não é possível pensar a Educação Escolar Indígena com uma concepção de cultura binária e cristalizada, visto que a Educação Escolar passou a ser um elemento importante para as etnias. Se a escola, em outro momento, havia sido um espaço de massacre histórico e negação de identidades, atualmente deve haver luta para que ela seja, cada vez mais, um espaço de afirmação de identidade. E sim, os juruna possuem plena convicção sobre isso.

A seguir, algumas imagens que retratam momentos na escola *Kamadu*, passando pelas aulas de língua materna até registros de Oficinas de Aprendizagem em Língua Portuguesa que ministrei durante os anos anteriores:

Figura 11: Pequena vista do antigo prédio da Escola *Kamadu*. Tempos depois, inauguraram um prédio ampliado para a escola, onde adicionaram mais uma sala de aula.



Fonte: Foto por Lígia Moscardini (2013)

Figura 12: Alunos indígenas participantes de uma Oficina de Aprendizagem sobre fotografia e filmagem



Fonte: Foto por Bruna Ephiphanio (2011)

Figura 13: Tarinu Juruna, professor de língua materna da escola *Kamadu*



Fonte: Foto por Cristina Martins Fargetti (2011)

Figura 14: Realização de oficina de produção textual. Havia uma boa proporção de homens e mulheres participantes da oficina



Foto por Lígia Moscardini. (2013)

Figura 15: Um professor da aldeia, que foi participante da oficina de produção textual, também orienta outro aluno participante



Fonte: Foto por Lígia Moscardini (2013)

Tanto o Projeto Político Pedagógico quanto as várias conquistas e atividades na escola *Kamadu* mostram uma escola não exatamente “privilegiada”, mas consciente politicamente e em busca daquilo que pretendem os documentos e leis, tais como professores de língua materna e de segunda língua, um currículo e calendário escolar conforme as demandas da comunidade, professores buscando aprimoramento em suas formações e a busca por diversos recursos. Também há consciência política, critério e propósito quando o assunto é Oficina de Aprendizagem ministrada por não-indígenas. Ainda há falta de estrutura, algumas séries finais e Ensino Médio. Mas é uma escola que, há muito tempo, se afirma como um grande espaço de resistência.

SEÇÃO III: TEORIAS E METODOLOGIAS PARA A CORREÇÃO DE TEXTOS EM PORTUGUÊS SEGUNDA LÍNGUA

Na seção anterior, vimos que é ainda difícil para uma escola indígena obter autonomia, visto que ela ainda se submete a modelos e autorizações não-indígenas, como o Estado e Conselhos Nacionais de Educação. E que ainda a questão cultural é complexa, pelos constantes massacres vividos por povos indígenas, inclusive pela escola. Ao mesmo tempo, uma interação com não-indígenas e uma educação intercultural é completamente possível. Como, então, ministrar uma Oficina de Aprendizagem em condição não-indígena para alunos da escola *Kamadu*, que há tanto tempo vêm buscando suas identidades e consciência sobre o que é uma escola de qualidade?

A resposta está na **proposta de ensino** para essas comunidades e também consciência dela própria sobre para que aprender o português como segunda língua. Para nos ajudar a elaborar uma proposta adequada para o ensino de português na escola juruna, bem como uma proposta que atenda às suas necessidades, sem que isso afete questões culturais. Por isso apresento, a seguir, concepções de língua e quais teorias e metodologias foram coerentes com essa busca.

3.1. CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Antes de mais nada, há que se pensar nas concepções de linguagem. Travaglia (2009) considera que essa é uma questão importantíssima, pois essas concepções é que vão estruturar o modo como lidamos com o ensino de língua portuguesa. Isso é ainda mais relevante ao se tratar de português como segunda língua, que envolve outras complexidades, como a cultura indígena e não-indígena, o modo como veem o português, quais os principais impasses dos alunos, dentre outras coisas.

Assim, temos três concepções principais:

3.1.1. Concepção de ensino prescritivo/normativo

Essa concepção está relacionada àquela que pensa que a gramática presente na literatura é a única correta. A Gramática Tradicional está relacionada a ela, e percebe a linguagem como mera expressão do pensamento, como se o contexto do ato comunicativo não exercesse influência, e como se a língua fosse homogênea ou estática, desconsiderando que a língua se materializa em um determinado gênero linguístico e desconsiderando, ainda, seu uso social.

Travaglia (2009) menciona que, para essa concepção não depende para quem se fala e como se fala. Tal concepção considera apenas um dos usos da língua e a variedade de prestígio e concebe, ainda, a linguagem oral e a linguagem escrita como dicotômicas (TRAVAGLIA, 2009, p. 21-22). Marcuschi (2008) afirma que essa posição sobre a língua não busca explicações para o fenômeno linguístico, e também não trata de problemas relativos à compreensão. Assim sendo, nessa concepção, a língua é composta de vários níveis distribuídos hierarquicamente, e os estudos não ultrapassam a unidade da frase (MARCUSCHI, 2008, p.59).

Sobre isso, Travaglia (2009) ainda esclarece que essa concepção de ensino

é, portanto, um ensino que interfere com as habilidades linguísticas existentes. É ao mesmo tempo prescritivo, pois a cada “faça isso” corresponde a um não faça aquilo (...) e só privilegia, em sala de aula, o trabalho com a variedade escrita culta da língua, tendo como um de seus objetos básicos a correção formal da linguagem (TRAVAGLIA, 2009, p.38).

Dessa maneira, havia, nas instituições de ensino, uma preferência por apenas uma variedade de prestígio e, ainda, um policiamento do que era considerado “correto” e “bem escrito”, desconsiderando a variedade oral e apenas mandando o aluno substituir o “errado” pelo “certo”. A grande questão dessa concepção de ensino é que ela tem sido hiperestimada nas escolas. Tal concepção presume que há regras para serem seguidas na construção do pensamento e, dessa forma, regras de linguagem.

3.1.2. Concepção de ensino da linguagem como instrumento de comunicação

A segunda concepção linguística exemplificada por Travaglia (2009) é a da linguagem enquanto instrumento de comunicação. Nessa concepção, a língua é vista, praticamente, como um conjunto de signos que combinam entre si seguindo regras específicas, e que o indivíduo deve dominá-los se quiser se comunicar. Esse ponto de vista, diferente daquele descrito anteriormente, já considera o emissor e o receptor, porém objetiva apenas “transmissão de informação”, desconsiderando contextos sociais mais amplos do uso da língua, bem como desconsiderando aspectos cognitivos e sociais da língua. Tal concepção está representada pelo estruturalismo e transformacionalismo de Chomsky e considera os elementos da comunicação de Jakobson. Para ela, o falante transmite informações para o ouvinte colocando a mensagem em um código, mas desconsidera contextos sociais mais amplos, considerando apenas a mensagem e o ouvinte (TRAVAGLIA, 2009).

Marcuschi (2008) fala que essa posição sobre a língua não atinge nenhum nível de abstração necessário e desvincula a língua de aspectos cognitivos e sociais, que são, aliás, os mais importantes. Marcuschi vê como uma perspectiva ingênua e que é adotada em teorias da comunicação e em livros didáticos, principalmente quando tratam de interpretação de texto (MARCUSCHI, 2008, p.60).

3.1.3. Concepção interacionista da linguagem

Já a concepção interacionista abrange conceitos da Linguística de enunciação, Linguística Textual, Análise do Discurso, Sociolinguística e Linguística Aplicada, uma vez que compreende que as manifestações da língua, sejam elas escritas ou orais, estão inseridas numa construção interativa, com a qual indivíduos praticam ações considerando o contexto socio-histórico. Nesse sentido, a língua é concebida enquanto prática social. Ou seja, o sujeito não apenas exterioriza um pensamento, mas realiza ações sobre o interlocutor, e os enunciados se materializam em interações. Por sua vez, nessas interações se concretizam discursos.

Nessa concepção, o sujeito não está determinado pelo sistema linguístico, mas constrói uma ação social, e os sujeitos se constroem no texto considerando o lugar de interação. Tal concepção alterou o modo como o texto é trabalhado em sala de aula, pois o aluno precisa adicionar leitura de mundo e contexto de produção em seus textos. Essa concepção também alterou a essência do ensino de língua e pressupõe um ensino de língua produtivo, ou seja,

aquele que oferece oportunidades para o estudante aumentar sua habilidade com a língua, adquirindo recursos para seu uso mais adequado (TRAVAGLIA, 2009).

Para Marcuschi (2008), essa concepção toma a língua como prática social e histórica sensível à realidade sobre a qual atua, com a qual os falantes expressam suas intenções e ações conforme seus objetivos. Mais: há posição pessoal marcada pelo uso do pronome “eu” e do pronome “você”, que indica que esse “eu” não está incluído. E há identidades marcadas por quantificadores como “poucos, algum, nenhum, muitos”. Isso, claro, não ignora a existência das formas, mas postula que as formas só fazem sentido dentro de contextos sócio interativos. Também chama a atenção para o funcionamento da língua e para a análise de textos, o que permite o desenvolvimento de competências linguísticas adequadas. Assim, a função a língua não é apenas informar, mas inserir indivíduos em contextos socio-históricos para que se entendam (MARCUSCHI, 2008, p. 61-67).

Além disso, a concepção da língua enquanto meio de interação e prática social também aparece nas orientações curriculares para o ensino médio:

(...) o processo de desenvolvimento do sujeito está imbricado em seu processo de socialização. Dito de outro modo, é na interação em diferentes instituições sociais (a família, o grupo de amigos, as comunidades de bairro, as igrejas, a escola, o trabalho, as associações, etc.) que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem; ao fazê-lo, vai construindo seus conhecimentos relativos aos usos da língua e da linguagem em diferentes situações. Também nessas instâncias sociais o sujeito constrói um conjunto de representações sobre o que são os sistemas semióticos, o que são as variações de uso da língua e da linguagem, bem como qual seu valor social (BRASIL, 2006,p.24).

Apontadas as definições, há que se pensar numa concepção de língua a ser utilizada na oficina de aprendizagem na escola juruna. Pois bem. Infelizmente, ao ler o Projeto Político Pedagógico elaborado pela comunidade, há inícios de uma concepção um normativista, uma vez que há afirmações como “conjugar bem os verbos”. Claro que tal concepção não parte dos professores apenas, uma vez que a gramática normativa é sempre pensada como única forma possível da língua. Observamos:

Falar bem a língua, conjugando bem os verbos.
Ter facilidade para falar o português, conjugando bem os verbos
Conhecer as palavras da língua erudita
Fazer radiograma e ofício
Saber fazer projeto e relatório
Saber fazer documentos
Saber a soma, multiplicação, divisão, subtração, porcentagem e Medida.

(PPP, 2008, p. 27)

Uma concepção linguística que superestima a norma gramatical é um tanto complicada, ainda mais se pensarmos na Educação Escolar Indígena e tudo o que ela representa. É comum que as sociedades indígenas a tomem como referência, uma vez que essa é uma concepção bastante adotada na escola não-indígena. Mas, tal como postula Gnerre (2003), apenas uma parte reduzida de toda uma comunidade tem acesso a uma norma-padrão, que define valores fixados numa tradição escrita. (GNERRE, 2003, p. 6). Mas, felizmente, é uma concepção que eles têm mudado um pouco, ao perceberem que fazer um bom texto vai além desse mero policiamento.

Levando em conta estas considerações, a concepção interacionista da linguagem é aquela que mais poderá trazer contribuições relevantes à escola *Kamadu*. Consideramos, pois, que a língua é um espaço de interação, já que é uma prática social e o sujeito, por meio dela, realiza ações sobre o interlocutor. Além do mais, é uma concepção linguística de acordo com a realidade dos juruna e que se relaciona com as concepções de identidade, pois é também na interação que eles vão formando seu conhecimento sobre a segunda língua e formando suas identidades. Para isso, a língua se materializa em gêneros textuais. Para que compreendam os gêneros textuais e desenvolvam maiores habilidades na língua, desenvolvemos a oficina pelas sequências didáticas postuladas por Schneuwly e Dolz (2004).

Nesse sentido, compreendo que é necessário oferecer uma concepção aos juruna para além da gramática normativa. Se conseguirem enxergar a língua portuguesa para além desse tipo de gramática, é possível que se entusiasmem com ela e que passem a dominá-la com mais habilidades. Em tempo, apenas a língua como interação social fará com que aprendam maiores habilidades em língua portuguesa e realizem, sim, ações sobre os interlocutores, tomando a palavra, inclusive, para a luta por justiça.

3.4. ALGUNS CONCEITOS DE SEGUNDA LÍNGUA

Para considerarmos a língua enquanto meio de interação social e adentrarmos aos gêneros orais e escritos, é preciso compreender, também, que o português é a segunda língua para os juruna. Faz-se necessário conceituar segunda língua. Podemos refletir com mais precisão sobre segunda língua a partir de conceitos de Gargallo (1999) sobre aquisição, aprendizagem, ou sobre situações em que esses dois conceitos se mesclam. Para o autor, *aquisição* é um processo natural do uso linguístico, consequência de um procedimento

espontâneo e inconsciente de internalização dessas regras linguísticas. Já a *aprendizagem* é um processo consciente, que se produz por instrução formal e implica a língua como sistema.

O autor, ainda, dá exemplos de falantes propensos ao processo misto de aquisição com aprendizagem, que é quando um programa de instrução formal é combinado com a exposição natural, devido ao âmbito geográfico, onde essa língua é a oficial. (GARGALLO, 1999, p.19-20). Esse é, precisamente, o caso dos juruna em relação à língua portuguesa, que se movimenta entre a aquisição e a aprendizagem, uma vez que a aprendem na escola justamente pelo contato que já têm com os não-índios, e mesmo aprendem na escola a sistematizar aquilo que já está internalizado do contato com os não-índios.

Quanto, especificamente, à segunda língua, de acordo com Gargallo (1999), esta cumpre uma função social e institucional na comunidade linguística em que se aprende, enquanto a língua estrangeira não requer essa função social (GARGALLO, 1999, p.21). Isso também é evidente entre os juruna em relação ao português: os indígenas precisam ter voz na sociedade não-indígena, e, para se fazerem ouvir, é necessária não só a preservação de sua língua materna, como também uma maior fluência em segunda língua para repercutirem sua identidade cultural na sociedade não-indígena.

Sobre uma aprendizagem efetiva em segunda língua, é necessário que consideremos o que Gardner e Lambert (1972) avaliam sobre a motivação, que acreditam ser o fator mais importante na aprendizagem em segunda língua ou língua estrangeira e estabelecem dois tipos de motivação principais: i) integrativa, que é quando os indivíduos aprendem uma nova língua para se integrarem à comunidade linguística em que se fala e ii) instrumental, que tem objetivos econômicos, sociais, ou laborais (GARDNER; LAMBERT, 1972). Também se pode afirmar que, para os juruna, são necessárias essas duas motivações, à medida em que se inserem em nossa cultura sem perder autonomia indígena.

Marcus Maia (2006), em seu texto *Uma mente, duas línguas*, questiona o que acontece quando duas línguas estão na mesma mente, e fala de implicações vocabulares em textos de alunos indígenas bilíngues, pretendendo oferecer subsídios para professores e alunos do projeto do 3º grau indígena da UNEMAT, analisando exemplos de redações e suas construções sintáticas. Ele também analisa os contrastes entre a língua indígena e o português. Assim, defende que, sabendo dessas diferenças, os falantes estariam mais aptos a controlar essas transferências inadequadas de padrões sintáticos de sua língua para o português.

Maia (2006) defende que, em qualquer língua, uma das primeiras coisas que a criança adquire é sua estrutura sintática, testando diferentes ordens antes de fixar o parâmetro sintático, e que fixam antes o parâmetro do núcleo inicial e o parâmetro do núcleo final. Por

exemplo, em português, a criança fixará a ordem com núcleo inicial, como em “O gavião pegou o pintinho” enquanto na língua indígena Karajá (tronco macro-jê), a criança fixará a ordem com núcleo final, ficando “Nawihiky hanie riòre rimyra”, que se traduz “Gavião galinha filhote pegou”.

Por isso, declara que a aquisição se dá naturalmente pela exposição à língua, antes da puberdade. Depois desse período, não há aquisição, mas aprendizagem, com esforço e exercícios sistemáticos. O autor percebeu que as histórias linguísticas dos alunos do 3º grau indígena registram uma ampla variedade de situações: monolinguismo em português; bilinguismo ou multilinguismo simultâneo, em que duas ou mais línguas foram adquiridas mais ou menos ao mesmo tempo, antes da puberdade.

Também notou que os padrões sintáticos presentes em redações eram transferências da língua portuguesa para a língua indígena ou vice-versa. Alguns alunos até reclamavam do português, como “invasão do português na nossa língua” ou “influência negativa do português”. E que empréstimos do português para a língua indígena estavam ‘acabando’ com a língua deles.

Maia (2006) então examinou os textos dos indígenas e viu que ao contrário da transferência de itens lexicais e traços fônicos, a transferência era de padrões sintáticos, em que os índios escreviam palavras com o léxico do português, mas com padrão de ordem vocabular da língua indígena, como no fragmento “O nosso povo com mais facilidade a cultura do branco dominou”. Aqui, o autor explica que o indígena queria, de fato dizer que o seu povo dominou a cultura do branco com facilidade. E que essa ordem parece “errada” para nós, mas o que há é uma transferência do padrão sintático típico da língua materna.

O autor cita que outra transferência é a da ordem genitivo-nome, também diferente nas duas línguas: “hawyy herana”, eu se traduz “mulher panela” é diferente do português “A panela da mulher”. Isso geraria construções como “O professor 3º grau indígena a viagem até a Barra do Bugres é longe.” e “O povo o costume está alterado hoje”. Outra transferência, a de padrão verbo-negação, em que a negação aparece posposta ao verbo, como “Esta situação, meu povo conhecia não”.

Com esses exemplos, o autor mostra as inevitáveis comparações e transferências sintáticas do português com a língua indígena. Essas implicações são importantes para, nas oficinas de Aprendizagem, observar se há ocorrências semelhantes a essas ou outros tipos de ocorrências, para compreendermos a visão dos indígenas do português e trabalhar com eles com mais assertividade.

3.4.1. Selinker, Linguística da Aprendizagem e o conceito de Interlíngua

Um ponto que ajuda a compreender a interlíngua são os princípios teóricos de Selinker (1992) acerca da aprendizagem da segunda língua. Desse modo, o autor acredita que existe uma certa *estrutura psicológica latente* ativada quando um adulto precisa aprender a L2⁵ e produzir uma sentença, fazendo uso dela na grande maioria dos casos, e acaba produzindo sentenças diferenciadas quando em comparação às que seriam produzidas por falantes nativos desta (SELINKER, 1992, p. 81).

Selinker (1992) pondera, contudo, que cerca de 5% dos adultos que adquirem fluência em segunda língua não utilizam essa estrutura psicológica latente, mas uma estrutura latente da própria linguagem, sendo que cerca de 95% atingem essa estrutura latente. (SELINKER, 1992, p.79). Nesse sentido, alguns comportamentos na aprendizagem dessa segunda língua interessariam do ponto de vista psicológico. Alguns comportamentos mostram isso, como a "atuação significativa", que é quando o adulto tenta expressar significados que existem previamente numa língua em que o estudante está aprendendo (p. 81). E é nessa área que se pode fazer progressos.

Lenneberg (1967) também faz investigações acerca da estrutura psicológica latente. Esse autor acredita que há uma ordenação já formada no cérebro, que isso é uma contrapartida à Gramática Universal e que o estudante transforma uma estrutura concreta de uma gramática particular por meio de várias etapas de amadurecimento. (LENNEBERG, 1967, p.374-379)

Porém, Selinker afirma que, ao contrário de Lenneberg, não há um programa genético na estrutura latente, não há um conceito como a Gramática Universal nem há garantias de que a tentativa de aprendizagem tenha êxito e que, ainda, há muitas possibilidades de que exista uma superposição entre a estrutura latente da aquisição da linguagem e outras estruturas do intelecto (GARGALLO, 1999, p.82). Por fim, assume que os que aprendem uma segunda

5. Selinker utiliza as abreviações LM, LO, IL L1 E L2 para se referir, respectivamente, à Língua Materna, Língua Objeto (segunda língua que o aluno tenta aprender), Interlíngua, Primeira Língua e Segunda Língua.

língua (L2) ativam uma estrutura diferente, muito embora também geneticamente determinada, cada vez que expressam significados na língua que estão aprendendo. Isso é a estrutura psicológica latente (GARGALLO, 1999, p. 83).

Tais teorias de aprendizagem em segunda língua auxiliam a olhar as expressões textuais dos alunos com mais precisão. Corder (1992) acredita que os autores de estudos sobre ensino de línguas modernas abordam os “erros” e correções de forma superficial, como produtos secundários, incômodos, perturbadores embora inevitáveis no processo de aprendizagem. Por isso, acredita que a aplicação da teoria linguística e psicológica ao estudo de aprendizagem de uma língua pode proporcionar uma nova dimensão ao estudo dos “erros”, e de que eles são *resultados da interferência que produz aprendizagem de uma segunda língua*. (CORDER, 1992, p.32)

Além dessa interessante abordagem, Gargallo considera que a maioria dos “erros” são a transferência negativa de alguns hábitos da interferência da língua materna do aluno que os produz (GARGALLO, 1999, p.25). Mas também afirma que são parte natural do processo de aprendizagem e devem ser corrigidos para que não persistam. Por fim, o autor afirma que o ensino-aprendizagem de uma segunda língua/língua estrangeira é um processo com etapas que levam tempo e possuem um ponto de partida e um ponto de chegada. Essas etapas constituem a *interlíngua*. Essa concepção evitaria o policiamento linguístico hiperestimado e ajuda a olhar quais as suposições e intervenções de língua materna um aluno e segunda língua traz ao escrever em português.

Além de Gargallo (1999), Selinker chama de interlíngua o comportamento linguístico em que o falante acaba por produzir uma norma (SELINKER, 1992, p.84). Santos (2013) sintetiza que Charaudeau e Maingueneau (2006) propuseram a interlíngua como “[...] a ‘língua’ utilizada por aprendizes que não dominam ainda uma língua estrangeira; é uma realidade provisória e instável, entre duas línguas, mas em relação à qual se postula uma coerência relativa.” (SANTOS, 2013, p.16).

Selinker (1992), então, numera alguns processos principais na produção em interlíngua, tais como:

Do exposto, resulta que os únicos dados observáveis das situações de ação significativa que podemos considerar como relevantes para as identificações interlinguísticas são: (1) as locuções do aluno produzidas por ele em sua língua materna (LM); (2) Suas locuções em IL; e (3) as locuções em L0 produzidas por falantes nativos desta L0. Estes três conjuntos de locuções ou comportamentos linguísticos constituem, neste marco teórico, os dados psicologicamente importantes para a aprendizagem em segunda língua e previsões teóricas que podem ser feitas são dadas pela estrutura da superfície das orações em IL. (SELINKER, 1992, p.84, tradução nossa).⁵

Além destes pontos, o autor cita o que Weinreich (1953, p.7) chamou de *identificações interlinguísticas* em uma situação de contato de línguas, como o fonema, uma relação gramatical ou um traço semântico nas duas línguas. Mas Weinreich deixa de explorar as estruturas psicológicas dentre as quais devem existir identificações interlinguísticas (SELINKER, 1992, p.82). Gargallo também considera que interlíngua se caracteriza por uma expressão rudimentar, pequenos problemas de compreensão, desvios de morfologia, estratégias de comunicação, dentre outros (GARGALLO, 1999, p.29).

Selinker (1992), traça algumas especificidades da interlíngua. Uma delas são os *fenômenos linguísticos fossilizáveis*, que são itens, regras e subsistemas linguísticos que os falantes de uma Língua Materna tendem a conservar em sua interlíngua, em relação a uma LO dada. Essa fossilização são *fenômenos* muito conhecidos, como falar língua espanhola no ritmo da língua inglesa. Isso é causado por temas novos ou de difícil aprendizagem, ou mesmo alguma causa menos habitual (SELINKER, 1992, p.85). Santos (2013) pondera, contudo, que nem sempre é possível definir o que realmente está fossilizado ou não, mesmo porque Selinker (1992) considerava que um intervalo de tempo entre dois a cinco anos fosse “o mínimo” para que possa se constatar uma fossilização (SANTOS, 2013, p.18).

5. De lo anterior se desprende que los únicos datos observables de las situaciones de actuación significativa que podemos considerar como relevantes para la identificación interlingüística son: (1) locuciones del alumno producidas por éste en su lengua materna (LM); (2) Sus locuciones en la IL; y (3) las locuciones en LO producidas por hablantes nativos de esa LO. Estos tres conjuntos de locuciones o comportamientos lingüísticos constituyen, dentro de este marco teórico, los datos psicológicamente relevantes para el aprendizaje de lenguas segundas, y las predicciones teóricas que se pueden formular vendrán dadas por la estructura superficial de las oraciones de la IL.

Selinker (1992) nomeia cinco processos interlinguísticos observáveis e fundamentais para a aquisição da segunda língua:

O que propomos aqui é que a maior parte dos fenômenos interessantes na IL são os itens, regras e subsistemas que podem se fossilizar de acordo com qualquer dos métodos descritos anteriormente. Se se pode demonstrar experimentalmente que procedem da LM, então estamos tratando do processo de *transferência linguística*; se eles são resultados de itens identificáveis nos processos de instrução, estamos lidando com a *transferência de instrução*; se resultam de o aluno se aproximar do material a ser aprendido, se trata de *estratégias de aprendizagem de uma segunda língua*; se é uma abordagem realizada pelo aluno para comunicar-se com falantes nativos de L0, estamos tratando de *estratégias de comunicação em segunda língua*; e, finalmente, se eles são o produto de uma generalização de regras e características semânticas de L0, se trata de *hipergeneralização do material linguístico*. Gostaria aqui de propor a hipótese de que esses cinco processos são fundamentais para a aquisição de segunda língua, e que cada um deles molda o material fossilizável em relação às locuções superficiais da IL, controlando quase completamente (SELINKER, 1992, p.86, tradução e grifos do autor).⁶

No que diz respeito às estratégias de comunicação, Selinker (1992) pondera que algumas pertencem a culturas. Por exemplo, há cultura em que se utiliza o canto como estratégia de aprendizagem. Porém, várias estratégias internas do aluno afetam as estruturas superficiais das orações da produção da interlíngua (SELINKER, 1992, p.88). Mas uma estratégia de aprendizagem tende à simplificação. Segundo Coulter (1968, *apud* SELINKER, 1992, p. 89), uma estratégia de comunicação baseada em uma experiência anterior ensina o falante a pensar em processos gramaticais enquanto tenta se expressar .

Já acerca da fossilização, afirma que algumas estruturas linguísticas da interlíngua nunca se erradicam em uma grande porcentagem entre os alunos de segunda língua. Então algumas dessas estruturas, muito embora pareçam erradicadas, estão de alguma maneira presentes no cérebro. Desse modo, o indivíduo ativa os mecanismos dos três sistemas linguísticos (LM, IL e L0), quando tenta produzir orações em L0.

6. Lo que propongo aquí es que la mayor parte de los fenómenos interesantes en la IL son aquellos ítems, reglas y subsistemas que pueden fosilizarse de acuerdo con alguno de los procedimientos descritos anteriormente. Si se puede demostrar experimentalmente que éstos proceden e la LM, estamos entonces tratando con el proceso de *transferencia lingüística*; si son el resultado de ítems identificables en los procesos de instrucción, estamos tratando con la *transferencia de instrucción*; si resultan del acercamiento el alumno al material que ebe aprenderse, se tratará de estrategias de aprendizaje de la lengua segunda; si se deben al acercamiento del alumno al material

Assim sendo, para refletirmos sobre o português como segunda língua na comunidade juruna, faz-se necessário o estudo do conceito de interlíngua. Selinker (1992) traça outros fenômenos de interlíngua, como transferir expressões da língua materna para a segunda língua, as estratégias de comunicação que o aluno utiliza quando não domina totalmente a segunda língua, e “hipergeneralização”, que é quando o aluno aprende uma regra linguística e a generaliza em vários aspectos da segunda língua. Isso acontece, por exemplo, quando um aluno juruna não coloca artigo definido em várias frases que escreve em português, pois esse elemento não é necessário na língua materna.

3.5. TEORIAS DA TEXTUALIDADE: QUAL O CONCEITO DE TEXTO?

Também há se que pensar, sobretudo, no conceito de texto e o que significa, precisamente, “escrever bem”. Irandé Antunes, em seu *Muito Além da Gramática*, postula que aprender gramática não é suficiente para escrever um bom texto pois na frase “Os homens são seres masculinos e as mulheres, seres femininos” está muito boa do ponto de vista gramatical, mas não faz sentido algum enquanto texto (ANTUNES, 2007).

A Linguística Textual traz contribuições para que se priorize o texto enquanto objeto primordial ao ensino de língua portuguesa na concepção interacionista da linguagem e tem propostas para se conceber um texto como *diálogo*, tornando professores e alunos da escola juruna aptos a interagir por meio da escrita. Koch (2003) aponta que o conceito de texto depende de concepções sobre língua e sobre sujeito, que pode ser concepção de língua como representação de pensamento, concepção de língua como código e, assim, *instrumento* de comunicação e concepção interacional ou dialógica. (KOCH, 2003, p 16, grifo da autora).

Desse modo, Koch (2003) defende essa última concepção, mencionando que há interação sublinhando-se o *caráter ativo* do sujeito na posição de reproduzidor do social enquanto engajado em uma dada situação (KOCH, 2003, p 15, grifo da autora) e, dessa forma, o texto seria o lugar de interação entre os interlocutores, algo muito além de mera “captação” de representação mental ou decodificação de uma mensagem, pois tal concepção pressupõe uma

6. que debe aprenderse, se tratará de *estrategias de aprendizaje de la lengua segunda*; si se deben al acercamiento llevado a cabo por el alumno para comunicarse con hablantes nativos de la LO, estaremos tratando con *estrategias de comunicación en la lengua segunda*; y, finalmente, si son el producto de una hipergeneralización de las reglas y rasgos semánticos de LO, se tratará de la *hipergeneralización del material lingüístico de LO*. Quisiera aquí proponer la hipótesis de que estos cinco procesos son centrales en la adquisición de lenguas segundas, y que cada uno de ellos moldea el material fosilizable con respecto a las locuciones superficiales e la IL, controlándolas casi totalmente.

língua que produz sentidos complexos, que requer mobilização de conjuntos de saberes e sua reconstrução na situação comunicativa (KOCH, 2003, p 17). Por essas razões, sublinha que “o *sentido* do texto é, portanto, *construído* na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexistia a essa interação”. E a *coerência*, nesse sentido, não é apenas mais uma propriedade do texto, mas também algo que diz respeito ao modo como se constroem sentidos (KOCH, 2003, p, 18, grifos da autora).

Outro autor que aborda concepções de texto é Marcuschi (2008). Ele nos lembra que a comunicação linguística não acontece de forma isolada, mas pelos textos, que são o único material linguístico observável. Assim, o texto tem caráter enunciativo para além da frase, uma vez que “pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato socio-histórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo” (MARCUSCHI, 2008, p.72).

Outro ponto levantado por Marcuschi (2008) fala sobre o texto relacionando-o às condições de textualidade e à inserção em uma cultura:

Quando se ensina alguém a lidar com textos, ensinam-se mais do que usos linguísticos. Ensinam-se operações discursivas de produção de sentidos dentro de uma dada cultura, com determinados gêneros como formas de ação linguística.

Operar com textos é uma forma de se inserir em uma cultura e dominar uma língua. Veja-se o caso de alguém que viaja a algum país em que o sistema de trânsito utiliza-se de um formato discursivo que difere totalmente do que ele conhece em sua cultura. Serão sinais de trânsito para ele? É evidente que são, mas não funcionam como tais. Portanto, eles não são sinais de trânsito do ponto de vista discursivo e sim do ponto de vista apenas institucional. Se não domino determinada língua - por exemplo, o russo, e me encontro em território russo - e me defronto com textos em russo, eles não vão funcionar como textos para mim, pois não sei operar com eles. O domínio da língua também é uma condição da textualidade (MARCUSCHI, 2008, p.90).

Focalizando uma sentença acima do referido autor: “Operar com textos é uma forma de se inserir em uma cultura e dominar uma língua.”. Novamente, isso faz parte de uma concepção de identidade que se constrói por meio de interações com o outro. E um dos modos de interação com esse outro é por meio do gênero de texto. Concepção intressantíssima para uma educação, de fato, intercultural.

Tais interações exigem condições de textualidade, que se definem em um contexto sociointerativo. Beaugrande & Dressler (1997) tecem importantes considerações em sua obra *Introducción a la lingüística del texto*. Os autores postulam que o texto é “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1997, p.10). O texto como evento comunicativo requer sete critérios de textualidade para que a comunicação se estabeleça. A primeira eles colocam como a **coesão**. A outra é a coerência. Para os autores, a **coerência** implica relações de sentido, que se dão de várias maneiras. Por exemplo, pressupõe ativar conhecimentos anteriores, nas vezes em que usamos esses vários elementos para interpretar um texto. Também sobre como os conceitos de um texto são relevantes entre si.

Os autores também postulam que um dos fatores de coerência bem comum é o fator da **causalidade**, uma vez que relações de causa e consequência vão controlar de que modo um acontecimento pode influenciar outro, como, por exemplo “Ele caiu do terceiro andar e quebrou uma perna” ou “Não ganha dinheiro porque está trabalhando pouco”, em que o primeiro acontecimento criou condições para que ocorresse o segundo. Outra forma de coerência é quando um elemento é interpretado em função do outro como “Sérgio deve ter saído, porque as luzes da casa dele estão apagadas”.

Já a **intencionalidade** é sobre o modo como a intenção do falante ao construir o texto é relevante para sua textualização. Os autores dão um exemplo de que uma lista telefônica tem coesão e coerência pela intencionalidade. A finalidade e intenção de um texto, portanto, devem ser captadas pelo leitor para que o texto tenha textualidade. A **aceitabilidade**, que implica, inclusive, escolha por determinado gênero, é a habilidade que um texto tem em ser ou não bem recebido pelo ouvinte enquanto coerente, coeso e significativo. Beaugrande & Dressler o relacionam à intencionalidade. A **informatividade** é sobre o que um texto quer transmitir, se um texto traz as informações que foram esperadas por ele e o que se pode se extrair de um dado texto, uma vez que alguém produz um texto com o objetivo de dizer alguma coisa. A **situacionalidade** é a relação que se estabelece entre um evento textual e sua relevância em determinada situação social e cultural, como uma placa de trânsito, por exemplo. Tal critério ajuda a interpretar o texto, mas também auxilia em sua produção. Por fim, a **intertextualidade** é o modo como textos se relacionam e dependem entre si, já que nenhum texto surge de forma aleatória nem é solitário (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1997).

Marcuschi (2008) ressalva que esses critérios defendidos por Beaugrande e Dressler (1997) não devem ser tomados de forma tão categórica, pois alguns deles são redundantes ou se recobrem e também porque o texto não deve ser concentrado apenas por um

sistema formal, uma vez que texto é, justamente, uma realização linguística, que se completa pela participação do leitor/ouvinte, que vão além das condições formais (MARCUSCHI, 2001, p. 93-94).

Ainda assim, é interessante considerar e ensinar esses critérios formais para aqueles alunos que ainda estão começando a escrever produções textuais, e mesmo aqueles que ainda têm um “medo” de escrever. Serafini (1989), na obra *Como escrever textos*, postula justamente a noção de causa/consequência para que o aluno comece a escrever um texto argumentativo. O aluno que não está acostumado a escrever, de fato, fica um pouco “menos perdido” quando começa a pensar em critérios como esse, e começam a ver que é o princípio de organização textual. Após pensar nessa estrutura básica, é necessário que o aluno não a enxergue de forma tão categórica assim, e é assim que se vão criar seus próprios posicionamentos em um texto. Com isso, começam também a aparecer o modo como um aluno interage com o outro e, em meio às interações, algumas marcas de singularidade desse aluno e marcas de autoria.

3.5.1. Oralidade e Escrita

Além dessas questões sobre o texto, Marcuschi menciona que a escrita, em nossa sociedade, é muito mais que uma tecnologia, uma vez que ela se tornou indispensável em nosso cotidiano. Assim sendo, ele é um bem necessário à nossa sobrevivência (MARCUSCHI, 2001, p.16). O autor também esclarece que não há, necessariamente, uma oposição entre oralidade e escrita e as duas modalidades permitem a elaboração de textos coerentes:

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. As limitações e os alcances de cada uma estão dados pelo potencial do meio básico de sua realização: som de um lado e grafia de outro, embora elas não se limitem a som e grafia, como acabamos de ver. Em suma, eficácia comunicativa e potencial cognitivo não são vetores relevantes para distinguir oralidade e escrita, de modo que a tese da grande virada cognitiva que a escrita, de modo especial a escrita alfabética, representaria com seu surgimento na humanidade, não passa de um mito já superado (MARCUSCHI, 2001, p.17).

Além disso, o autor fala de oralidade e escrita como aspectos que podem marcar ou não identidade, quebrando alguns mitos entre oralidade e escrita:

A escrita, por sua vez, pelo fato de ser pautada pelo padrão, não é estigmatizadora e não serve como fator de identidade individual ou grupal. Isso a menos que se sirva, como na literatura regional, de traços da realidade linguística regional ou apresente características estilísticas tão peculiares que permitem a identificação de autoria. Mas isto não ocorre com todos os gêneros textuais. Por exemplo, não se pode chegar a identificações individuais de autoria na maioria dos textos de um jornal diário. Enquanto a fala pode facilmente levar à estigmatização do indivíduo, com a escrita isso acontece bem menos. Parece que a fala, por atestar a variação e em geral pautar-se por algum desvio da norma, tem caráter identificador. **É possível que identidade seja um tipo de desvio da norma-padrão** (MARCUSCHI, 2010, p. 36, grifo meu).

O autor ainda discute que um texto escrito de indivíduos letrados não seria tão estigmatizado quanto se falassem o mesmo texto. Pondera que a fala tem sido colocada como dicotômica à escrita justamente pelo paradigma de análise do código, como se a escrita fosse algo homogêneo, estável ou com pouca variação, e como se a fala fosse apenas espontânea. Mas que “oralidade e escrita são duas práticas sociais e não duas propriedades de sociedades diversas”. (MARCUSCHI, 2010, p. 36-37). Isso vai de encontro à concepção interacionista da língua: oralidade e escrita são duas práticas sociais e uma não é melhor do que a outra.

Também é preciso considerar uma reflexão levantada por Gnerre (2003):

Em relação a este desconhecimento da efetiva realidade linguística do país, podem ser lembradas as tendências de raiz romântica, que durante muitas décadas propunham a ideia de uma língua "brasileira" a ser defendida e cultivada. Talvez tenha sido José de Alencar o intelectual mais conhecido que nos seus escritos, implícita e explicitamente, a ideia de língua "brasileira". As ideias de Alencar são influenciadas por uma perspectiva nativista segundo a qual a língua "brasileira" deveria se adequar à "simplicidade" de pensamento e da expressão do índio e do sertanejo (GNERRE, 2003, p. 17).

Ou seja, havia um preconceito linguístico no país relacionado aos “nativos”, de que uma língua “de fato brasileira” é uma língua “simples”, como a do indígena ou a de um sertanejo. Nesse sentido, é como se a aprendizagem de uma variação formal ou de uma variação escrita formal fosse “acabar” com essa característica desses brasileiros.

Outro ponto para debate sobre oralidade e escrita é a questão da retextualização trazida por Marcuschi (2002), principalmente quanto à prática de se “passar por escrito” um discurso que é oral.

Atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não-problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. (...).

Essas atividades podem ocorrer de maneira bastante diversificada em nossas sociedades e seus jogos linguísticos. Veja-se o caso de um documento discutido publicamente e que deve, de uma primeira versão escrita, chegar a uma versão final. Suponhamos que o documento seja a proposta governamental de um texto de Lei que vai ser debatido em plenário na Câmara dos Deputados, recebendo emendas; depois será discutido nos jornais, na TV e no rádio para, finalmente, ir à votação e receber a versão final. Imagine-se quantas modificações ocorreram nesse processo de retextualização a "múltiplas mãos" que foi, em princípio, uma ação de reescrita, situada na sugestão (4), com o movimento de um texto escrito de todos nós para outro (texto escrito). O fato é comum no dia-a-dia (MARCUSCHI, 2010, p. 48-49).

Essa retextualização vai bem de encontro ao que realizamos na Oficina de Aprendizagem, pois houve um debate público regrado, e somente depois fizemos o texto da carta aberta contra a PEC 215. E também quando, principalmente, fizemos a carta coletiva, da qual cada aluno e professor falavam alguma coisa que poderia ser acrescentada na carta, e as retextualizações foram feitas a partir de falas até se chegar a uma versão unificada do documento.

3.5.2. Teorias das Operações Enunciativas

O linguista teórico Antoine Culioli, em meio às suas teorias das operações enunciativas, concebe a linguagem como sendo uma atividade significativa e defende o indivíduo enquanto capaz de se constituir em origem do discurso. Além disso, pondera que a língua é uma das formas de representação da linguagem, compatível com outras linguagens, como a artística. E a linguagem, por sua vez, é um processo de adequação, uma vez que é movimento da estabilidade para a instabilidade. Dessa forma, o autor não toma como objeto de pesquisa categorias como nome e verbo, mas questões de estabilidade, de modo a ancorar textos em situações de enunciação.

Tais concepções implicam questões sobre didática, uma vez que é preciso passar de uma mera descrição de sistema de funcionamento em relação à língua para se ter enfoque no indivíduo. Desse modo, serão exploradas algumas ideias do linguista francês, fundamentadas, também, em alguns de seus estudiosos, como Gauthier (1995), Romero (2011) e Rezende (2010). Essas ideias trazem contribuições relevantes às análises de versões de um texto escrito por um professor juruna e as propostas didáticas estabelecidas para sua escrita. Além disso, é possível, ainda, refletir sobre o questionamento da perda ou não de identidade indígena diante de intervenções não-indígenas com a finalidade de orientação para um melhor texto.

3.5.3. Sobre Epilinguística

Um dos conceitos mais importantes dos estudos de Culioli (1990), enfatizados por Romero (2011), é o de “epilinguística”, a que o autor enfatiza como sendo uma “racionalidade silenciosa”, a qual é “organizada com o propósito da comunicação” (ROMERO p.203). E Franckel (2002) considera a “glosa” como algo entre o empírico e o formal (Franckel, 2002, p. 156), que procura tornar consciente um saber inconsciente, que é a “racionalidade silenciosa”, ou seja, a atividade epilinguística. Tais percepções passam por explicações do papel da unidade linguística e pela formalização destes por meio de uma metalinguagem. Conforme Culioli, o sujeito, ao se deparar com a linguagem, tem ações verbais interiorizadas, e realiza o seu discurso em um processo de reflexão, consciência e organização da estrutura verbal (CULIOLI, 1968). Dessa forma, há a definição da atividade epilinguística enquanto “atividade metalinguística inconsciente”, em que se aponta, em primeiro lugar, para o que se estabelece como “uma relação entre os esquemas de ação verbal interiorizados pelo sujeito e sua realização em cada ato do discurso” (ROMERO, 2011, p.160).

Assim, existe um processo de adequação a ser feito pelo aluno, em que é a glosa que dá origem a uma representação metalinguística e, para tanto, é necessário fazer escolhas adequadas que permitem as formas linguísticas (ROMERO, 2011, p.157-160). Dessa forma, o aluno fica imerso na língua de modo a acessar uma interioridade, que *permite sua colocação* na língua. Tal processo passa por uma identidade. Por isso, quando o aluno escreve uma redação estereotipada, fica evidente sua falta de posicionamento na língua, em que é preciso aprimorar sua representação para comunicar melhor pois, conforme diz Culioli, em *Pour une linguistique de l'énonciation: opérations et représentations*. “A função da comunicação da linguagem passa por uma função de representação” (CULIOLI, 1990, p. 483).

3.5.4. Construindo identidades na Proposta Textual

Em que medida as orientações não-indígenas para uma escrita textual se adequar ao gênero proposto estariam influenciando a identidade do texto do professor juruna? Começamos a questão de identidade com um importante questionamento do conceito de “identidade”, de Rezende (2010):

Com intenção de solucionar o problema já conhecido da produção de textos artificiais e padronizados no ambiente escolar ou até mesmo a falta de motivação, sobretudo para a escrita e a leitura na escola, a solução tem sido trazer para a sala de aula a realidade do aluno, seus gostos, suas preferências. Nada contra isso, mas algumas perguntas ficam: o que é realidade? São apenas as realidades física e cultural presentes no ambiente social do aluno? E a realidade do professor, seus gostos e leituras, suas preferências estéticas e literárias não contam? Ele, professor, se anula como identidade, na sala de aula? Como poderá haver construção de identidades sem que o educador possa assumir a sua? E não haveria uma outra realidade, nem a do aluno nem a do professor, nem aquela em construção na sala de aula, que resultaria do diálogo entre experiências diversificadas dos alunos entre si, e entre professor e alunos? (REZENDE, 2010, p.20).

Dessa forma, o professor assumiu uma identidade e proporcionou um **diálogo** com tal *posicionamento e a realidade dos alunos*, de modo a fornecer elementos para que construíssem sua identidade, e não o oposto, que seria eliminar essa identidade.

Quanto às intervenções não-indígenas por parte do professor, pode-se afirmar que, conforme Gauthier (1995), que também retoma conceitos de Culioli (1990), implicam na reabilitação do sujeito à medida em que se relaciona com procedimentos didáticos (GAUTHIER, 1995, p. 426). O autor também pondera que a descrição de um sistema pelo professor jamais substituiu o lugar da prática pelo aluno. Porque é nos “manuais” que se encontram as fontes para conduzir o aluno a construir, ele próprio, as relações não entre marcas e situações, mas na espessura de seus próprios esquemas de representações. Não há acesso à comunicação sem passagem pelos sistemas de representações. E, pelo menos, o que nos indica a articulação língua/linguagem (GAUTHIER, 1995, p.428). Aliás, é papel do professor a evidência de metalinguagens, que é uma ajuda relacionada ao saber da língua (GAUTHIER, 1995, p.431), tanto mais se o aluno tiver uma consciência epilinguística, mas não ter a expressão metalinguística correspondente.

Além do mais, cabe ao professor “ajudar” nos processos metalinguísticos, e conduzir a uma adequação de enunciados, uma vez que, conforme menciona Gauthier, é somente o contato individual dos enunciados que conduz ao seu controle (GAUTHIER, 1995, p.432), pois, como explicita o próprio Culioli, é por meio de oportunidades de auto-correção, baseadas no reconhecimento da sua capacidade de abstrair, generalizar, para construir sistemas de representação, que o aluno reconhece sua identidade (CULIOLI, 1990, p.484). Tais pensamentos do autor apresentam, precisamente, a posição do professor não-indígena em relação às atividades elaboradas pelos indígenas.

Em tudo isso, ao relacionar a construção do sujeito em seu discurso, Culioli (1990) contribui com a afirmação de que não há motivos relevantes para que intervenções didáticas não-indígenas invalidem a autenticidade do aluno indígena. Pois é em um meticuloso processo didático, permeado por observações textuais com as quais o professor conduz o aluno,

que o sujeito se constrói em um texto, constrói suas representações, e este processo não substitui a prática pelos alunos indígenas. Ao invés disso, o aluno aprende a identificar relações por meio do discurso do professor, com maior consciência metalinguística, com a qual aprimora seu sistema de representação, para então tornar o texto mais pertinente, mais adequado ao gênero e com mais elementos comunicativos. Ora, uma correção de certo/errado consolidaria um estigma escolar já visto na escola do “branco”, do qual o erro é concebido como um meio de punição, e não de aprendizagem. Tal estigma, conforme já se tem conhecimento, é que não contribui para que o aluno construa relações de interioridade com a linguagem. Tampouco de identidade indígena.

3.5.5. Língua e Identidade: Caminhos Possíveis

Em primeiro lugar, é preciso lembrar que a identidade linguística no Brasil passa por questões de Variação Linguística. Stella Bortoni-Ricardo, na obra *Nós cheguemos na escola, e agora?* (2005) menciona, por exemplo, que o enaltecimento do padrão culto passa por todas as classes sociais, desde o cidadão erudito até o trabalhador braçal. Portanto, a maioria das pessoas vê a norma-padrão de uma forma apreciável. E esse prestígio é um valor cultural e herança colonial arraigados em nosso país. Assim, podemos questioná-lo e mostrar o modo como esse padrão tem um efeito nas desigualdades sociais. Isso porque o comportamento linguístico indica estratificação social.

Os grupos sociais são diferenciados pelo uso da língua. Não há nem mesmo uma boa distribuição de bens culturais e formas valorizadas de falar. O pior é que nem são respeitados os antecedentes culturais dos alunos e as variedades de maior prestígio não são ensinadas com eficiência. Há múltiplas possibilidades de variações entre o sistema flexional dos verbos, nomes e pronomes. Mas o problema é o acesso limitado a uma escolarização efetiva. E o grande contingente da população tem predomínio da língua oral e não tem acesso a uma língua escrita padronizada. Assim, os indivíduos se veem limitados em eventos em que precisam de falas públicas formais. O complicado é que a língua-padrão é associada à classe social, e não ao contexto. E qualquer coisa que saia do padrão linguístico é totalmente estigmatizado no Brasil. Isso precisa ser questionado e modificado. (BORTONI-RICARDO, 2005)

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. Algumas conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades. Há que se ter em conta ainda que essas reações dependem das circunstâncias que cercam a interação. Os alunos que chegam à escola falando "nós cheguemu", "abrido" e "ele drome" por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais mas têm o direito inalienável de aprender as variantes do prestígio dessas expressões. Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social. Caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante (BORTONI-RICARDO, 2005, p.15).

Assim, essas questões de variação linguística também passam pela identidade cultural do indígena brasileiro, conforme sinalizado pela autora no fragmento a seguir:

Essa postura teórica tem sérias implicações pedagógicas, já que a linguística recomenda que a norma culta seja ensinada nas escolas, mas que, paralelamente, se preservem os saberes sociolinguísticos e os valores culturais que o aluno já tenha aprendido antes, no seu ambiente social. Resguarda-se, assim, o direito que o educando possui a preservação de sua identidade cultural específica, seja ela rural ou urbana, popular ou elitista. A aprendizagem da norma culta deve significar uma ampliação da competência linguística e comunicativa do aluno, que deverá aprender a empregar uma variedade ou outra, de acordo com as circunstâncias da situação de fala. (BORTONI-RICARDO, 2005, p.25-26)

Ou seja, a variante do aluno deve ser respeitada, ele tem o direito de aprender a norma padrão para melhorar suas competências em língua portuguesa, mas também devem ser preservados seus valores e identidade cultural. É essa a abordagem de língua que deve se dar em um trabalho em qualquer escola, na qual aprender as variantes de prestígio significa ampliar competências linguísticas, não abdicar de uma identidade cultural, como no caso juruna. Nesse sentido, maiores interações vão se formando ao longo da aprendizagem dessas competências.

Além de Bortoni-Ricardo (2005), Rajagopalan (1998) também menciona questões de identidade e cultura, bem como essa questão de variação linguística como aquela que discrimina um indivíduo em determinada classe social, como o chamado "inglês dos negros" nos Estados Unidos. E que a diferença entre a linguagem da classe operária e classe média na língua acontece em todos os países capitalistas. E que a discrepância entre os dois é maior quanto maior for a desigualdade social (RAJAGOPALAN, 1998, p. 36). Mas o conceito de identidade precisa de uma revisão urgente, pois não cabe mais aquele conceito de identidade total e estável. Com isso, o autor deixa claro o quanto as questões de identidade também implicam interesses e estão revestidas de ideologia. Dessa forma, repensar a identidade também

é uma resposta ideológica a uma ideologia dominante (RAJAGOPALAN, 1998). O autor ainda pondera:

A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso por sua vez significa que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo. Colocando essa tese na sua formulação mais radical: falar de identidade, seja do indivíduo falante seja da língua isolada, é recorrer a uma ficção conveniente inofensiva em si mesma, mas definitivamente prejudicial quando essas considerações aparentemente evidentes se tornam a pedra fundamental de elaboradas teorias linguísticas. (RAJAGOPALAN, 1998, p.41-42).

Assim, a língua se relaciona à abordagem de identidade das seções anteriores. A abordagem de que identidade se constrói através da língua e não é algo fixo com uma “série de atributos”, mas algo que se constrói num estado de fluxo.

Quanto à perda ou não de identidade linguística na escola, isso se relaciona com uma abordagem inadequada. Orlandi percebe que pode ocorrer, sim, uma alteração na identidade quando o professor corrige o aluno de forma que a poder truncar a identidade quando interfere no sentido de um texto elaborado pelo estudante, por exemplo. E isso não é pouca coisa, uma vez que sujeito e sentido se configuram ao mesmo tempo, pois isso implica relações entre língua e história (ORLANDI, 1998, p. 205). Outra observação feita pela autora é que, em redações escolares, se busca a “competência técnica”, o que acaba se tornando uma supervalorização da repetição formal:

No caso da identidade linguística, tal como a formulamos, o que se tem buscado, nos projetos escolares, é a chamada "competência técnica" ou seus similares, ou seja, é a racionalização da repetição formal. O melhor aluno é o que (re)produz melhor os enunciados do ponto de vista formal. É o que aplica a regra recursivamente para produzir "novos" enunciados. Isto é função da eficiência do imaginário. É a otimização do formal. Daí a produção em série de "clonezinhos" bem-sucedidos linguisticamente. Um exemplo, para ilustrar, é o das redações. A repetição formal é a que produz textos impecáveis do ponto de vista da correção gramatical, bem-comportados do ponto de vista da criatividade, politicamente corretos e chochos, sem aluno dentro. As vezes, textos que apresentam erros, distorções, dificuldades, são textos que mostram a historicização da repetição, a tentativa de integração em uma memória discursiva para fazer sentido, para fazer "outros" sentidos (...) O que proponho é que não se "inclua" meramente o aluno na autoria já constituída mas se dê atenção aos deslocamentos produzidos pela interpretação. Isso pode levar o aluno ao trabalho do "seu" discurso. Assim ele será colocado na posição de não refletir "a" mas refletir "sobre" sua identidade linguística escolar. A Escola deve levar ao "deslocamento" da identidade, para que o sujeito não seja o lugar cego que resulta automaticamente dos processos de identificação. Isto é, a Escola deve criar condições para que ele possa se movimentar nos mecanismos de subjetivação que o afetam (ORLANDI, 1998, p. 209-211).

Tais pontos levantados por Orlandi (1998) dialogam com a proposta de que o aluno deve imprimir seu ponto de vista em um texto, para refletir sua autenticidade linguística escolar e isso gerar processos de identificação. O aluno deve refletir sobre o texto que escreve, não apenas fazer um texto automático e bem-comportado. Essas questões certamente serão consideradas nas correções de redação elaboradas pelos juruna na Oficina de Aprendizagem, principalmente para que minhas intervenções não-indígenas não alterem o sentido daquilo que os juruna buscam se expressar nem se centrem em uma supervalorização formal, mesmo porque será comum perceber algumas inadequações formais próprias da interlíngua, tais como troca de um gênero por outro, inadequação lexical ou colocações ou não de vírgulas e outras pontuações. Claro que tais inadequações foram indicadas aos alunos durante a Oficina, mas o que se centrou, do ponto de vista linguístico, é a adequação ao gênero “Carta de Repúdio”.

3.5.6. A noção de autor no contexto de Redação Escolar

A proposta de um texto reflexivo e com posicionamentos do aluno passa não apenas pelos processos de identidade, mas também por questões de autoria em redação escolar. O filósofo francês Michel Foucault, na célebre conferência *O que é um autor?* procura compreender as práticas discursivas e importância de um autor, reconhecendo suas características e o modo como elas funcionam. Porém, é uma tese bastante relacionada com a relação entre autor e obra. Nesse sentido, o que não é uma obra não tem, para Foucault, o respaldo autoral:

Inicialmente, a noção de obra. (...) Ora, é preciso imediatamente colocar um problema: "O que é uma obra? O que é, pois, essa curiosa unidade que se designa com o nome obra? De quais elementos ela se compõe? Uma obra não é aquilo que é escrito por aquele que é um autor?" (...) O fato de que se possa dizer "isso foi escrito por tal pessoa", ou "tal pessoa é o autor disso", indica (...) que se trata de uma palavra que deve ser recebida de uma certa maneira e que deve, em uma dada cultura, receber um certo *status*. (...) Consequentemente, poder-se-ia dizer que há, em uma civilização como a nossa, um certo número de discursos que são providos da função "autor", enquanto outros são dela desprovidos. Uma carta particular pode ter um signatário, ela não tem autor; um contrato pode ter um fiador, ele não tem autor. Um texto anônimo que se lê na rua em uma parede terá um redator, não terá um autor. A função-autor é, portanto, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade. (FOUCAULT, 2001, p.8-14)

Porém, diferentemente de Foucault, que traz uma concepção clássica do autor, pensando em quem já tem uma obra associada a ele, Possenti (2016) lembra que autor, no Brasil,

tem mais relação com um texto coerente e relações entre o sujeito e o texto, não necessariamente entre autor e obra (POSSENTI, 2016, p. 231). Tal relação entre sujeito e texto também é enfatizada por Orlandi (1988):

Assim, do autor se exige: coerência; respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à forma do discurso como às regras gramaticais; explicitação; clareza; conhecimento das regras textuais; originalidade; relevância e, entre outras coisas, “unidade”, “não contradição”, “progressão” e “duração” de seu discurso. É, entre outras coisas, nesse “jogo” que o aluno entra quando começa a escrever. (ORLANDI, 1987, p.78)

Essas noções de Orlandi (1988) são relevantes tanto para pensarmos a noção de autoria no Brasil quanto para centrarmos sobre o que significa ser autor na sala de aula. É possível, por exemplo, compararmos essas concepções com a exigência de um “bom escritor” presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais como referência de boas competências da linguagem escrita:

O ensino deve ter como meta formar leitores que sejam também capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados e ortograficamente escritos. (BRASIL, 1997, p.40)

Um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento. É, ainda, um leitor competente, capaz de recorrer, com sucesso, a outros textos quando precisa utilizar fontes escritas para a sua própria produção (BRASIL, 1997, p.48)

Essa concepção de autoria enquanto relação entre sujeito e texto deve ser considerada ao pensarmos a autoria no contexto de sala de aula. Pfeiffer (1995) vem pensar um pouco nessa relação e lembra que, na escola, o aluno é cobrado em vários desses pontos citados por Orlandi (1988) mas que, ao mesmo tempo, é inserido em uma “submissão sem falhas” em que ele deve controlar a linguagem e ter responsabilidades no que diz, mas, ao mesmo tempo, tem poucos espaços de interpretação e deve dizer o esperado (PFEIFFER, 1995, p. 37-44).

Além disso, quando o aluno apresenta organização textual, de léxico e de ideias abaixo do esperado, nega-se a ele a categoria de “autor”. Com isso, coloca que “a limpeza do texto é reflexo de autoria”, de modo a existir uma homogeneização do sujeito escolar em se tratando de texto, de tal modo que exista um apagamento do sujeito em troca de uma dita “neutralidade”, em que se importa muito mais o que se fala do que quem fala. Desse modo, tais condições de produção não permitem que o aluno ocupe uma posição de sujeito-autor, ainda

que sejam exigidas, do aluno, qualidades e características que só a função de autor pode dar a um texto. (PFEIFFER, 1995, p. 39-52).

Pfeiffer (1995) ainda cita que "Quando o aluno é cobrado como autor na escola, é sob vários aspectos: o moral (o conteúdo sobre o que fala); o estrutural (o modo como fala); e o "caráter original" (o que fala de novo sobre o que fala- sua posição). (Pfeiffer, 1995, P.77). Ou seja, um texto considerado "bom" pela escola deve obedecer a certos aspectos esperados pelo professor, além de, como a autora bem o pontua, o texto do aluno passa por uma "ideologia burguesa da homogeneização" (Pfeiffer, 1995, p.85), pois a autoria, para a escola, passa por um tipo bem específico sobre o que é ser autor. A problemática de tais aspectos é a de que a escola se propõe a oferecer habilidades para que o aluno escreva um bom texto, exige vários aspectos do que seria um bom texto, porém não oferece condições para que o estudante alcance posições de autoria.

Em meio a esses referenciais, resume-se que o mais adequado para a Oficina de Aprendizagem na escola juruna é uma concepção interacionista da linguagem, que atua na realidade social e no interlocutor, considerando o texto como lugar de interação e diálogo entre culturas, que ajuda a formar a identidade do indivíduo. Esse diálogo também ocorre nas propostas de correção e autocorreção textuais. Por sua vez, minha proposta de intervenção não-indígena, para que esse diálogo se construa da melhor forma, deve contar com uma abordagem correta, que dê o direito a ele de aprender a variedade padrão da língua portuguesa, desde que não trunque seus valores culturais e considere indícios de segunda língua e de autoria.

3.6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Uma intervenção não-indígena que respeite os valores culturais dos indígenas deve contar com um bom procedimento metodológico. Muito das bases metodológicas desta tese para as análises textuais foram utilizadas por mim em Moscardini (2015) e Moscardini (2017). Optou-se por mantê-las devido aos seus bons resultados, mas também se optou por ampliá-las para maior debate e investigação sobre a perda ou não de identidade cultural indígena nos textos em português como segunda língua.

3.6.1. Teoria de Gêneros

Conforme mencionado em Moscardini (2015), Schneuwly & Dolz (2004) explanam sobre o uso dos gêneros de acordo com experiências na França, as quais abrangem a vida escolar do aluno, para fundamentarem a reflexão e uso da língua oral ou escrita (MOSCARDINI, 2015). Assim sendo, Schneuwly & Dolz (2004) também mencionam que o próprio desenvolvimento da autonomia do aprendiz é consequência do domínio da linguagem em diversas situações de comunicação, que os discursos são objetos a serviço da aprendizagem e que o aluno deve ter bons instrumentos para se comunicar em situações variadas (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004a, p. 40-42)

Nesse sentido, para maior interação social, Schneuwly e Dolz (2004a) apontam o gênero como principal ferramenta para isso. Tal atividade pode ser definida como um sistema de ações: de maneira mais concreta (DOLZ, PASQUIER & BRONCKART, 1993), uma ação de linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos (um texto, no sentido geral que nós damos a este termo enquanto unidade linguística) (MOSCARDINI, 2015). Assim sendo, o gênero exerce um papel fundamental na prática de linguagem na escola, pois o gênero se define como uma ação para melhor interação social, uma vez que abre as possibilidades de comunicação por abranger esquemas que já são culturais. Mais do que isso, os gêneros são como um “instrumento para agir em situações de linguagem” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p.51).

Essa concepção de gênero está de acordo com as definições de Bakhtin, presentes em “Gêneros do discurso” e “O problema do texto”, de sua *Estética da Criação Verbal*. Os gêneros podem ser considerados, seguindo Bakhtin (2003), instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação. Trata-se de formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem. Os locutores sempre reconhecem um evento comunicativo, uma prática de linguagem, como instância de um gênero.

O fato de a proposta priorizar a leitura e a escrita enquanto constituintes de outras competências condiz com um conceito bakhtiniano de que todas as atividades humanas estão relacionadas com a língua, que o caráter dessa utilização é tão variado quanto as próprias atividades, e que a utilização da língua se dá em forma de enunciados, que refletem a finalidade dessas esferas, abrangendo conteúdo temático, estilo e construção composicional. E que cada

esfera da língua tem tipos relativamente estáveis, que são os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 280).

Ou seja, a proposta do ensino de diversos gêneros é mais do que adequada para se trabalhar na educação básica, pois permite meios de viabilizar a comunicação. Por meio dessas formas “relativamente estáveis” inseridas na escola, é mais simples definir, didaticamente, sobre “para que” e “para quem” se está efetuando uma dada comunicação. Desse modo, o aluno adquire uma boa competência linguística

Conforme afirma Barbosa (2006), é um consenso de que é necessário trabalhar com diversos tipos de gêneros na sala de aula. Por causa disso, importam-se tipologias linguísticas, como narração, descrição, dissertação, ou funcionais, como texto informativo, texto literário, dentre outros. Mas essas propostas não captam elementos da enunciação e do discurso e falham em considerações importantes na compreensão e produção de texto. E que a noção Bakhtiniana de gêneros do discurso enquanto formas cristalizadas sociohistoricamente construídas permite contemplar esse processo de compreensão e produção de textos.

Dito isso, Barbosa (2006) dá uma ênfase na questão da oralidade, uma vez que, na escola, o trabalho com a oralidade acaba sendo algo esvaziado, e o professor apenas dá o foco em determinado termo ser da modalidade oral ou da modalidade escrita, apenas com ressalvas do tipo “marcas de oralidade” ou “não escrevemos como falamos” ou trocas de opiniões, ao invés de a escola focar em diferentes formas de dizer em diferentes situações comunicativas.

A autora também enfatiza que é preciso trabalhar com as categorias pertencentes a cada gênero, e não apenas com a noção de “começo, meio e fim”, termos muito genéricos e inócuos para a aprendizagem. E que, ainda, um artigo de opinião, um editorial de jornal, um artigo científico, uma resenha crítica, dentre outros, são todos colocados como “dissertação” que possuem “introdução, desenvolvimento e conclusão”, sendo que esses gêneros são muito diferentes entre si, e mesmo o conceito de “dissertar” enquanto “defender uma opinião” é em genérico, pois isso é realizado de formas diferentes numa carta do leitor e em um artigo de opinião. Por esse motivo, os gêneros trazem características específicas (BARBOSA, 2006).

Em tudo isso, é necessário definir claramente cada gênero para os alunos juruna, deixando claras as suas características e as maneiras de desenvolvê-las por etapas. Também é necessário sistematizar o gênero oral, que é um gênero que também se ensina, e destrinchá-lo por etapas. O gênero oral “debate público regrado” é um gênero que se ensina e que possui estruturas e características específicas, e não se reduz à mera “defesa de opinião”. Esse gênero

também pode ser relacionado com a linguagem escrita, o que foi o caso da relação com a “Carta de repúdio”, explorada em Oficina de Aprendizagem.

3.6.2. O ensino de Gênero na escola por meio de uma Sequência Didática, por Schneuwly & Dolz

Com o objetivo de se ensinar gênero e garantir uma competência linguística ao aluno com uma concepção de linguagem enquanto prática social, Schneuwly & Dolz (2004b), no artigo *Os gêneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino*, apontam que é possível ensinar a se exprimir de modo oral e escrito em gêneros escolares e extraescolares, e que é possível criar contextos de produção e situações de comunicação. Aprender os diferentes gêneros é o principal recurso para isso, pois concretizam ações de linguagem. Assim sendo, é necessário que os alunos se aproximem dos instrumentos necessários de cada gênero. Assim, Schneuwly & Dolz (2004a) tecem importantes apontamentos no que diz respeito à **Sequência Didática**, que consideram elemento-chave para que o professor trabalhe cada gênero com precisão na sala de aula e dê acesso aos alunos às práticas de linguagem que eles ainda não dominam (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004a, p.42-43). Assim, enumeram os seguintes objetivos:

Inspirando-nos numa concepção interacionista, podemos explicitar da seguinte maneira em que consiste dar prioridade ao funcionamento comunicativo dos alunos:

- prepará-los para dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes;
 - desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntária, favorecendo estratégias de autoregulação;
 - ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração.
- (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004a, p.48).

Nesse sentido, é necessário ensinar gêneros, pois é com eles que o estudante terá um maior domínio da língua. Para ensinar gêneros com excelência, é necessário fornecer meios que garanta a compreensão dos alunos, bem como oferecer elementos para a progressão de sua escrita. Por tal motivo, os autores buscam estratégias denominadas Sequências Didáticas que, segundo eles, são

(...) uma seqüência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As seqüências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam esta apropriação. Desse ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para dar-lhes a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. Esta reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem; as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela seqüência didática (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004a, p.50).

Assim, a seqüência didática prevê uma seqüência de módulos de ensino a ser aplicados com o objetivo de oferecer subsídios para que os alunos progridam em determinados gêneros. Porém, mais do que ser uma mera seqüência a ser seguida à risca, a seqüência didática serve como um norte, um guia, para que o aluno progrida em determinado gênero.

Tal como mencionei em Moscardini (2015), os autores, de acordo com essa concepção, colocam o gênero como sendo “o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004a, p.51). E eles definem ações concretas para a progressão dos alunos de acordo com as seqüências didáticas:

As estratégias privilegiadas neste tipo de progressão são as seguintes:

1. adaptar a escolha de gêneros e de situações de comunicação às capacidades de linguagem apresentadas pelos alunos;
2. antecipar as transformações possíveis e as etapas que poderiam ser transpostas;
3. simplificar a complexidade da tarefa, em função dos elementos que excedem as capacidades iniciais das crianças;
4. esclarecer com os alunos os objetivos limitados visados e o itinerário a percorrer para atingi-los;
5. dar tempo suficiente para permitir as aprendizagens;
6. ordenar as intervenções de maneira a permitir as transformações;
7. escolher os momentos de colaboração com os outros alunos para facilitar as transformações;
8. avaliar as transformações produzidas.

(SCHNEUWLY & DOLZ, 2004a, p.53-54)

Para tal progressão, os autores defendem que é preciso “definir um certo número de elementos-chave”, muito embora eles não sejam os mesmos nem para todos os gêneros nem para todos os alunos (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004b, p.64). Dessa forma, tal como em outras Oficinas de Aprendizagem na escola *Kamadu*, procuro abranger tais estratégias em minhas seqüências didáticas. Para a Oficina ministrada em 2017, elaborei a Seqüência Didática a seguir:

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Etapas 1: Retomar características do gênero “debate regrado” e suas comparações com a carta de repúdio. Apresentar, a partir disso, os principais pontos do gênero “a carta de repúdio”, suas características principais e a quem se dirige

Etapas 2: Considerações sobre a Constituição Federal de 1988, dos seus artigos 49 e 231 sobre povos indígenas e as modificações previstas pela PEC 215

Etapas 3: Leitura e debate público regrado da coletânea de textos sobre a PEC 215, elaborada pelo CIMI. Comparação com a luta indígena pelas terras presente na música “Guarânia Guarani”.

Etapas 4: Leitura e debate do artigo de opinião de Eliane Brum sobre a PEC 215

Etapas 5: Enfocar semelhanças entre um debate e uma carta de repúdio, tais como em retomadas de argumentos, e em suas diferenças, tais como em marcas de oralidade, que não podem ter em um texto escrito.

Etapas 6: Escrita de redação a partir do gênero “Carta de Repúdio”

Etapas 7: Correção das cartas de repúdio de cada aluno e orientações para a refacção de mais versões do mesmo texto

Etapas 8: Entrega de versão final do texto, após revisão e reescrita realizadas pelos estudantes

Etapas 9: Elaboração de uma carta unificada, a partir das cartas de repúdio dos estudantes, para publicação e divulgação

Etapas 10: Realizadas todas as propostas de trabalho, reunimos a comunidade para debates e considerações finais

Assim sendo, Schneuwly, Dolz & Noverraz (2004) definem que o professor deve *apresentar a situação* da melhor forma possível para ficar claro sobre o que os alunos vão realizar e a importância dos conteúdos do projeto comunicativo a ser trabalhado e a aprendizagem da linguagem que se relaciona com ele. A partir da *primeira produção*, o professor terá a dimensão das reais dificuldades da turma e quais as dificuldades que cada aluno deve superar para se desenvolver no gênero proposto. Portanto, *é a primeira produção que regula a sequência didática*.

Nas outras etapas, o professor deve fazer com que o aluno tenha uma imagem exata do destinatário de determinado gênero textual. Posteriormente, deve orientar aos diferentes níveis de um texto, como a *elaboração dos conteúdos*, em que o aluno deve conhecer as técnicas para escrever em determinado gênero; o *planejamento de um texto*, em que o aluno

estrutura um texto de acordo com um plano; *a realização de um texto*, em que o aluno deve escolher meios e linguagens mais eficazes para escrevê-lo e deve realizar *tarefas simplificadas* de produção de texto, como exercícios sobre problemas de linguagem. Assuntos como ortografia podem ser tratados no final do percurso.

Na *produção final*, o aluno mede os progressos alcançados, controla sua aprendizagem por meio da revisão e da reescrita, e o professor pode intervir em pontos essenciais e fazer uma avaliação somativa. Os autores acreditam que, se a escrita é algo complexo, sua aprendizagem deve ser precoce para garanti-la ao longo do tempo (SCHNEUWLY, DOLZ & NOVERRAZ, 2004, p.85-90). Tudo isso para transformar o processo de produção de texto não só com ideias prévias, mas em toda sua complexidade, como representar a situação e comunicação, de conteúdo e estruturação de um texto.

3.6.3. O Paradigma Indiciário

Em meio à Sequência Didática utilizada durante a Oficina de Aprendizagem, também utilizo a metodologia do Paradigma Indiciário para, de fato, auxiliar os alunos a obterem progressão em determinado gênero, por meio dos indícios encontrados nas versões dos textos. O Paradigma Indiciário, conforme já explicitiei em Moscardini (2015) é um modelo epistemológico do fim do século XIX descrito por Ginzburg (1989) no texto “*Sinais: Raízes de um paradigma indiciário*” e também em Ginzburg (1991) “*Chaves do mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes*”. Em Ginzburg (1989), o autor nos explica a importância de não negligenciar **indícios** pois é precisamente os elementos podem nos remontar a uma realidade complexa, ainda que indiretamente (Ginzburg, 1989, p.152). Para demonstrá-lo, dá exemplos como o da fábula de três irmãos que reconstroem um animal nunca visto, a partir de uma interpretação com base em uma série de indícios antes negligenciados (GINZBURG, 1989, p.168).

Para exemplificar melhor o uso do método indiciário, Ginzburg (1989) explana sobre Morelli que, estudioso da arte, percebe que os museus atribuíam incorretamente a autoria de determinados quadros que não estavam assinados pelos autores. Havia, também, quadros que eram originais e os que eram cópias. Por isso, criou um método para descobrir o autor do quadro a partir de “indícios imperceptíveis pela maioria das pessoas” (GINZBURG, 1989, p. 144). Assim, Morelli não se baseava em sinais facilmente imitáveis, como o sorriso das personagens de Leonardo, mas em aspectos menos influenciados pelas escolas pertencentes aos

autores, que eram o formato das unhas, lóbulos da orelha, formato dos dedos das mãos e dos pés. Morelli (1897 *apud* Ginzburg) menciona que esses detalhes são reveladores, pois o artista se submete a tradições culturais que o levam a um traço puramente individual, até mesmo inconscientemente, pela força do hábito (GINZBURG, 1991). Então, foi com esses **pormenores** que Morelli distinguia originais das cópias e conseguiu indicar o verdadeiro autor da obra (GINZBURG, 1989, p. 144).

Além disso, também traça o paradigma semiótico ou indiciário na medicina hipocrática, que definiu seus métodos pela noção de “sintoma”. Os discípulos de Hipócrates falavam que seria possível estabelecer a “história” de cada doença somente pela observação e registro cuidadoso de cada sintoma, uma vez que atingir a doença em si é impossível. E que, na análise de casos individuais, são reconstruíveis por pistas, sintomas, indícios (GINZBURG, 1989, 1991), definindo o modelo de “semiótica médica”, que é “a disciplina que permite diagnosticar as doenças inacessíveis à observação direta na base de sintomas superficiais, às vezes irrelevantes aos olhos do leigo” (Ginzburg, 1989, p.151). Com os pormenores dos sintomas, é possível realizar uma série de exames até o diagnóstico correto. Ginzburg ainda cita Galton, que propôs um método de identificação mais simples, que se baseava nas impressões digitais (GINZBURG, 1989, p.173). O autor chama exemplos como o da arte e da medicina de disciplinas indiciárias, por serem qualitativas, pois sua análise baseia-se em documentos e dados individuais. Porém, coloca que é fundamental diferenciar elementos naturais dos culturais, pois, nestes, há sinais mais mutáveis (Ginzburg, 1989, p.171).

Ginzburg compara o método de Morelli ao do detetive Sherlock Holmes, que fez descobertas a partir de pistas despercebidas, mas relacionadas ao crime, como pegadas e cinzas de cigarro, manchas de lama nos sapatos ou fios de cabelos nas lapelas, o que o auxiliava a levantar hipóteses. O autor ainda deixa claro as influências em Freud pelo “método interpretativo” de Morelli, que levaram o pai da psicanálise a concluir que “pormenores normalmente considerados sem importância, ou até triviais, (...) forneciam a chave para aceder aos produtos mais elevados do espírito humano” (GINZBURG, 1989, 1991). Então, fragmentos “sem importância” de sonhos podem ser peça-chave para o entendimento de um indivíduo. Assim, são detalhes aparentemente sem relevância que imprimirão a autenticidade buscada. E é isso que a arte, a medicina e a psicanálise, por exemplo, podem ter em comum.

Em meio a isso, Ginzburg também explana sobre a filologia e a crítica do texto, em que um texto sobrevive quando existe fisicamente, mas que sua identidade não está necessariamente atrelada à forma física. E cita Galileu, que falava que, para compreender a filosofia escrita em determinado livro, é necessário aprender sua linguagem e os caracteres lá

escritos. E que, para Galileu, assim como para um filólogo, "o texto é uma entidade, profunda e invisível, a ser reconstituída através e para além dos dados sensíveis à disposição: 'imagens, números e movimentos (...)" (GALILEU, 1965 *apud* GINZBURG, 1991)

Tomando a proposta de Ginzburg, Duarte (1998) ainda traça um paralelo com a *abdução* de Peirce, que a definiu como “a formação de uma hipótese a partir da observação dos fatos, que necessita ser validado por meio de teste” e que “estão sujeitas a mudanças, se assim os fatos o exigirem” (Duarte, 1998, p.45). E ainda explica que a abdução se inicia pelos fatos e a consideração deles sugere a hipótese (DUARTE, 1998, p.47). Na abdução, tem-se o conhecimento da regra e observa-se um fato que pode ser um exemplo da regra geral e por isso elabora-se uma hipótese que relaciona o fato observado à regra.

Com todas essas considerações, compreendemos que o Paradigma Indiciário é interessantíssimo na análise de textos escolares, principalmente enquanto parte de uma sequência didática, em que o aluno progressivamente entende elementos necessários para determinado gênero. Porque, por meio de indícios e pormenores deixados pelo estudante, é possível *reconstruir os procedimentos de leitura* e de interpretação de texto utilizados por eles ao se analisar a produção escrita inspirada em tais leituras. Duarte (1998) define esses indícios como “(...) exemplos interessantes e representativos de certos fenômenos linguísticos que permitem àqueles que os analisam descrever diferentes aspectos da linguagem” (Duarte, 1998, p.64).

Corrêa (2006) enfatiza que, por muito tempo, o professor buscou apenas vestígios de erros “do que em reconhecer algum significado para as supostas inconsistências de seu aluno”, em que sempre se puniam variedades estigmatizadas, inadequações de uso, uso de gírias, discrepâncias entre a língua oral e a escrita. E propõe precisamente que o professor deva formular hipóteses dos sentidos desses indícios pois, como defende, é somente por meio dessas hipóteses que se pode intervir produtivamente no texto do aluno (CORRÊA, 2006, p.207-208). O autor ainda deixa claros os seus critérios para a formulação de hipóteses:

Há, evidentemente, diferentes critérios para o estabelecimento de hipóteses no campo linguístico. No presente trabalho, essas hipóteses situam-se no plano dos fatos a que chamo de textual-discursivos. Desse modo, incluem-se referências que podem ir da ortografia às diferentes dimensões da linguagem (fonético-fonológica, morfossintático-semântica e pragmático-enunciativa), desde que as observações feitas com base em cada uma delas estejam ligadas ao processo de textualização pela escrita e em consonância com a perspectiva textual-discursiva de partida (CORRÊA, 2006, p.210).

Em português como língua materna, tomando minha experiência na escola regular, os indícios revelam quais as dificuldades específicas de se passar da oralidade para a linguagem escrita formal ou de se construir uma introdução, por exemplo. Em português como segunda língua, aparecem, também, expressões de interlíngua. Diante disso, como podemos observar, a metodologia do Paradigma Indiciário auxiliará em uma melhor avaliação das refacções de textos em português realizadas nas Oficinas de Aprendizagem pelos juruna. Tais indícios nos permitirão hipóteses, tais como: de que forma os juruna compreenderam a legislação da PEC 215? De que forma compreenderam o artigo assinado pela Eliane Brum? De que forma transpuseram o conhecimento coletivo gerado pelo Debate Público Regrado em seus textos escritos da carta de repúdio à lei? Haverá interferências da língua materna nos textos em português? Nos textos deles, há reproduções estereotipadas da redação escolar feita na escola do “branco”? E, finalmente: minhas correções enquanto pesquisadora não-indígena interferem ou não nos indícios de identidade indígena observados em seus textos em português?

3.6.4. O Paradigma Indiciário e indícios de autoria na Redação Escolar

O paradigma Indiciário, porém, não se refere apenas a dificuldades de escrita. Trata-se de buscar as singularidades do texto, que também podem ser um estilo ou articulação próprias do estudante e outros indícios de autoria. Conforme explicitiei em Moscardini (2017), os artigos de Possenti (2002; 2016) são bastante relevantes no que diz respeito a “autoria em textos escolares”. Uma vez que o aluno não se encaixa na definição clássica de autor, isto é, aquele que possui uma obra, há que se pensar na autoria escolar valorizando os traços de estilo que o estudante apresenta, de modo a ir além até mesmo do texto típico escolar (POSSENTI, 2016, p. 234). Para tanto, o autor faz uso do Paradigma Indiciário, metodologia a que aludimos anteriormente. Assim, são detalhes aparentemente sem relevância que imprimirão autenticidade em uma obra. Ginzburg chamou esses pequenos detalhes de “indícios”.

Possenti (2002) centra esse paradigma indiciário em um **como** dizer, no modo como o aluno diz alguma coisa na redação escolar. Assim, para ele, a qualidade de um texto passa por aspectos discursivos, diferentemente do hábito da escola que se centra mais sobre “o que”, porque a escola está preocupada com a mensagem. O paradigma indiciário é da ordem do discurso, pois objetiva buscar a **singularidade** em um texto, que faz com que um texto chame atenção de alguma forma, bem como a forma peculiar com que um autor se posiciona e o modo como se insere em um discurso histórico que lhe dá sentido. Para Possenti (2002), não basta

que um texto satisfaça exigências de ordem gramatical ou textual. As verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, não do texto ou da gramática. Assim considera tanto a singularidade quanto a tomada de posição para que um texto seja considerado um bom texto (POSSENTI, 2002: 107-110).

Possenti define alguns indícios de autoria: a) dar voz aos outros, quando o autor introduz pontos de vista além do dele e os atribui a outros enunciadores b) manter distância, quando o autor marca posicionamentos sobre o que diz e em relação aos interlocutores, como “não pense que estou exagerando”, c) evitar a mesmice, que se relaciona mais com a questão de como dizer (POSSENTI, 2016, p. 225-227)

Dentro desses indícios de singularidade em um texto do aluno, acrescenta-se que também é possível, por meio do paradigma indiciário, levantar algumas hipóteses do procedimento de leitura realizado pelo aluno, o que também pode ser conferido como autoria, tais como o modo como ele articula conhecimentos e significados. Assim, é possível questionar de que forma é se reconstitui a leitura dos juruna de textos em português; de que modo assimilam a narrativa de um indígena idoso; se há interferências da língua juruna; se há algumas hipóteses construídas para se passar da língua materna para a segunda língua; se há reproduções de um texto estereotipado e esperado pela escola e, finalmente, de que forma a autoria de um juruna se imprime no texto em português. Isso, certamente, é uma análise muito além do que apenas procurar indícios de erros e inadequações dos alunos.

3.6.4. Escritura e reescritura de um mesmo texto, através de tipos de correções

Conforme já explicitado, o processo de refacção textual está relacionado com inovação no ensino e se trata de uma metodologia ainda confirmada por Koch, de que revisar o texto é essencial para uma maior competência linguística. Com esse tipo de prática, é possível que o aluno ou o professor nos apresente uma reescrita textual baseada em reflexões, de modo que tenha atitude ativa através do próprio texto, assimilando aspectos relevantes do português e do processo de escrita, permitindo que o texto se torne melhor escrito e adequado a leitores de diferentes tipos. Possenti (2008) o confirma:

Reescrever é também tornar o texto mais adequado a uma certa finalidade, a um certo tipo de leitor, a um certo gênero. (...) A etapa de reescrita, quando o texto, em outras palavras, será objeto de correção, deve ser desenvolvida pelo professor de modo a

tornar o texto do aluno adequado, o que exige atender a dois traços básicos: ser **correto** e **bem escrito**. Este primeiro conjunto de atividades trata basicamente da **correção linguística**. Na prática, o professor decidirá se separa ou não os dois tipos de trabalho com o texto (POSSENTI, 2008, p. 6 a 8).

Assim sendo, reescrever um texto resolvendo questões linguísticas auxilia o aluno a compreender seu processo interacional para uma comunicação mais eficaz, uma vez que, gradativamente, o estudante passa a observar quais são os elementos adequados a determinado gênero, finalidade e público leitor. A refacção também compreende melhor interação entre o professor e o estudante, que permite desde captar dificuldades de escrita até novas reflexões priorizando os aspectos de autoria, considerando suas apreensões do processo de interpretação e escrita. Rocha (2003) confirma esse processo de interação:

O aluno tem a possibilidade de centrar esforços em questões pertinentes ao plano textual-discursivo, *como dizer mais, dizer de outro jeito, analisar e/ou corrigir o que foi dito*, visando ao sucesso da interlocução enquanto ‘proposta de compreensão’ feita ao leitor, como também pode focalizar questões relativas às normas gramaticais e às convenções gráficas – concordância, ortografia, caligrafia – que são igualmente importantes para o bom funcionamento da interação mediada pela escrita. (ROCHA, 2003, p. 73, grifos da autora)

Para que os alunos refaçam seus textos, é necessário que sejam orientados com correções adequadas e que vão além de correções escolares voltadas para acentuação ou ortografia e adote uma concepção de linguagem mais voltada para a interação com esse aluno. Assim sendo me utilizei das concepções de Serafini, na obra *Como corrigir textos*. A autora explica que a *correção* é o conjunto de intervenções que o professor faz na redação pondo em evidência os defeitos e os erros, com a finalidade de ajudar o aluno a identificar seus pontos fracos e melhorar (SERAFINI, 1989, p. 97). Ou seja, ela claramente diz que **correção é intervenção**. E pondera: "O professor deve basear-se na lógica e na estrutura interna da redação e assumir uma postura diferente para cada gênero textual. Ele deve ainda fazer observações específicas que favoreçam o aprimoramento de cada estudante" (SERAFINI, 1989, p.107, grifo meu).

Com o objetivo de buscar precisão em minhas intervenções nos textos dos juruna, me atentei nestas observações específicas também propostas pelo Paradigma Indiciário e as interliguei nos tipos de correção descritos pela autora:

A **correção indicativa** consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nas correções desse tipo, o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco: há

somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais (SERAFINI, 1989, p. 42).

Por vezes, esse tipo de correção é utilizado, com frequência, por professores que apenas apontam questões de acentuação, pontuação, ortografia, concordância, dentre outros, com círculos ou colocando um acento pelo aluno. Essa atitude não dá continuidade a um processo de Avaliação Formativa, pois é pouco aprofundada e o estudante recebe um texto “todo riscado” e nem entende o porquê do uso linguístico de determinado acento ou grafia. Tal atitude pode influenciar o fracasso escolar no que diz respeito à aprendizagem de Produção Textual. Porém, isso não é consequência do tipo de correção *per se*, senão do modo como ela é utilizada. É possível, por exemplo, indicar para um aluno que “falta pontuação” ou que “há desvios ortográficos”, mas com o caráter de revisão, também importante em um processo de correção de textos escolares.

Outro método utilizado pela maioria dos professores é a **correção resolutiva**:

(...) consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve depois tais partes fornecendo um texto correto. Neste caso, o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor (SERAFINI, 1989: 113).

Esse tipo de correção tem o aspecto positivo da análise do professor sobre “quais foram as intenções do aluno” ao redigir de determinada maneira. Mas ela apenas identifica as dificuldades do aluno e não propõe soluções. Em algumas outras vezes, esse tipo de correção acaba por ser ambígua ou oferecer respostas prontas ao aluno que, na verdade, partiu do ponto de vista do professor.

Serafini também aponta a **correção classificatória**:

Tal correção consiste na identificação não-ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro. (. ..)
Frente ao texto

Ainda que eu ia a praia todos os verões ...

o professor sublinha a palavra *ia* (como no caso da correção indicativa) e escreve ao lado a palavra *modo*. O termo utilizado deve referir-se a uma classificação de erros que seja do conhecimento do aluno (obviamente, neste caso, o modo do verbo é a fonte do erro). (SERAFINI, 1989: 114)

O interessante é que esse modo de correção não é ambíguo, pois aponta exatamente o que deve ser melhorado. Utilizei esse tipo de correção apenas em aspectos que nem sempre prejudicam a correção textual ou adequação ao gênero, como desvios de pontuação e acentuação. Aqui está uma diferença: identificar erros e **sugerir modificações**, propor que o aluno corrija sozinho os seus erros. Nos textos, sublinho as expressões incorretas e utilizo muito as palavras “pontuação”, “acentuação” ou “ortografia”, por exemplo, depois que esses conceitos foram devidamente explicadas para estudantes de português segunda língua. Assim, o aluno corrige sozinho a indicação feita.

Além de Serafini, me fundamento em um tipo de correção não prevista por esta autora, que é descrito por Ruiz (1998) como sendo uma **correção textual-interativa**. Eis sua definição:

Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno (no espaço que aqui apelidei de "pós-texto"). Tais comentários realizam-se na forma de pequenos "bilhetes" que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas (algumas até com invocação e fecho). Esses "bilhetes", em geral, têm duas funções básicas: falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou, mais especificamente, sobre os problemas do texto), ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor. (...)Se resolver ou indicar no corpo, assim como indicar ou classificar na margem não parecem satisfatórios, o professor recorre a essa maneira alternativa de correção, relativamente aos tipos apontados por Serafini. E o espaço físico onde ele vai operar por meio dessa forma específica de mediação é o "pós-texto" - que não é nem o corpo, nem a margem, mas aquele espaço em branco, na folha de papel, que sobra devido ao não-preenchimento pela escrita do aluno (RUIZ, 1998, p. 67).

Serafini (1989) também menciona que "o aluno deve ser estimulado a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar sobre elas", atitude cuja importância procurei esclarecer durante a Oficina. Serafini (1989) propõe etapas para isso, que implicam “Pedir ao aluno que reescreva algumas partes da redação” e “Pedir ao aluno para criar uma nova versão do seu texto, usando todas as correções apontadas e seguindo todos os conselhos” (SERAFINI, 1989, p. 110-111). Assim sendo, utilizei tais tipos de correção nos textos dos juruna, solicitando novas versões de cada texto na oficina de aprendizagem, prática que proporcionou vários resultados positivos.

3.7. CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE AS TEORIAS E METODOLOGIAS

Por meio desse referencial teórico e metodológico, proponho refletir sobre minha posição de professora-pesquisadora não-indígena a realizar intervenções/correções em textos em português de alunos e professores indígenas, e se isso promove ou não alguma “perda de identidade cultural” ou “perda de autoria”. Uma vez também que esses eram pontos latentes de minha dissertação de mestrado, é possível tomar as mesmas metodologias e propostas de intervenção em textos, porém com explicações um pouco mais aprofundadas. Tal questão será, certamente, retomada a partir dos resultados alcançados durante as oficinas anteriores e algum progresso quanto aos textos em português que já desponta na comunidade, tanto em relação a participantes os quais acompanhei nos últimos anos, que é o caso de alguns professores da escola, quanto em relação aos estudantes atualmente matriculados na escola *Kamadu*.

Diante disso, uma ressalva importante é a de que **“identidade indígena” nem sempre é algo que possa ser grifado ou destacado em um texto**. Ora, isso seria ter uma concepção equivocada de cultura, tomando-a como uma “lista de atributos”, como se a falta desses atributos significasse perda cultural. Tampouco é aquele “pacote etnocêntrico” da nossa visão sobre o que é um índio: “aquele com danças, pinturas, salvador da floresta e que não fala bem o português” ...

Conforme já explicado, a identidade ocorre em interações e através do tempo. Isso está relacionado ao trabalho textual proposto para a Oficina de Aprendizagem pois, conforme nosso referencial teórico e metodológico, adota-se uma concepção interacional da língua, e operar com textos significa se inserir em uma cultura e dominar uma língua. Para isso, a proposta de Oficina deve ser interessante aos alunos, e o trabalho com textos deve ser adequado. Não há relevância, por exemplo, em pedir para que reproduzam, por escrito, um texto que já é transmitido oralmente, pois isso não faz o menor sentido para povos indígenas, o que é diferente de propor um debate e escrever uma carta de repúdio. Tais questões serão mais profundamente refletidas na Seção IV.

De acordo com Serafini (1989), correção é intervenção. Então, minhas correções intervêm no texto dos juruna. No entanto, é preciso critério para que se realize essa intervenção, sem truncar a cultura indígena, o que não significa privar esse aluno de dialogar com a cultura ocidental. Por esse motivo, a autora oferece tipos de correção e adequados a uma proposta de intervenção que permita ao aluno refletir. Ruiz (1998) também propõe uma correção interacional para esse fim. Uma intervenção que observa indícios de segunda língua e do modo

como interpretam os textos base para o debate e a carta de repúdio. Nessa operação com textos, a autocorreção também ajuda o aluno a formar a sua identidade.

Esses aspectos de identidade cultural são o primeiro objetivo deste trabalho. No entanto, minha intervenção como professora-pesquisadora também observou, em alguns estudantes da Oficina de Aprendizagem, **alguns indícios de autoria, destacáveis no texto**, e que emprestaram mais força e expressividade nos argumentos escritos por eles. Dessa forma, conseguem ir além de um português estigmatizado, adquirem maiores habilidades no português como segunda língua e conseguem se posicionar no texto e na situação da PEC 215.

SEÇÃO IV: IDENTIDADE CULTURAL JURUNA NOS TEXTOS EM PORTUGUÊS: OFICINA DE APRENDIZAGEM E ANÁLISE DE REDAÇÕES

Nas seções anteriores, vimos que é preciso considerar vários pontos para se trabalhar português na escola juruna, tais como a identidade cultural e a língua portuguesa, em uma concepção interacionista, aliada a uma boa proposta de ensino. É com essa proposta que realizei a Oficina de Aprendizagem em português como segunda língua, no ano de 2017.

4.1. POR QUE MINISTRAR UMA OFICINA DE APRENDIZAGEM? CARACTERÍSTICA DA MODALIDADE

Conforme esclarecido na Seção II, povos indígenas passam a compreender a necessidade de se ter uma escola na aldeia. E essa escola precisa ter o português como segunda língua, para que não sejam manipulados ou prejudicados. Sobre isso, D'Angelis (2017) pontua:

É comum, portanto, que pais indígenas apresentem uma queixa aos professores ou ao cacique: meu filho não precisa aprender a nossa língua, isso ele já sabe; eu mando ele na escola para aprender português. No limite, alguns pais cogitam de mandar os filhos para a escola de fora da área, em lugar de mandar para a escola da comunidade. No entanto, na maior parte desses casos esse discurso pode ser traduzido por uma fórmula do tipo: nós queremos, para os nossos filhos, um ensino que os prepare para enfrentar e se virar no mundo dos brancos, e isso inclui a língua portuguesa, na modalidade oral e escrita. (...) Se for bastante bem-sucedido, e avançar em políticas ofensivas, uma tal escola experimentará efetivamente um ensino intercultural eficaz, capaz de formar pessoas críticas e ativas, e que em muito se diferencia de um ensino em que a cultura indígena é apenas folclore e que dá colorido a um processo de “inclusão” compulsória e deculturadora. (D'ANGELIS, 2017, p. 106-107)

Ou seja, as modalidades orais e escritas em língua portuguesa devem contribuir para formar pessoas críticas em escolas indígenas. Nesse sentido, o ensino de português é bastante solicitado, principalmente para professores não-indígenas, na forma de Oficinas de Aprendizagem e, no caso da escola *Kamadu*, tal solicitação está bastante explícita em seu Projeto Político Pedagógico. Assim, tal como mencionei em Moscardini (2015), as Oficinas de Aprendizagem ministradas por não-indígenas são um modelo ao qual os juruna estão habituados e de que procuram participar com desempenho. Também mencionei que tal

modalidade está nos atuais Parâmetros Curriculares Nacionais, e é ressaltada como algo eficaz com que se explorar a leitura e a escrita na escola:

Uma forma de trabalhar a criação de textos são as oficinas ou ateliês de produção. Uma oficina é uma situação didática onde a proposta é que os alunos produzam textos tendo à disposição diferentes materiais de consulta, em função do que vão produzir: outros textos do mesmo gênero, dicionários, enciclopédias, atlas, jornais, revistas e todo tipo de fonte impressa eventualmente necessária (até mesmo um banco de personagens criados e caracterizados pelos próprios alunos para serem utilizados nas oficinas (PCN, 1997, p. 52).

Além do mais, o próprio RCNEI pontua que Oficinas de Aprendizagem são frequentadas e ministradas por professores indígenas, e é por meio delas que se elaboram materiais pedagógicos de sua própria autoria (RCNEI, p.69). Essas Oficinas, além do mais, promovem um caráter mais horizontal, em que há aprendizagem também para quem a ministra, conforme pontuam Vieira e Valquind:

Na oficina surge um novo tipo de comunicação entre professores e alunos. É formada uma equipe de trabalho, onde cada um contribui com sua experiência. O professor é dirigente, mas também aprendiz. Cabe a ele diagnosticar o que cada participante sabe e promover o ir além do imediato (VIEIRA e Valquind, 2002. p.17).

Tal caráter horizontal é primordial em se tratando de ministrante não-indígena, principalmente por ser uma alternativa àquela figura de professor que detém todo o conhecimento recebido passivamente pelos alunos. São essas oficinas, portanto, que dão um caráter um pouco mais lúdico e intercultural para a escola indígena, visto que a aprendizagem ocorre de uma forma mais direta e coletiva, de modo que as pessoas participantes contribuam para formar um conhecimento coletivo. Por esse motivo, venho trabalhando com os juruna desde 2011 com as Oficinas de Aprendizagem para que aprimorem suas habilidades em português como segunda língua. Conforme menciona Ferreira (2013):

O domínio do português, valorizando a língua materna, constitui um dos principais objetivos das escolas indígenas que almejam preparar as futuras gerações para os novos desafios de manter a sua cultura e as suas línguas, sem desconsiderar a relação com a sociedade envolvente. (...) Assim, a partir desse enfoque, mais do que treinar regras gramaticais, a escola precisa possibilitar a criação do espaço para a produção de interpretação, dando ao aluno condições de ocupar uma posição de autoria, entendendo a autoria como a possibilidade de filiação do sujeito a um discurso legitimado, o discurso da escrita. (FERREIRA, 2013, p. 25; 28)

Quanto ao português, aliás, percebo que ele possui, para os juruna, tanta relevância quanto a língua materna. Não constatei a segunda língua se sobrepôr à primeira mesmo porque, conforme já explicitado, a comunidade juruna possui políticas linguísticas muito bem delimitadas, porque há contextos para se interagir em língua materna ou em segunda língua. Wilmar D'Angelis (2007) esclarece bastante a importância de se aprender o português como segunda língua e suas demandas, em um episódio a seguir:

Em 1933, o antropólogo Herbert Baldus encontrava-se em visita a uma aldeia Kaingang do sudoeste paranaense quando lá chegou uma carta assinada por diversas autoridades indígenas das aldeias do Xapecó e Xapecozinho. Para Baldus, o documento - valioso para a história indígena, por várias informações e por si mesmo - tinha interesse por exemplificar a forma de expressão de um Kaingang em Português. Para a questão que aqui discutimos, o interesse é o fato de haver, entre as aldeias do Xapecó e Xapecozinho, já no início dos anos 30, um índio alfabetizado. Chamava-se Avelino Francisco, que após seu nome ao final dos nomes e títulos de todas as autoridades por quem escrevia a carta, com a identificação: "*Escrivão Avelino Francisco indio*". A importância estava exatamente no fato de poderem os índios, com esse recurso, fazer presente ao responsável pela política indigenista do governo na região, a queixa-denúncia das autoridades de todas as aldeias interessadas e provocar, com isso, uma ação oficial em defesa daquilo que sabiam ser direitos seus reconhecidos pelas autoridades brasileiras. E o conhecimento de seus direitos advinha também da relação com documentação escrita: os Kaingang possuíam o papel com o decreto pelo qual, em 1902, o Presidente da Província do Paraná havia definido os limites das terras daquelas comunidades indígenas.

Esse exemplo é trazido aqui para mostrar que tipo de situações levaram as comunidades indígenas, em contato permanente com a sociedade nacional brasileira, a perceber a importância de ampliarem seus recursos linguísticos: o conhecimento da escrita do Português tornou-se, para muitas, uma necessidade coletiva em contextos desse tipo. (D'ANGELIS, 2007, p.13-14).

D'Angelis (2007) menciona, ainda, que povos indígenas adotam a escrita em segunda língua por algumas razões, como garantir o acesso e reivindicações na sociedade ocidental. Assim sendo, não faz sentido e não há utilidade em, por exemplo, "escrever os mitos", prática algumas vezes adotadas por algumas Oficinas de Aprendizagem, uma vez que o texto da literatura oral já é transmitido, repetido e atualizado, de tal forma que não seja mera reprodução a cada vez que é pronunciada. Nesse sentido, a transposição de uma literatura oral para a modalidade escrita não obtém nenhuma vantagem ou inovação, e "*várias sociedades inclusive, veem nisso um erro, um perigo e uma traição*". (D'ANGELIS, 2007)

Práticas assim podem truncar a identidade cultural de alunos indígenas. Em primeiro lugar, por não fazer sentido para comunidades de tradição oral. Em segundo lugar, significa uma prática oral sendo interrompida e condicionada em apenas uma versão ou modelo. Finalmente se torna uma mera tarefa escolar engessada e contrária, inclusive, a uma escola pela qual os povos indígenas lutam tanto. Assim sendo, de acordo com demandas reais da

comunidade juruna, se manteve o modelo de Oficina de Aprendizagem nessa terceira viagem a campo à aldeia juruna, entre julho e agosto de 2017. E, claro, mantendo uma metodologia que contribua para a escola juruna e já com práticas que não alterem sua identidade cultural e que façam sentido para eles. Dessa forma, trabalhamos com o gênero “Carta de Repúdio”.

Tal gênero, além de atender a algumas demandas de luta política, é interessante para se refletir sobre autoria e identidade cultural, uma vez que muitos textos em português como segunda língua ainda são escritos de modo bastante simplificado. Em viagens de campo anteriores, constata-se que os textos que ainda têm menos afinidades com a língua portuguesa se constituíam apenas de meras descrições narrativas ou relatos de pessoas mais idosas da comunidade, o que é comum para quem ainda está aprendendo o português como segunda língua. Mas também é fato que, na educação básica regular, nem sempre se encontram esses indícios de autenticidade em um texto de aluno. Geralmente, é um texto engessado, apenas cumprindo regras e fazendo os parágrafos e a estrutura que foi solicitada pelo professor. Sem características e estilos do aluno, portanto.

Além do mais, é preciso também refletir sobre a formação de professores indígenas nessas escolas centrais: de que forma eles escrevem um texto em português? Como contribuir para a formação deles? Assim, quando um texto indígena tem autoria, se imprimem nele também noções de identidade. Quais seriam, portanto, esses indícios de autoria e de identidade deixados nos textos?

4.2. ABORDAGENS SOBRE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA EM ESCOLAS INDÍGENAS

Antes de ministrar minha própria Oficina de Aprendizagem para os juruna em 2017, me inteirei de alguns bons trabalhos com português segunda língua, elaborados por não-indígenas. Assim sendo, no artigo *O ensino da língua portuguesa nas escolas indígenas*, Maher (2008), por exemplo, faz uma proposta de ensino de português nas escolas indígenas, focando escolas do Acre e do Sudoeste da Amazônia, privilegiando questões ligadas à criticidade e a diferenças de estilos interacionais, por considerá-los aspectos fundamentais. Assim, usa materiais didáticos que ajudou a elaborar, em projeto chamado “Português para as Escolas da Floresta”, procurando definir a quem tais materiais se destinam e quais são seus objetivos. O público foi constituído por alunos cuja escrita ainda era imatura, e o que os diferenciava era o grau de domínio da linguagem oral nas situações em que interagiam. E eram jovens cujo

português era sua segunda língua e queriam interagir com os “brancos”, nas suas aldeias e nas cidades. Então o material também precisava focar a interação nessas situações.

Assim, na elaboração do material, os professores foram divididos em grupos e criaram diálogos típicos das tais situações, que depois fizeram parte de algumas unidades do material. Queriam desenvolver não só a competência linguística, mas a comunicativa, que considerava o uso da língua. Evitavam a metalinguagem, como classificações de sujeitos ou pronomes, pois, embora não se tenha desconsiderado sua importância, o objetivo foi mais prático. Evitou-se, também, linguagem descontextualizada e práticas como leitura, repetição e cópia para chegarem mecanicamente a conclusões, porque os contextos tinham fins comunicativos.

Há ainda o fator mencionado por Maher (2008) de que o português é a língua do dominador e seu aprendizado é imposto. Por isso se configura um bilinguismo compulsório, não facultativo, mantendo uma posição subalterna do índio. Esta situação pode ser diversa, se houver um ensino crítico. Assim, os textos usados em aula devem ter questões sociais, como terra, saúde, direitos legais, mas, em meio a isso, os índios devem ser capazes de refletir sobre o uso da linguagem.

Mas há outros fatores citados no artigo, como o de que falar bem ou mal uma língua não significa que os objetivos conversacionais serão atingidos, pois as relações de poder entre quem interage são um dos maiores determinantes. Na relação com o branco, o índio tende a ocupar um papel desvantajoso; a desvantagem de poder aparece na e através da linguagem, e isso afeta a conversação. Então é preciso incentivar reflexões metaconversacionais para que, com consciência dos fenômenos, os índios tenham uma interação melhor com os brancos.

Para exemplificar, a autora colocou um diálogo em que o índio foi adquirir a carteira de identidade, mas o funcionário não quis registrar seu sobrenome indígena. O texto foi discutido e foram discutidas as estratégias para enfrentar esse tipo de problema. Dessa forma, a autora relata que todos decidiram que, em unidade específica do material, o aluno deveria aprender a soletrar o sobrenome da sua nação.

Depois, ilustrou outra situação, de um índio indo a um supermercado comprar sabão e recebendo o troco com um bombom. E questionaram: “o índio precisava de bombom?” Os índios disseram que isso acontece mesmo e em seguida pensaram em estratégias para ter o troco em dinheiro. Assim, a autora conclui que, trabalhando dessa forma, desenvolvem produção oral e escrita, aumentam o repertório lexical e ainda são expostos a situações de uso real e específico da segunda língua. Também há que se considerar as diferenças de estilos discursivos. Por exemplo, quando o índio foi tirar o documento, permaneceu calado e na frente

do funcionário. Os índios disseram que isso aconteceu porque estava intimidado e envergonhado. Mas mais que isso, estava sendo educado, por estar de frente a uma autoridade. Na cultura do Acre e da Amazônia, é educado que pessoa com posição maior inicie a interação. E então foi ensinado que, na cidade, o que se espera é o índio falar “boa tarde, gostaria de tirar a identidade”. A cultura tem interações diferentes. Se não souberem disso, gerarão muitos mal-entendidos. E também comparam o português com a língua indígena. Mas Maher (2008) reitera que essa consciência não tem como objetivo mudar a interação dos índios, pois não devemos ditar seus comportamentos. Devemos mostrar diferenças para que decidam suas interações.

Além do mais, conforme afirma o texto *Gêneros textuais, condições de produção e educação intercultural*, os autores Santos e Junior (2007) apontam que a educação brasileira tem passado por várias tentativas de mudanças, inclusive na educação escolar indígena, que requer modificações político-pedagógicas para transformar essa comunidade escolar. Por exemplo, a escola indígena pataxó, de Coroa Vermelha, tem um projeto com a UNEB de levar a universidade à aldeia. Esse projeto foi solicitado por jovens pataxó para minimizar o risco social que tinham na aldeia. Assim, houve um encontro de Educação com cursos de leitura e produção textual, inglês e espanhol, que possibilitou a devolução da palavra aos alunos indígenas e valorizou os fatos de sua comunidade e sua necessidade de comunicação. No projeto, trabalhou-se a narrativa com foco na preservação do meio ambiente e a importância do habitat no qual os pataxó estavam inseridos. Por isso, implantaram também um curso de Licenciatura intercultural direcionado às comunidades indígenas da Bahia.

Além disso, segundo Santos e Junior (2007) devemos considerar também que a escola indígena deve ser comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada. Deve ser comunitária porque conduzida pela comunidade indígena com princípios próprios. Intercultural para manter a diversidade cultural e indígena, comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes e estimular o respeito de seres humanos com etnias diferentes. Assim sendo, procurei considerar todos esses aspectos em minha Oficina de Aprendizagem.

4.3. ESTRUTURA E RECEPÇÃO DA OFICINA DE APRENDIZAGEM MINISTRADA PARA OS JURUNA

Essa última oficina, intitulada *Escrita e engajamento: debates na escola juruna sobre a PEC 215 e o gênero 'carta de repúdio'*, foi, dessa vez, bem mais engajada em relação à minha dissertação de mestrado, quando trabalhei o texto “A bola”, de Fernando Veríssimo. Devido a algumas situações que os indígenas passaram no período, resolveu-se destrinchar o artigo sobre a PEC 215, para trabalhar com os jovens o gênero “carta de repúdio”. O diretor da escola, Yabaiwá Juruna, se mostrou entusiasmado com o tema da Oficina e disse que esse assunto “é uma praga que está pegando” e que “mexe com o coração da gente”. Ele esclareceu também que alguns representantes da aldeia iriam em alguns ministérios e que, assim, poderiam realmente entregar a nota de repúdio às autoridades e, segundo eles próprios, “a carta terá assinaturas recolhidas e será entregue em alguns ministérios”

Por esse motivo, o próprio diretor realizou uma reunião para transmitir a importância de ninguém faltar às aulas, participar com seriedade e escreverem um texto bem estruturado. E os alunos realmente compreenderam a importância de construir essa nota de repúdio. Primeiramente porque, de fato, é um assunto muito caro a eles e que traz consequências a todos os “parentes” indígenas. E também porque foi bastante surpreendente constatar o fato de a carta ter um destinatário real. Geraldi (2006) debateu esse ponto certa vez, em seu *O Texto na Sala de aula*, pois a redação escolar, de modo geral, faz pouco ou nenhum sentido para os alunos já que fazem um texto que somente o professor lê e ao qual atribui uma nota. Esse fato torna a produção de texto somente um gênero escolar, que é bastante artificial para o aluno e se volta apenas para a atribuição de uma nota. Isso, claro, inibe muito a escrita na escola. Portanto, propomos gêneros que, de fato, estejam de acordo com a realidade dos alunos e contribuam com as interações interculturais, o que, conforme vimos, ajuda a formar identidade. Esses gêneros são o “debate público regrado” e a “carta de repúdio”.

Além desses dois gêneros, tem-se também o tema, que igualmente condiz com a realidade de professores e alunos indígenas. Trata-se da PEC 215, que diz respeito ao território indígena. Conforme afirma o CIMI (2014), o território indígena é um eixo mobilizador, pois a união, mobilização, articulação e organização dos povos indígenas estão atrelados à questão das terras, espaço de vida e cultura das comunidades indígenas. Além do mais, a retomada das terras tem sido o elemento unificador de luta dos povos indígenas do país e a vitória nessa luta ocorre com grandes mobilizações. Desse modo, apoiar essa causa indígena exige repensar a base da sociedade capitalista (CIMI, 2014, p.29).

Em 2015, os juruna realizaram algumas participações e manifestações contra a PEC 2015, quando a Comissão Especial da Demarcação de Terras Indígenas aprovou a Proposta de Emenda e seguia para a votação no Plenário da Câmara e, posteriormente, para o Senado⁷. Portanto, já havia algum posicionamento e debate da comunidade sobre a arbitrariedade da Proposta, o que facilitaria sua sistematização na Oficina de Aprendizagem com professores e alunos para que redigissem textos em português sobre o tema e o unificassem de acordo com os anseios de todo o povo juruna, para que na tomada de palavra também se fizesse um posicionamento oficial de toda a comunidade.

Figura 16: Em 2015, a comunidade se manifestou contra a PEC 215



Fonte: Foto por Arewana Juruna (2015)

7. Maiores informações disponíveis em: , <https://www.cartacapital.com.br/politica/pec-215-e-aprovada-em-comissao-da-camara-quais-os-proximos-passos-6520/>. Acesso: 29/04/2019.

Figura 17: Em 2015, a comunidade se manifestou contra a PEC 215



Fonte: Foto por Arewana Juruna (2015)

Em face disso, a Oficina de Aprendizagem *Escrita e engajamento: debates na escola juruna sobre a PEC 215 e o gênero 'carta de repúdio'*, foi, portanto, realizada no período de 3 a 10 de agosto de 2017, nos períodos matutino e vespertino, na escola *Kamadu*. Nesse período, desenvolvemos a Sequência Didática proposta na Seção III:

SEQUÊNCIA DIDÁTICA:

Etapa 1: Retomar características do gênero “debate regrado” e suas comparações com a carta de repúdio. Apresentar, a partir disso, os principais pontos do gênero “a carta de repúdio”, suas características principais e a quem se dirige

Etapa 2: Considerações sobre a Constituição Federal de 1988, dos seus artigos 49 e 231 sobre povos indígenas e as modificações previstas pela PEC 215

Etapa 3: Leitura e debate público regrado da coletânea de textos sobre a PEC 215, elaborada pelo CIMI. Comparação com a luta indígena pelas terras presente na música “Guarânia Guarani”.

Etapa 4: Leitura e debate do artigo de opinião de Eliane Brum sobre a PEC 215

Etapa 5: Enfocar semelhanças entre um debate e uma carta de repúdio, tais como em retomadas de argumentos, e em suas diferenças, tais como em marcas de oralidade, que não podem ocorrer em um texto escrito.

Etapa 6: Escrita de redação a partir do gênero “Carta de Repúdio”

Etapa 7: Correção das cartas de repúdio de cada aluno e orientações para a refacção de mais versões do mesmo texto

Etapa 8: Entrega de versão final do texto, após revisão e reescrita realizadas pelos estudantes

Etapa 9: Elaboração de uma carta unificada, a partir das cartas de repúdio dos estudantes, para publicação e divulgação

Etapa 10: Realizadas todas as propostas de trabalho, reunimos a comunidade para debates e considerações finais

4.3.1. Primeiro gênero: o Debate Público Regrado

Antes das primeiras elaborações da carta de repúdio contra a PEC 215 pelos estudantes da Oficina de Aprendizagem, iniciamos um Debate Público Regrado. Schneuwly (2004) mencionam que o gênero oral, por vezes, é visto como lugar de espontaneidade e liberação, como se ele não fosse “ensinável” (Schneuwly, 2004, p.112). Pelo contrário, o gênero oral se ensina, sim, e há características do oral a serem aprendidas na escola (Schneuwly, 2004, p.126). Schneuwly, Dolz & Pietro (2004) relatam que debate público regrado é uma variante escolar de um debate, que enfatiza menos as dimensões polêmicas e mais sua finalidade de construção coletiva de um saber sobre determinado assunto. Também ressaltam o papel social do debate público, uma vez que tem o objetivo de defender um ponto de vista e inclui gestão de palavras, escuta do outro, retomada de seus discursos, etc, unindo capacidades linguísticas, cognitivas e sociais, além da construção da identidade individual e de construção de sentidos pelo coletivo (Schneuwly, Dolz & Pietro, 2004).

Embora com menor enfoque em relação à produção textual escrita, o gênero oral “debate público regrado” foi escolhido por diversas razões para compor a oficina de aprendizagem sobre escrita e engajamento. Primeiramente, porque o assunto de que trata a oficina – a saber, a PEC 215 exige destrinchar, com mais clareza, a legislação e maiores debates entre os alunos da Oficina de Aprendizagem para constituirmos um conhecimento coletivo sobre o que diz a Constituição de 1988 sobre as terras indígenas, o que mudaria com a Proposta

de Emenda Constitucional, quais seus protagonistas e de que modo a PEC 215 prejudicaria as comunidades indígenas.

Em segundo lugar, o indígena precisa assimilar algumas regras sobre o debate que nem sempre são ministradas em escolas básicas ou universidades. Principalmente em se tratando de um assunto que exige um grande debate e que, por vezes, os indígenas não são consultados em seus anseios e opiniões. Então, eles precisam aprender os fundamentos desse gênero oral para, então, levar o debate sobre a PEC 215 para a sociedade, e exercer seu protagonismo com destreza e argumentos bem fundamentados. Finalmente, e de acordo com Schneuwly (2004), o oral não é algo que se opõe à escrita, mas a linguagem oral pode depender da escrita ou o oral pode, inclusive, preparar para a escrita (SCHNEUWLY, 2004, p.125-126). Dessa forma, entender o gênero “debate” e, posteriormente entender o gênero “carta de repúdio” proporciona aos alunos um maior discernimento para uma das grandes dificuldades em produção de texto, maiores ainda em comunidades com forte tradição oral: passar da oralidade para a escrita.

O debate oral e o texto escrito, enquanto duas modalidades bem trabalhadas em sala de aula, visam oferecer maiores oportunidades de melhorar a habilidade no português como segunda língua e, além do mais, auxiliar na construção de identidades individuais enquanto indígenas – e não uma intervenção nas identidades pelo simples fato de a oficina ser ministrada por uma professora não-indígena.

4.3.2. Segundo Gênero: “Carta de Repúdio”

De acordo com o tema em questão, de se reivindicar mais justiça em relação às terras indígenas e contra as arbitrariedades da PEC 215, concluímos que o melhor gênero para essas reivindicações é a chamada **carta de repúdio**. Rosenblat (2006) postula que uma das características do gênero “carta” é a ausência explícita de negociação. Essa negociação poderá ocorrer na continuidade de interlocução (ROSENBLAT, 2006, p.192). Assim, a ação ou efeito de repudiar a alguma situação pode se dar de diversas formas, podendo ser documentado em uma carta aberta. Martins (2016) pontua a relevância desse gênero enquanto ação social:

Nesse sentido, o gênero textual Carta Aberta, além de seu caráter argumentativo predominante, ou seja, a predominância da sequência argumentativa na sua constituição, é um gênero que apresenta um importante valor social, uma vez que, a partir da sua produção, o autor se posiciona criticamente sobre algum fato ou acontecimento social que o aflige ou que atinge um determinado grupo social, colaborando assim para a sua formação cidadã. Ainda nesse sentido, a Carta Aberta é um gênero em que o autor do texto dirige-se publicamente (através dos órgãos de imprensa) a um interlocutor com o objetivo de defender um ponto de vista e, se for o caso, convencer esse interlocutor a mudar de opinião sobre alguma questão polêmica ou levá-lo a agir de uma determinada maneira. Os interlocutores da Carta Aberta costumam ser pessoas públicas. O contexto de circulação geralmente são espaços públicos como jornais, revistas e sites. E, como as demais cartas, a Carta Aberta apresenta uma estrutura mais ou menos fixa com: um título, em que se identifica o destinatário; o (s) remetente (s); a denúncia de um problema e eventualmente a reivindicação de medidas que solucionem o problema, assinatura (s), data, local, etc (MARTINS, 2016, p.10-11).

Dessa forma, a carta de repúdio é um importante instrumento para oficializar e documentar a não-aceitação de alguma circunstância, bem como defender um ponto de vista e estimular a mobilização de uma comunidade a aderirem a alguma ideia ou realizar uma ação do ponto de vista coletivo a partir de um problema social. Além disso, é um gênero com bastante relevância para que os jovens alunos juruna tenham um interesse genuíno em escrever e aprimorar suas habilidades em língua portuguesa. Uma vez que é uma carta de interesse coletivo, Oliveira (2018) pontua questões de autoria sobre a carta de repúdio:

Outra característica importante desse gênero é a posição de autoria e recepção (leitor). O autor da Carta Aberta representa um lugar social da esfera pública: estudantil, trabalhista, associações. Essa autoria em coletividade alcança mais credibilidade no contexto em que é inserida do que fosse assinada por apenas uma "pessoa física". No tocante ao interlocutor, o leitor desse gênero é pré-determinado, porém não deixa de alcançar um público maior, que mesmo não sendo o destinatário-alvo pode se identificar com o assunto abordado e ajudar na divulgação, como também pressionar os envolvidos a resolverem o problema abordado (OLIVEIRA, 2018, p.36-37).

Dadas as características do gênero Carta de Repúdio, é evidente que este é um gênero que abrange uma questão social, que, no caso, refere-se ao fato de os juruna **quererem escrever em português** porque essa é uma das maneiras com que podem se manifestar contra as injustiças previstas para terras indígenas a partir da aprovação da PEC 215.

Além do mais, a Oficina de Aprendizagem ministrada para os juruna foi inteiramente distinta daquilo que a escola geralmente propõe, pois a carta de repúdio não só é um gênero real, um gênero autêntico, como terá, de fato, destinatários reais, como apontado anteriormente. E é interessante para os indígenas, porque abrange o coletivo, que sempre está presente em sua cultura. Portanto esses jovens perceberam, certamente, a importância de se

construir uma carta de repúdio. Tanto que permaneceram em oficina de aprendizagem por cerca de uma semana, em agosto de 2017, nos períodos de manhã e de tarde, ainda que o trabalho de facção e refacção textual parecera um pouco extenuante, uma vez que entenderam, também, que a primeira escrita não é versão definitiva da carta e que, pra ela ser aprimorada, serão necessárias algumas reescritas textuais.

Assim, estruturei a oficina de aprendizagem em momentos de leitura, de debate e de escrita. Fiz uso da cartilha do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) sobre a PEC 215, que traz ótimas explanações sobre o tema. Todavia, mesmo esse excelente material não houvera sido suficientemente didático para ensinar o assunto para alguns alunos, já que se tratava de jovens do ensino médio com português como segunda língua e o assunto – leis e suas alterações – poderia soar um tanto complexo para esses jovens, mesmo sendo um assunto que “toque no coração deles”.

Assim sendo, mencionei que a Constituição de 1988 é um conjunto de leis que reúne nossos direitos, dentre eles o direito às terras indígenas foram garantidos por esse conjunto de leis:

Art. 231. São reconhecidos aos índios (...) e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, **competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.**

Parágrafo 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis, indisponíveis e os direitos sobre elas imprescritíveis.

Assim, uma Proposta de emenda Constitucional, conhecida como PEC, seria uma emenda que, se aprovada, modificaria as leis vigentes. Em tese, é uma emenda para modificar a Constituição. Mas a modificação não implica em melhoria, em relação à PEC 215: como o Art. 231, que menciona caber à União, ou seja, ao Poder Executivo, cujo líder é a Presidente da República, a demarcação de terras indígenas. De acordo com a cartilha do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a demarcação é o reconhecimento dessas terras e que os direitos sobre ela são imprescritíveis. Ou seja, se uma terra for tradicionalmente indígena, não importará se nela se construiu uma propriedade ou um parque florestal, pois estes deixarão de existir para que se devolva a terra aos indígenas (CIMI, 2015). Dessa forma, se a PEC for aprovada, o Artigo terá a seguinte modificação:

Art. 231. As terras de que trata este artigo, **após a respectiva demarcação aprovada ou ratificada pelo Congresso Nacional**, são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas imprescritíveis.

A PEC ainda prevê o acréscimo do seguinte parágrafo:

§ 8º Os critérios e procedimentos de demarcação das Áreas Indígenas deverão ser regulamentados por lei.

Ou seja, de acordo com a matéria do CIMI, se a PEC for aprovada, a responsabilidade sobre a demarcação de terras indígenas deixará de ser do Governo Federal e passará a ser do Congresso Nacional, e o Congresso terá, inclusive, direito de elaborar leis no que diz respeito à demarcação de terras indígenas. Isso significa tirar o direito originário dos indígenas sobre as terras. Talvez para ser didático, tanto o material como o texto de Eliane Brum se equivocam ao mencionar que “a chamada bancada ruralista — são em grande número no Congresso Nacional” (CIMI, p.7), pois a Câmara Federal tem 523 deputados e o Senado Federal tem 81 senadores, totalizando, portanto, 604 congressistas. A bancada ruralista, ou bancada do boi, tem 261 membros. O que acontece é que, as bancadas conservadoras e reacionárias juntam-se – e, também, em parte se sobrepõem – sendo: a Ruralista, a da Bala (mais de 100 congressistas) e a Evangélica (mais de 80) as mais evidentes.⁸

Com todas essas considerações, os jovens da escola *Kamadu* já compreendiam no que consistia a PEC 215 e que, certamente, os deputados vigentes não iriam demarcar terra nenhuma que fosse. Tanto mais em um governo fragilizado e com nenhuma popularidade.

Com esse contato inicial, houve debate público regrado tanto com adolescentes quanto com professores que ministram aula na escola, com as devidas problematizações sobre o assunto principal, que implica em construções coletivas sobre o que é essa PEC 215, o que ela significa e o porquê de ela prejudicar povos indígenas. O gênero “debate público regrado” teve, ainda, a função de contribuir para o caráter de horizontalidade na oficina, entre os indígenas e a ministrante não-indígena, de modo a criar uma atmosfera mais convidativa nas falas sobre esse tema, construir argumentações e ter uma ideia de que a escrita sobre esse tema “não será tão difícil assim”.

8. Agradecemos a Wilmar D’Angelis por apontar-nos esta questão.

Após essa compreensão, houve alguns dias da Oficina de Aprendizagem dedicados à leitura e interpretação do artigo *Os índios e o golpe na Constituição*, de Eliane Brum. É interessante o modo como a autora coloca que o termo “índio” pode soar como distante para a maioria das pessoas, e que os povos indígenas ocuparam Brasília em abril de 2015 em protesto contra a PEC.

A autora apresentava outros argumentos destacados por mim e pelos próprios estudantes: o de que, para a Proposta ser aprovada, é preciso, precisamente, seu desconhecimento sobre eles; o de que sem as terras, ocorrem morte física e cultural de povos indígenas, como ocorreu com os Guarani-Kaiowá; também o de que há dois preconceitos principais contra os índios: ou que os índios são “atrasados” ou que “não são “índios de verdade” por usarem celulares e computadores. Ou que “também pretende determinar que apenas os povos indígenas que estavam “fisicamente” em suas terras na promulgação da Constituição de 1988 teriam direito a elas”, como se as etnias que não estivessem em suas terras fossem “culpadas” por não estarem mais nelas. Pior: “Se a PEC 215 passar, por um lado não se demarca mais terras indígenas, por outro, é retirada a proteção daquelas que já estavam garantidas”, o que deixou os estudantes bem preocupados com suas terras. Brum também argumentou que até mesmo os donos de agronegócio que são inteligentes precisam de água e floresta para produzir e que, portanto, a PEC não seria boa para ninguém (BRUM, 2015).

Os alunos consideraram esses argumentos muito pertinentes e então sintetizamos em um novo debate público, na lousa e anotaram no caderno. Depois, antes de escrever a nota de repúdio *per se*, cada estudante elaborou uma síntese do que tinha compreendido nos dias de leitura e discussão. Essa atividade inicial foi bem interessante, tanto para uma breve avaliação sobre o que os alunos de fato aprenderam sobre esse tema quanto para reduzir o medo da escrita em português como segunda língua.

Em dois dias que se seguiram de Oficina de Aprendizagem, ouvimos algumas canções de Taiguara – aliás, compositor indígena uruguaio – sobre a resistência das etnias sobre suas terras. Segue a letra com maior relação com a PEC 215 e com a resistência indígena:

Guarânia Guarani

Com fé na companhia ao lado
Eu sonhei co'essa terra
Onde o céu nos sorri
Com fé no companheiro ao lado
Lutamos por ti,

Guarânia-Guarani

Nas asas de um bom chimarrão,
a noite - graúna - desceu.
e armou, na treva a insurreição
de um povo todo irmão
que sofreu como eu...

E flecha da Libertação
zuniu... resgatando o fuzil.
E o dono das terras tremeu...
Se arrependeu.
E o dono das ruas fugiu.
E foi tanto beijo de amor...
E o povo procriou
o Futuro
do Brasil.

(TAIGUARA, 1984b)

Diante das sínteses elaboradas com o resumo dos conteúdos das aulas e com as canções do compositor que os alunos já cantavam com veemência, os alunos debatiam questões e resistência contra a PEC e estavam aptos a compreender, visceralmente, o que seria o gênero “carta de repúdio” e a repudiar, visceralmente, as ações que um Congresso conservador, com um governo impopular, estava exercendo contra terras ameríndias.

No dia seguinte, passamos para aulas sobre a estrutura do gênero “carta de repúdio”. Após isso, os próprios estudantes sugeriram uma estrutura que foi anotada na lousa:

Introdução: quem somos?
O que é a PEC 215?
O que ela pode trazer?
Por que não queremos?
Conclusão

Diante disso, cada aluno escrevia sua primeira versão da então carta de repúdio. Alguns ficaram receosos em relação à primeira versão da carta em português como segunda língua, mas eu os tranquilizei e disse que se tratava apenas de uma primeira versão e que eu iria auxiliá-los na escrita em português. E os lembrei que se faltassem informações nessa primeira versão, teriam a oportunidade de acrescentar em outras versões. Assim, ficaram mais tranquilos e perceberam que um texto não se acaba em definitivo na primeira versão, mas que se aprimora no decorrer de versões posteriores.

Durante a reescrita, disse algo como “copie o que está certo e quando chegar aqui, você acrescenta isso, isso e isso”. Utilizei os tipos de correções descritos por Serafini (1989), desde a ortografia até elementos coesivos do texto. Assim, destaquei desvios

ortográficos e então faziam outras suposições quanto à grafia: “ah, é com X?” Ou às vezes, eu dizia a “ortografia certa”. No mais, foram perguntas-sugestões e correção textual-interativa, muitas vezes perguntando para o estudante se ele poderia acrescentar informações. Para alguns alunos, pedi para escreverem a ortografia da palavra mesmo. Na correção textual-interativa, não escrevi bilhetes muito grandes, pois já estava interagindo com eles oralmente. Às vezes, eu dizia a ortografia e às vezes os auxiliava com um dicionário.

Para alguns, mencionei que poderiam retirar argumentos do texto de Eliane Brum, desde que citassem entre aspas e com créditos à autora. Foi interessante que houve, sim, argumentos recorrentes entre os alunos, mas cada um deles extraiu um argumento diferente do mesmo texto para acrescentar em suas redações. É interessante pontuar que muitos acrescentaram, em seus textos, o argumento do “índio falso ou índio atrasado”, algo que se relaciona, intimamente, com a identidade cultural de povos indígenas:

A segunda linha de não pensamento é a dos “fiscais de autenticidade”. Quando a classificação dos índios como “atrasados” e “entraves ao desenvolvimento” falha, trata-se então de dizer que, sim, os índios têm direitos, mas só os “de verdade”. Haveria então os não legítimos, aqueles que falam português, usam celular e gostam de assistir à TV ou andar de carro. Nessa lógica abaixo da linha da estupidez, os brasileiros que falam inglês, vão à Disney, preferem rock ao samba e ultimamente andam gostando de torcer por times europeus de futebol, também poderiam ser considerados falsos brasileiros e perder todos os seus direitos. Nessa altura da história humana e com tanto conhecimento produzido era de se esperar um pouco mais de sofisticação na compreensão daquilo que faz de alguém o que é (BRUM, 2015).

Uma das alunas presentes na oficina citou a fala da Kátia Abreu que estava presente no texto da Eliane Brum, além do argumento de que “nem o agronegócio sobrevive sem terras indígenas” e, ainda, o de que “o Brasil tem uma floresta diversificada”. Além do mais, o aluno xipaya aproveitou seu texto para falar um pouco da identidade cultural de sua etnia, que não era reconhecida nem mesmo pela Funai, e enfatizou isso na luta pelas terras. Enfim, os alunos fizeram cartas de repúdio muito críticas e de acordo com suas próprias identidades. Muito embora considerassem trabalhoso o fato de fazer e refazer o mesmo texto, foram percebendo a importância de tal atividade conforme aprimoravam sua própria escrita e corrigiam com autonomia. Tanto que os alunos apresentaram resultados surpreendentes, pois fizeram cartas de repúdio com escritas impactantes. O aluno xipaya fez uma moção de repúdio fortíssima e relatou sobre a terra e a relação com o seu povo, e também o fizeram os juruna do Pará e os juruna do Mato Grosso.

Passados alguns dias de elaboração do texto da carta de repúdio, o coordenador Yabaiwá fez uma nova reunião com os estudantes, na qual também debateu questões políticas

importantes para os adolescentes. Falou ainda do preconceito dos religiosos contra os índios, e que era importante os jovens saberem disso porque a maioria dos que querem as terras são religiosos e usam a religião inclusive para essa finalidade. Gostou muito de ler as cartas, que considerou muito boas, dizendo que os jovens “pensaram bem” para escrever e que as cartas “expressam o pensamento dele e tocam no coração”. Também mencionou que as cartas abrangem o pensamento não só da aldeia, mas de todas as etnias indígenas, e que outros indígenas certamente se identificariam.

Yabaiwá também disse aos jovens que a escola vai além da sala de aula: “você não vão aprender só a ler, escrever e fazer conta. A escola é importante pra vocês ajudarem nosso povo”, o que também está salientado no PPP da escola. E ressaltou a importância de se prepararem para serem a nova geração de lideranças indígenas. Em tudo isso, o diretor sugeriu aos alunos para que elaborassem uma carta unificada, uma vez que ele colheria assinatura de mais povos indígenas e levaria a carta para alguns ministérios. Ou seja, Yabaiwá vive exatamente aquilo que ele disse aos estudantes: que a escola é um lugar de preservação e auxílio para o povo, não apenas um lugar conteudista. Tanto que a carta, além de ser um gênero para aprimorarem o português enquanto segunda língua, teria um destinatário real e, mais do que isso, expressaria que os povos indígenas estão indignados com a PEC 215 e dispostos à luta. Além da proposta de unificação da carta, Yabaiwá chamou os jovens para reuniões políticas em cidades próximas e em Brasília, para eles terem uma visão concreta de como elas são feitas.

Depois, o diretor da escola *Kamadu* pediu para que fizéssemos uma moção de repúdio unificada. Nesse momento, um ponto chama atenção sobre o uso de citações: Apesar de ter compreendido quando mencionei que citação “é pra mostrar que a gente leu”, foi curioso perceber que ele não queria as citações, porque queria algo mais direto feito pelos indígenas e não queria que pensassem que algum branco escrevesse pelos alunos. Interessante pensar que citação é, de certa forma, coisa de branco. Também não estavam acostumados a fazer esse tipo de documento citando alguma leitura. Mencionei sobre o uso de citações durante a aula, porque os alunos estavam pegando ideias do texto lido sem dizer o nome do autor. E, principalmente, deixar claro o que é ideia de um determinado autor e o que são ideias de quem está escrevendo. Eles procuram, portanto, realizar uma escrita mais direta e impactante quanto a assuntos que consideram importantes, e principalmente buscam uma autenticidade de modo que não digam que a escrita deles é “coisa de branco”, ou que “alguém ajudou”, ou que “um branco fez por eles”. Ou seja, é um aspecto de formação de identidade cultural no decorrer do texto unificado.

Nos dias que se seguiram, Yabaiwá realizou outra reunião na qual também se mostrou bem preparado e informado para os jovens, ao mencionar, por exemplo, que a Noruega

está ajudando o Xingu. Mas “o dinheiro que era pra reflorestamento, o branco está pegando pra desmatar, ou seja, usar a verba de modo contrário”. Também mencionou que o encontro entre as lideranças indígenas nem sempre é fácil, pois “alguns povos querem o ecoturismo, e outros não. Os juruna não aceitam, porque querem preservar as florestas” e que “tem índio desunido”. O interessante de uma colocação como essa é que ela, ainda, desconstrói nossa noção ocidental de unidade e homogeneização entre povos indígenas, como se todos eles fossem concordar com todas as ideias colocadas por indígenas de diferentes etnias.

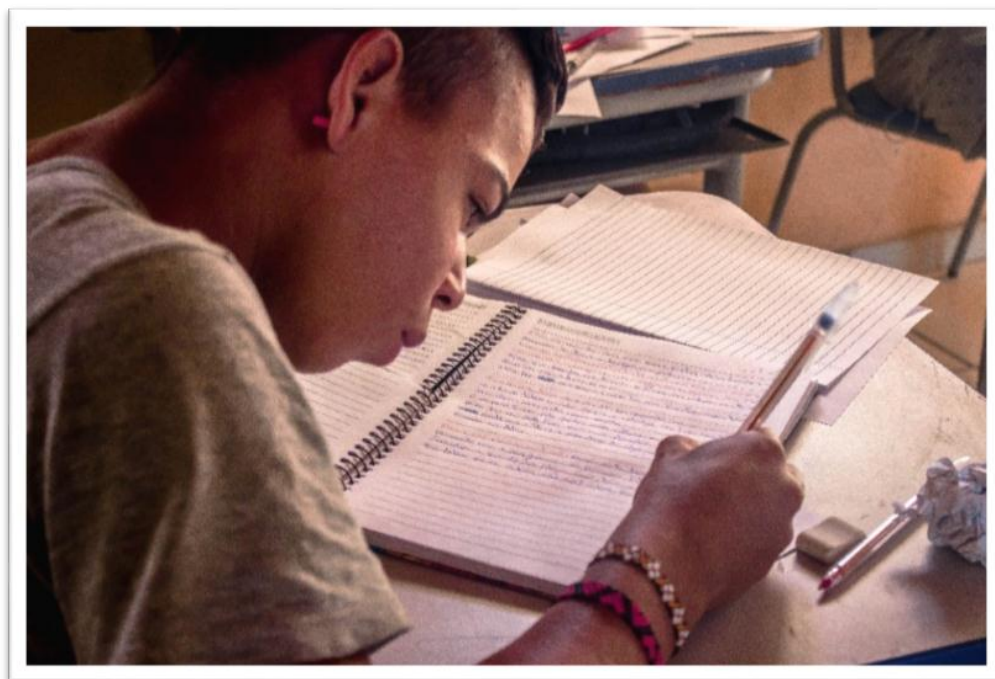
A seguir, algumas imagens durante a semana da última Oficina de Aprendizagem ministrada por mim. Nessa Oficina, além de alunos e professores da etnia juruna, houve participações dos alunos juruna do Pará e de um aluno xipaya, que esteve na comunidade para compreender a prosódia da língua juruna e aprimorar o português.

Figura 18: Participante da Oficina de Aprendizagem sobre o gênero “Carta de Repúdio”.



Fonte: Foto por Lígia Moscardini (2017)

Figura 19: Participante da Oficina de Aprendizagem sobre o gênero “Carta de Repúdio”.



Fonte: Foto por Lígia Moscardini (2017)

Figura 20: Participante da Oficina de Aprendizagem sobre o gênero “Carta de Repúdio”.



Fonte: Foto por Lígia Moscardini (2017)

Figura 21: Participante da Oficina de Aprendizagem sobre o gênero “Carta de Repúdio”



Fonte: Foto por Lígia Moscardini (2017)

Figura 22: Participante da Oficina de Aprendizagem sobre o gênero “Carta de Repúdio”



Fonte: Foto por Lígia Moscardini (2017)

Figura 23: Com exceção do primeiro aluno da esquerda para a direita, que é juruna do Xingu, alguns estudantes juruna do Pará também participam da Oficina de Aprendizagem sobre o gênero “Carta de Repúdio”.



Fonte: Foto por Lígia Moscardini (2017)

Figura 24: Um aluno xipaya também participa da Oficina de Aprendizagem



Fonte: Foto por Lígia Moscardini (2017)

4.4. ANÁLISE DE TEXTOS INDÍGENAS E COMO ELES MANTÊM INDÍCIOS DE AUTORIA E IDENTIDADE CULTURAL

Sobre a questão da autoria nos textos dos alunos também notei, em minha experiência na escola regular, que a falta de referência sobre o que é um bom texto é um fator que influencia bastante, pois, se o aluno ainda não sabe a estrutura básica de um texto, se não sabe conectivo ou sobre como deve ser uma introdução ou uma conclusão de acordo com o gênero textual, o professor precisa apresentar essas referências para então ele fazer um texto básico. Mas, na feitura de um texto básico, o aluno ainda constrói um texto de autoria diluída, ou seja, “sem sal nem açúcar”. O aluno será autor de um texto quando ele tiver maiores referências textuais. Assim, terá indícios de autoria que permitem afirmar que o texto “é dele”, indícios únicos do aluno, sejam de leitura, sejam de expressões que são próprias dele.

Pensando nisso, pretendi verificar de que forma esse fenômeno se dá em texto dos indígenas juruna, em português como segunda língua. Pude fazer um estudo de indícios de autoria de um aluno, verificado em Moscardini (2017). Nesta tese, quis verificar o modo como um professor da etnia escreve textos em português, bem como verificar suas referências de produção textual, o modo com que ele pensa e escreve um texto em português e então coletar seus indícios de autoria. Nesse ínterim, verifiquei se minhas correções de pesquisadora não indígena podem ou não influenciar seu texto enquanto autor indígena em português. Durante essa análise, verifiquei, também, se essas correções não-indígenas afetam a identidade cultural dos indígenas da oficina.

4.4.1. Coleta de dados e seleção do *corpus* para análise

Nas pesquisas anteriores, em Moscardini (2011) e Moscardini (2015), evidenciei que os grupos participantes da oficina de aprendizagem eram apenas juruna de Mato Grosso e tinham maior ou menor nível de proficiência em língua portuguesa. A classe sempre foi heterogênea e os juruna nunca tiveram dificuldades com tal questão. A heterogeneidade na escola é realizada de uma maneira equilibrada. Os próprios juruna selecionavam alunos que tinham condições de aproveitar as aulas tomadas na oficina.

Nessa última oficina observaram-se certas mudanças. Havia alguns jovens que estão ingressando no Ensino Médio e que não tinham, ainda, muito domínio do português como

segunda língua. Então, nem todos puderam participar da oficina de aprendizagem. Observou-se, também, alguma defasagem na aprendizagem do português como segunda língua. Um dos jovens nos relatou que está esperando, há quatro anos, abrir o curso de Ensino Médio na escola. Outro jovem nos relatou que quase conseguiram abrir o Ensino Médio, mas houve uma mudança de governo no Mato Grosso e um corte de verbas sem maiores explicações, deixando muitos estudantes sem um curso oficial, relegados a estudos esparsos, e quando houvesse algum incentivo para ocorrerem.

Quanto à oficina de aprendizagem ministrada houve, dessa vez, um caráter mais diversificado, pois contou com alguns juruna do Pará, que perderam a língua materna em sua região e vieram a Mato Grosso com o objetivo de adquirirem fluência na língua materna e aprimorar conhecimentos na cultura juruna. Assim, eles também participaram da oficina de aprendizagem junto com professores e alunos juruna do Mato Grosso. Houve, ainda, um aluno xipaya que estava morando na aldeia, para tentar recuperar a língua e a cultura xipaya. Segundo relatos dele, tem o objetivo de “pegar o sotaque” da língua, ou seja, é provável que a língua xipaya tenha algo da prosódia juruna, segundo comunicação pessoal de Cristina Martins Fargetti.

Houve cerca de dez textos entre jovens indígenas juruna do Xingu, juruna do Pará, xipaya, professores juruna do Xingu. Para compor as análises desta tese, selecionei um texto de um dos professores juruna, para refletir sobre a proficiência de um professor indígena da aldeia, que cursa graduação em Pedagogia, que leciona português como segunda língua para alunos da aldeia, para compreender seu engajamento, sua identidade cultural no texto em português, seu entrelaçamento entre identidade e consciência.

4.4.2. Primeira versão do texto

Dando início à sequência didática de produção no gênero “carta de repúdio”, analisemos a produção inicial do professor juruna. Segundo Schneuwly, Noverraz & Dolz (2001), os alunos revelam, para eles mesmos e para os professores, qual a primeira representação que eles têm de determinado gênero textual e que ela não necessariamente será uma produção completa. Mas é por ela que se definem quais as dificuldades de quem vai escrever e o ponto preciso de onde o professor deve partir, de modo a trabalhar problemas específicos dos alunos e como superá-los (SCHNEUWLY, NOVERRAZ & DOLZ, 2001, p.86-87).

A seguir, a primeira versão da carta:

Figura 25: Primeira versão do texto

① Carta de Repúdio → Repúdio a que?

Nós da etnia Yudja da aldeia Tubatula, da terra indígena de Dingü - MT → Por que estão escrevendo essa carta?

A PEC 215 → O que é uma PEC? Ela é boa ou não? é um projeto de lei que está sendo feito pelos bancadas ruralistas, querendo tirar do governo federal a sua competência e passar para o Congresso nacional. Isso pode causar grande prejuízo na demarcação das terras indígenas e quilombolas.

Quando a PEC 215 for aprovada, corre o risco de os povos indígenas perderem as suas terras, mesmo que já foi demarcado, os fazendeiros podem pegar. ① Os que vão ter o direito a terra, somente aqueles que tem a terra reconhecida em anos 80.

E nós da etnia Yudja, ou melhor, nós povos indígenas do Brasil, não aceitamos que essa lei se-ja feita, porque se for aprovada, o país Brasil vai se tornar o caos. ① Vai ocorrer o conflito geral dos povos indígenas em prol dos seus direitos contra essa lei, onde haveria dizimação dos povos indígenas. [Por que?]

Por isso ① colocar essa parte no começo colocar de que etnia vocês são os povos indígenas do Brasil estão lutando para impedir a aprovação de PEC 215, nós não vamos deixar de lutar, porque queremos a sobrevivência do nossos futuros gerações, queremos a permanência de nossas terras.

Nesse primeiro texto, vemos que o professor indígena seguiu à risca a ordem das perguntas debatidas na oficina, uma vez que cada parágrafo cumpre a proposta desse esquema, o que não se altera tanto no gênero “carta de repúdio”:

*Introdução: quem somos?
O que é a PEC 215?
O que ela pode trazer?
Por que não queremos?
Conclusão*

O professor juruna apenas indicou sobre a qual etnia pertence e foi diretamente para o assunto do texto, como que numa urgência em dizer o assunto. Não usou nenhum conectivo que relaciona seu povo ao problema a ser apresentado, como que numa urgência em falar do problema a ser apresentado:

a PEC 215 é um projeto de lei que está sendo feito pelos bancadas ruralistas

O professor é bem direto ao tratar do assunto, explica quem compõe o Congresso Nacional, mas já diz num primeiro momento que se trata de bancada ruralista e o quanto isso prejudica na demarcação de terras indígenas e quilombolas. No terceiro parágrafo, já explica o porquê de os índios serem prejudicados caso essa PEC 215 venha a ser aprovada. Então, notamos que o texto do professor já começa bom na primeira versão e um de seus pontos altos é que é um texto muito direto e claro, como é também qualquer explicação dos professores indígenas.

Há uma marca de oralidade: "mesmo que já foi demarcação, os fazendeiros podem pegar". Embora também muito direta e clara, essa é uma marca de oralidade que é inadequada ao texto. Ao mesmo tempo, o professor colocou uma informação que já era conhecida dele: depois dessa PEC ser aprovada, somente terão direito os povos que já tiveram terras reconhecidas nos anos 1980. Ou seja, indígenas perderão direito à demarcação daquelas terras que foram demarcadas mais recentemente.

Depois, é interessante notar, ainda nessa versão da carta, que ele retoma a nomeação dos povos yudjá e a amplia: "ou melhor, os povos indígenas do Brasil estão lutando (...)". Ele ainda se inclui, à sua maneira, entre os povos indígenas yudjá e do Brasil: "nós não vamos deixar de lutar".

Novamente: é uma carta direta, clara e com uma força no final, portanto. Minha correção foi no sentido de tornar essa primeira versão mais completa: deixar claro sobre a que

se está repudiando, deixar claro o que é uma PEC e quais são suas consequências e o porquê, exatamente, esse projeto deixará o Brasil "no caos". Depois, indicada por um número (1), sugeri que se emendasse uma coisa a outra por se tratar de uma mesma ideia. E, além de ressaltar os indígenas brasileiros, sugeri que se colocasse, também, que são da etnia yudjá/juruna.

Para sintetizar, elencamos alguns aspectos de interlíngua no seguinte quadro:

Tabela 1: aspectos interlinguísticos da primeira versão do texto “carta de repúdio” de um professor juruna

ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS	
1.	Gênero gramatical: marcação de feminino por masculino e vice e versa: "pelos bancadas ruralistas"
2.	Colocação indevida ou ausência de artigo “o”: "em anos 80"
3.	Uso de verbo ou da forma verbal "mesmo que já foi"
ORTOGRAFIA, ACENTUAÇÃO E PONTUAÇÃO	
4.	Construção confusa "Os que vão ter direito a terra, somente aqueles"
5.	Acentuação "Aqueles que tem"
MARCAS DE ORALIDADE	
6.	Marcas de oralidade "os fazendeiros podem pegar"

4.4.3. Segunda versão do texto

Figura 26: Segunda versão do texto

② Carta de Repúdio ^{De qual etnia?} contra a PEC 215

Nós da etnia Yudja da aldeia Tubatuba, da Terra Indígena de Xingu-MT. ①

① Vimos através desta carta manifestar contra a PEC 215, um projeto de lei que está sendo feito. ② É uma Proposta de Emenda Constitucional. A PEC 215 não é uma lei boa, porque vai modificar dois artigos da Constituição Federal de 1988, como por exemplo, artigo 49 que é da competência do governo federal, demarcar as terras indígenas, ② mas com a aprovação da PEC 215 o artigo 49 se transfere para o Congresso Nacional. ② Assim a mesma coisa artigo 231 que reconhece os direitos originários dos povos indígenas sobre a modificação pela a PEC 215. Os deputados e os Senadores que estão no Congresso Nacional, a maioria são da bancada ruralista, ② é maior perigo para os povos indígenas não demarcar mais a terra, ou pode até perder as suas terras para os fazendeiros.

Por isso nós da etnia Yudja, estamos lutando para impedir a aprovação de PEC 215, nós não vamos deixar de lutar, porque queremos a sobrevivência dos nossos futuros gerações, queremos a permanência de nossas terras. ③

Os povos indígenas vão ter o direito a terra, somente aqueles que tem a terra reconhecida em ano de 1988. E nós da etnia Yudja, ou melhor, nós povos indígenas do Brasil, não aceitamos que essa lei seja feita ou aprovada, porque se for aprovada, o país Brasil vai se tornar o caos. Porque vai aumentar o desmatamento, aumenta a plantação de soja e criação de boi, com isso vai

Deixar esse parágrafo para o fim

ótimo!

Vai ocorrer a falta de água, diminuição dos animais e isso pode gerar o conflito geral dos povos indígenas em geral dos seus direitos contra essa lei.

③ E nós da etnia Yudja, ^{pedimos} a reanulação imediata dessa PEC, só queremos a permanência dos direitos conquistados na Constituição Federal de 80.

essa segunda versão está muito melhor e mais completa! Parabéns! Mas alguns parágrafos ainda ficaram deslocados

Já nessa versão, podemos perceber que o professor indígena em questão consegue responder bem às nossas interrogações: "carta de repúdio contra a PEC 215" é o título, portanto. Mas eu poderia, ainda, sugerir para que se colocasse "carta de repúdio da etnia tal contra a PEC 215", então minha correção também abrangeu isso. Talvez isso soe um pouco repetitivo, uma vez que o nome da etnia já está no primeiro parágrafo do texto, mas é uma estrutura comum em títulos de carta de repúdio, onde se denomina "carta de repúdio de determinado grupo contra determinada situação". E então fala que a etnia veio manifestar contra essa PEC 215. Por esse motivo, sugeri, com o número (1), para colocar a mesma ideia no mesmo parágrafo.

O autor do texto em questão responde bem às sugestões e avalia que a PEC não é boa porque mudará dois artigos da Constituição. No primeiro parágrafo, ele explica melhor o processo e passar a demarcação de terras do poder executivo para o congresso, e que o problema disso é que o congresso é formado, em sua maioria, pela "bancada ruralista", que, na verdade, foi uma expressão genérica do CIMI, pois no congresso há a bancada da bala, bancada evangélica e outros tipos de políticos contra os interesses os indígenas. Ele ressalta a força inicial encerrando o parágrafo falando que os indígenas não vão conseguir mais demarcação e até mesmo que perderão terras para os fazendeiros.

Também notei que o participante logo quis escrever a conclusão: "por isso, nós yudjá estamos lutando para impedir a aprovação da PEC", talvez pela urgência de expressar um repúdio contra a excrescência do projeto. Só depois é que ele explica a questão dos anos 80 e o porquê de o Brasil se tornará um caos. Um ponto interessante: mesmo que ele tenha respondido inteiramente à minha sugestão, ele ainda tornou o texto mais forte, ressaltando o aumento da plantação de soja e criação de boi e falta d'água, o que, aliás, gera conflito inclusive entre povos indígenas. Guerra civil, portanto.

O final termina mais impactante ainda, dizendo que querem revogação imediata da lei (essa expressão foi influência dos textos lidos), marcando que os povos querem os direitos conquistados pela Constituição Federal de 1988. Direitos que eles conhecem muito bem e são conscientes de que foram conseguidos somente depois de muitas lutas.

Enfim, ressaltei o caráter mais completo desse texto, mas também alguns parágrafos que acabaram por ficar deslocados.

4.4.4. Terceira versão do texto

Figura 27: Terceira versão do texto

③ Carta de Repúdio da etnia Yudja do Mato Grosso contra a PEC 215

Nós da etnia Yudja da aldeia Tulatuba, da Terra Indígena do Xingu-MT. Vimos através desta Carta nos manifestar a PEC, um projeto de lei que está sendo feito, é uma Proposta de Emenda Constitucional.

Essa parte está um pouco confusa.

A PEC 215 não é uma lei boa, porque vai modificar dois artigos da Constituição Federal de 1988, como por exemplo, artigo 49 que é da competência do governo federal, demarcar as terras indígenas. Assim a mesma coisa artigo 231 que reconhece os direitos originários dos povos indígenas, sofre a modificação pela a PEC 215.

Os dois artigos, 49 e 231 vão se transferidos para o congresso nacional, que se responsabilizará para demarcar as terras indígenas, mas não vai ser assim, o congresso só vai a ruínas a vida dos índios, não haverá mais a demarcação das terras. Porque os deputados e os senadores que estão no Congresso nacional, a maioria são da bancada ruralista. É por isso o congresso não vai deixar fácil, ou melhor, não vai aceitar a reivindicação das terras indígenas que estão no processo de demarcação. Isso é o maior perigo para os povos indígenas a não terem o direito de demarcar mais a terra, ou pode até perder as suas terras para os grandes fazendeiros.

(Introduzir esse parágrafo)

Os povos indígenas vão ter o direito a terra, somente aqueles que tem a terra reconhecida em ano de 1980. Nós da etnia Yudja, ou melhor, nós

poros indígenas do Brasil, não aceitamos que esta lei seja feita ou aprovada, porque se for aprovada, o país Brasil vai se tornar o caos. Porque vai aumentar o desmatamento, aumenta a plantação de soja e criação de boi, com isso vai ocorrer a falta de água, diminuição dos animais e isso pode gerar o conflito geral dos poros indígenas em prol dos seus direitos contra essa lei. **→ Só os indígenas serão prejudicados?**

Por isso nós da etnia Yucjá, estamos lutando para impedir a aprovação da PEC 215, nós não vamos deixar de lutar, porque queremos a soberania dos nossos futuros gerações, queremos a permanência de nossas terras. E nós da etnia Yucjá, pedimos a rejeição imediata dessa PEC, só queremos a permanência dos direitos conquistados na Constituição Federal do ano 80.

→ **, a carta está excelente! Faltam só alguns ajustes!**

Nessa versão do texto, ressaltei que alguns aspectos da carta estão um pouco confusos, porque ainda faltam informações do tipo "A PEC, que é uma Proposta de Emenda Constitucional". Ainda assim, o texto já está bem ordenado, levando-se em conta que o primeiro parágrafo é uma introdução, uma apresentação da etnia e ressalta sobre o que, especificamente, estão sendo contra.

Já no segundo parágrafo, o autor conta, com certa clareza, sobre o porquê de a PEC 215 não ser uma lei boa e fala sobre os dois artigos a serem modificados por ela e sobre o que fala cada artigo e o que vai ser modificado em cada artigo. Depois, o professor indígena explica que esses dois artigos passarão a ser modificados para que as demarcações das terras sejam responsabilidade do Congresso Nacional.

Quanto a isso, o indígena **se posiciona:** essa mudança

vai ARRUIINAR a vida dos índios, não haverá mais a demarcação das terras"

E é por isso o Congresso não vai deixar fácil, ou melhor, não vai aceitar a reivindicação das terras indígenas que estão no processo de demarcação. Isso é o maior perigo para os povos indígenas a não terem o direito de demarcar mais a terra, ou pode até perder as suas terras para os grandes fazendeiros

Esse posicionamento do professor surgiu na revisão de seu próprio texto, em suas *correções e autocorreções*, e posteriores revisões e reflexão sobre "como colocar as ideias no papel", nem sempre havendo relação com minhas sugestões de correção. Foi, portanto, uma correção autônoma.

Depois, coloca a informação já lida por ele sobre somente as terras demarcadas nos anos 1980 serem preservadas e responde bem às minhas sugestões: de novamente se identificar como "povo yudjá" e depois "ou melhor, nós indígenas do Brasil".

Em seguida, ele deixa mais claro sobre as consequências de essa PEC 215 ser aprovada: foi mencionado que ele podia colocar as consequências, mas o exemplo concreto delas partiu do participante: aumento do desmatamento, a produção de soja e a criação de boi, a falta d'água e dos animais, o que geraria um consequente conflito entre os próprios povos indígenas. Levei a refletir sobre se "só indígenas são prejudicados?" Tais consequências são perceptíveis pelos índios que vivem nesse meio, não por brancos que fazem visitas esporádicas. Portanto, não seriam "induzidas" por um "branco" por meio de meras correções textuais...

Assim sendo, de que forma visitas esporádicas e meras correções textuais vão arrancar a identidade cultural dos povos indígenas em seus textos e posicionamentos?

O último parágrafo ainda termina bastante coerente: "Por isso, nós da etnia yudjá estamos lutando para impedir a aprovação da PEC 215". E também se posiciona quanto a isso:

Não vamos deixar de lutar porque queremos a sobrevivência dos nossos futuros gerações queremos a permanência de nossas terras.

4.4.5. Quarta versão do texto

Figura 28: Quarta versão do texto

 Carta de Repúdio da etnia Yudja do Mato Grosso
 Contra a PEC 215

Nós da etnia Yudja da aldeia Tulatula, da
 Terra Indígena do Xingu-MT. Viemos através
 desta carta nos manifestar contra a PEC, um
 projeto de lei que está sendo feito, e uma Propo-
 sta de Emenda Constitucional.

A PEC 215 foi feita para melhorar a constitui-
 ção de 88, mas é pelo contrário, só para piorar a
Constituição, que tira a responsabilidade do Governo
Federal para o Poder Legislativo que é o Congresso
Nacional. A PEC 215 não é uma lei boa, porque
 vai modificar dois artigos da Constituição Federal de
 1988, como por exemplo, artigo 49 que é da com-
 petência do Governo Federal, ^{tirar} a demarcar as ter-
 ras indígenas. ^{substituir} Assim a mesma coisa artigo 231
 que garante e reconhece os direitos originários dos
 povos indígenas sobre as suas terras que tradicional-
 mente ocupam, sofre a modificação pela a PEC 215.

Os dois artigos, 49 e 231 vão ser transferidos
 para o congresso nacional, que se responsabilizará
 para demarcar as terras indígenas, mas não vai ser
 assim, o congresso só vai arruinar a vida dos
 índios, não haverá mais a demarcação das terras.
 Porque os deputados e os senadores que estão no con-
 gresso nacional, a maioria são da bancada rura-
 lista. É por isso o congresso não vai deixar
 fácil, ou melhor, não vai aceitar a reivindicação
 das terras indígenas que estão no processo de
 demarcação. Isso é o maior perigo para os povos
 indígenas a não terem o direito de demarcar mais

a terra, ou pode até perder as suas terras para os grandes fazendeiros.

Nossa,
que bonito!
Parabéns!

Além dos problemas já citados acima, a PEC 215 pode causar também a mudança da cultura dos povos indígenas, como por exemplo, não fazer as raças com a diminuição das terras, não querem comprar a comida da cidade e isso pode trazer as doenças onde causará a morte dos indivíduos.

Falar que
isso é do
texto da
Eliane
Brun

Essa Emenda Constitucional é uma bomba anti-indígena, que o bancada ruralista estão faz para dizer que os povos indígenas, eles criam uma lei usando as palavras difíceis, isso faz com que as pessoas, principalmente os indígenas, ignorem a lei e assim eles aproveitam dar golpe na constituição. ①

Assim ^{fiça} com essa criação da lei, os povos indígenas vão ter o direito à terra, ^{confuso} somente aqueles que tem terra reconhecida em ano 1980. O mês da etnia Yudja, ou melhor, os povos indígenas do Brasil, não aceitam que essa lei seja feita ou aprovada, que se ~~fora~~ aprovada, o país Brasil vai se tornar um caos. Porque vai aumentar o desmatamento, aumenta a plantação de soja e criação de boi, com isso vai ocorrer a falta de água, diminuição dos animais e isso pode gerar o conflito geral dos povos indígenas, não só os indígenas, os não indígenas também, como os ribeirinhos, caiçara, quilombolas e comunidades extrativistas.

Perfeito!

① Os parlamentares ^{a Não, exatamente os parlamentares. Muitas pessoas dizem isso.} ruralistas, que estão no congresso nacional, procuram um meio de como eles podem eliminar os indígenas, eles falam dos preconceitos que os índios estão atirados, e só atrapalham no desenvolvimento do país. O outro preconceito é quando os

índies usam as tecnologias, aí eles falam que não
são mais índies. → Colocar o que isso tem a ver com a

Por isso nós da etnia ^{retirada das terras} Yudja estamos lutando
para impedir a aprovação da PEC 215, nós não va-
mos deixar de lutar, que queremos a sobrevivência
das nossas futuras gerações, queremos a permanência
de nossas terras. É nós da etnia da etnia Yudja,
pedimos a revogação imediata dessa PEC, só que
queremos a permanência dos direitos conquistados na
Constituição Federal de ano 80. → bonito!

Figura 29: Rascunho utilização na elaboração da quarta versão do texto

Carta de Repúdio da etnia Yudja do Mato Grosso contra a PEC 215.

Nós da etnia Yudja da aldeia Tubatuba, da Terra Indígena do Xingu-MT. Viemos através desta carta nos manifestar contra a PEC, um projeto de lei que está sendo feito, e uma Proposta de Emenda Constitucional.

A PEC 215 foi feita para melhorar a constituição de 88, mas é pelo contrário, porque se vai piorar a constituição. ^{Espec} A PEC 215 não é uma lei boa, porque vai modifi-

Fonte: Texto escrito por professor juruna (2017)

Nessa quarta versão, o professor indígena volta a responder a algumas de minhas sugestões, identificando sobre de qual etnia ele vem. Há uma certa confusão em "um projeto de lei que está sendo feito, é uma Proposta de Emenda Constitucional". No segundo parágrafo, ele introduz a ideia de que uma PEC é uma emenda para melhorar a Constituição, mas que a PEC 215 só visa piorá-la, e ele quer explicar o porquê. Porém ele acaba repetindo a mesma ideia quase que em momentos seguidos na hora da explicação, então pedi para que ele retirasse a explicação mais superficial e menos profunda. Em seguida, noto uma expressão de oralidade: "assim a mesma coisa" e peço para ele substituir para uma expressão mais escrita, o que daria em um texto mais formal.

Mas também se nota que ele fez uma *correção autônoma*, ou seja, sem precisar de qualquer auxílio meu: o fato de ele, sozinho, aprofundar a explicação de que a PEC, na prática, não vai melhorar a Constituição brasileira e o fato de ele explicar, com mais profundidade, sobre os dois artigos serem modificados e o que, exatamente, se modificará dentro desses dois artigos com a PEC. Tal aprofundamento se confirma no terceiro parágrafo, onde ele explica, com mais profundidade, que a responsabilidade do Governo Federal em demarcar terras quanto o reconhecimento dos direitos originários dessas mesmas terras passará para o Congresso Nacional, e que esse congresso ficará "responsável" por demarcar as terras.

Terminada a sua explanação, é aí que ele aborda o quanto isso simplesmente **arruinará** a vida dos índios e, mais ainda, um argumento bastante elegante: que o congresso "não vai deixar fácil" e que "não vai aceitar a reivindicação das terras indígenas que estão no processo de demarcação". No outro parágrafo, ainda cita que isso afeta até mesmo a cultura indígena, pois deixarão de plantar alimentos típicos para comprar alimentos comuns encontrados em cidades.

Pouco depois, fica evidente algo primoroso nessa carta em específico: com autonomia, e talvez sem maiores definições, o professor usou uma metáfora criada por ele mesmo, afirmando que essa PEC 215 é uma **bomba-anti-indígena**, pois é uma emenda que praticamente dizimarão ainda mais os povos indígenas. Em seguida, cita uma parte do texto de Eliane Brum, que fala o quanto as leis têm "palavras difíceis". Indiquei para referenciar a autoria do texto dela entre aspas.

Há outra pequena confusão nas expressões: "assim com essa criação da lei, os povos indígenas vão ter o direito à terra, somente aqueles que tem terra reconhecida em ano

1980". Peço maior reflexão nessa frase e ele volta no argumento de que o Brasil vai se tornar um caos. E é um caos que atingirá "povos indígenas, não-indígenas, caiçaras, quilombolas".

No próximo parágrafo ele afirma, sem titubear, que os parlamentares ruralistas procuram meios de dominar os povos indígenas, porém emenda com o preconceito sobre identidade indígena citada no texto de Eliane Brum: o de que os índios são "atrasados" ou "deixam de ser índios" por usarem tecnologias. Brum faz uma relação desse preconceito com a retirada das terras, o que falo para ele complementar com essa informação, porque com isso o texto ficaria mais interessante.

E termina com o último parágrafo sem tanta modificação em relação ao terceiro texto: o de que a etnia yudjá está lutando para impedir a aprovação da PEC, e que não vão deixar de lutar pelas futuras gerações.

Em relação a esse texto: mencionei, na oficina, que a PEC tem função de “melhorar” a constituição, quando ela, na verdade, altera, nem sempre para melhor. E a expressão “*Assim a mesma coisa artigo 231 que garante ...etc.*” é um indício de autoria, retirada do texto, mesmo que o autor explique com mais profundidade e com mais sequência e progressão textual, ainda assim ele mantém o tom de seu texto de maneira clara, objetiva e, principalmente, com um estilo muito direto.

4.4.6. Versão final do texto

Schneuwly, Noverraz & Dolz (2001) apontam que, ao chegar à versão final, os alunos já devem compreender os objetivos a serem atingidos com determinado gênero, a linguagem técnica pertencente a ele e sobre como regular seu comportamento de produção textual, por meio de revisão e reescrita, o que proporciona ao aluno um maior controle sobre seu processo de aprendizagem. Tudo para transformar o processo de produção textual em toda sua complexidade, desde representar a situação de comunicação até o conteúdo e estrutura do texto (Schneuwly, Noverraz & Dolz, 2001, p.90-93).

Vejamos, pois, a última versão da carta de repúdio:

Figura 30: Versão final da "Carta Aberta de Repúdio" escrita por professor juruna

4 Carta de Repúdio da etnia Yudja do Mato Grosso contra a PEC 215

Nós da etnia Yudja da aldeia Tulotula, da Terra Indígena de Xingu - MT. Vimos através desta carta nos manifestar contra a PEC, um projeto de lei que está sendo feito, que é uma Proposta de Emenda Constitucional.

A PEC 215 foi feita para ^{melhorar} ~~melhor~~ a ^{constituição} ~~constituição~~ de 88, mas é pelo contrário, porque só vai piorar a constituição. É essa PEC 215 não é uma lei boa, porque vai modificar dois artigos da Constituição Federal de 1988, como por exemplo, artigo 49 que é da competência do Governo Federal demarcar as terras indígenas. Já o artigo 231 que garante e reconhece os direitos originários dos povos indígenas sobre as suas terras que tradicionalmente ocupam, sofre a modificação pela PEC 215.

Os dois artigos, 49 e 231 vão ser transferidos para o congresso nacional, que se responsabilizará para demarcar as terras indígenas mas não vai ser assim, o congresso só vai arruinar a vida dos índios que não vai mais demarcar a terra. Porque ^{os} deputados e os senadores que estão no congresso nacional, a maioria são da bancada ruralista. É por isso ^{que} o congresso não vai deixar fácil, ou melhor, não vai aceitar a reivindicação das terras indígenas que estão no processo de demarcação. Isso é o maior perigo para os povos indígenas a não terem o direito de demarcar mais a terra, ou pode até perder as suas terras para os grandes fazendeiros.

Além dos problemas citados acima, a PEC 215 pode causar também a mudança da cultura dos povos indígenas, como por exemplo, não fazer as roças com a diminuição das terras, vão querer comprar a comida da cidade e isso pode trazer as doenças onde causará a morte dos indivíduos. Essa Emenda Constitucional é uma bomba anti-indígena,

que a bancada ruralista fez para dizimar os povos indígenas. ^(Segundo Elaine Brum de texto) O texto da Elaine Brum, diz também que eles criam uma lei usando as palavras difíceis, isso faz com que as pessoas, principalmente os indígenas, ignorem a lei e assim eles aproveitam dar golpe na Constituição.

Com essa criação da lei, os povos indígenas não ter o direito à terra, somente aqueles que tem terra reconhecida em 1988. É nós da etnia Yudja, ou melhor, os povos indígenas do Brasil, não aceitamos que essa lei seja feita ou aprovada, se for aprovada, o país Brasil vai se tornar um caos. Por vai aumentar o desmatamento, aumentar a plantação de soja e criação de boi, com isso vai ocorrer a falta de água, diminuição dos animais e isso pode gerar o conflito geral dos povos indígenas, não só os indígenas, os não indígenas também como, os ribeirinhos, caiçara, quilombolas e comunidades extrativistas.

[^{tirar} ~~Segundo~~ a] Elaine Brum, também fala que os preconceitos usados contra os índios ^{não} ~~os~~ índios estão atarados e índios de verdade não existe, quando se vê os índios usando a tecnologia. Com esses preconceitos eles, não índios, acabam retendo as terras dos povos indígenas.

Por isso nós da etnia Yudja, estamos lutando para impedir a aprovação da PEC 215, nós não vamos deixar de lutar, que queremos a sobrevivência dos nossos futuros gerações, queremos a permanência de nossas terras. É nós da etnia Yudja, pedimos a revogação imediata dessa PEC, se queremos a permanência dos direitos conquistados na Constituição Federal de 1988.

→ o texto ficou muito bonito! Parabéns!!

Muito embora ainda houvesse questões que poderiam ser melhoradas, como a repetição do termo “etnia Yudjá”, por exemplo, nota-se que essa carta realmente está adequada ao gênero: ele introduz quem ele é e pertencente de qual etnia. Explica o que é uma Proposta de Emenda Constitucional e que ela modificará a Constituição para pior, para depois explanar quais os dois artigos a serem modificados e, com isso, o que é que vai piorar caso essa PEC seja aprovada pelo Congresso.

O professor da etnia pontua sobre o que, inclusive, essa PEC afetará na cultura dos povos indígenas e sintetiza sua explanação anterior com a metáfora “bomba anti-indígena”. Também faz uma citação adequada do texto da Eliane Brum, embora com certa dúvida sobre qual expressão de referência utilizar.

Por fim, menciona que apenas os indígenas que já tiveram terras demarcadas nos anos 1980 é que vão ter direito a elas, e o porquê de a etnia indígena repudiar a aprovação dessa Emenda Constitucional. E, embora um pouco deslocado, cita o argumento de Eliane Brum que diz que “não existem mais índios” é mais um pretexto para a tomada de suas terras. E que os juruna querem o direito à terra já conquistado na Constituição de 1988.

A partir disso, houve um gradual posicionamento do autor do texto com a realidade, no sentido de realidade física e cultural mencionada nas observações de Culioli (1990), pois essa carta traz posicionamento no português como segunda língua. Isso é positivo, uma vez que nem sempre o estudante, mesmo em português como língua materna, tece seus próprios posicionamentos e considerações em seus textos, se limitando apenas àquela estrutura de redação escolar “para ganhar nota”. Além do mais, isso evidencia o uso das duas referências, mas também a autoria do aluno. Houve, na oficina de aprendizagem, um empenho da professora não-indígena em explicações metalinguísticas para que o estudante aprimorasse seu texto, contribuindo para conduzi-lo a um processo de adequação, de tornar consciente o que estava inconsciente. Por meio disso, o estudante se comunica plenamente à medida em que aprimora suas representações.

Como síntese, deixo uma tabela com aspectos interlinguísticos da versão final do texto:

Tabela 2: Aspectos linguísticos da versão final do texto “carta de repúdio” escrito por um professor juruna

ORTOGRAFIA, ACENTUAÇÃO E PONTUAÇÃO	
1.	Pontuação inadequada "Nós da etnia yudjá da aldeia Tubatuba, da Terra Indígena do Xingu-MT."
2.	Colocação indevida de vírgulas "difíceis, isso faz com que as pessoas" "boi, com isso vai ocorrer" "Nós da etnia yudjá, estamos lutando" "nós da etnia yudjá, pedimos"
ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS	
3.	Uso de vírgula marcando ausência de conectivo e articulação "Mas não vai ser assim, o Congresso só vai arruinar Uso inadequado de artigo em ano 1980
4.	Construção confusa "nós não vamos deixar de lutar, que queremos a sobrevivência"
ASPECTOS LEXICAIS	
5.	Uso inadequado de conectivo "doenças onde causará a morte"

4.5. CARTA UNIFICADA

Após todo trabalho na oficina, em que cada aluno escreveu e reescreveu seu texto, foi proposta por Yabaiwá a unificação das cartas de repúdio, uma vez que tinham realmente a intenção de recolher assinaturas de mais povos indígenas e levá-las a alguns ministérios. Assim sendo, foram propostas três unificações: carta dos indígenas juruna de Mato Grosso, carta dos juruna do Pará e carta da etnia xipaya. A carta a representar toda a aldeia Tubatuba ficou da seguinte forma:

CARTA DE REPÚDIO DA ETNIA YUDJA DO MATO GROSSO CONTRA A PEC 215

Nós da etnia Yudja da aldeia Tubatuba, Terra Indígena do Xingu – MT, viemos, através desta carta, nos manifestar contra a PEC 215, que é uma Proposta de Emenda Constitucional que está sendo feita contra todos os indígenas.

A PEC 215 foi feita para melhorar a Constituição Federal de 1988, mas na prática acontece o contrário, porque essa PEC 215 não é uma lei boa. Ela só vai piorar a Constituição, pois vai modificar dois artigos dela, como por exemplo, o artigo 49 que fala que é da competência do Governo Federal demarcar as terras indígenas e o artigo 231, que garante e reconhece os direitos originários dos povos indígenas sobre as suas terras que tradicionalmente ocupam.

Esses dois artigos, 49 e 231, vão ser transferidos para o Congresso Nacional, que se responsabilizará para demarcar as terras indígenas. Mas não vai ser assim, o Congresso só vai arruinar a vida dos índios. Porque, dos deputados e senadores que estão no Congresso Nacional, a maioria são da bancada ruralista. E é por isso que o Congresso não vai deixar fácil, ou melhor, não vai demarcar nenhuma terra indígena nem aceitar a reivindicação das terras indígenas que estão no processo de demarcação. Isso é o maior perigo para os povos indígenas porque não terão o direito de demarcar mais a terra, ou podem até perder as suas terras para os grandes fazendeiros.

*Além dos problemas citados acima, a PEC 215 pode causar também a mudança da cultura dos povos indígenas, como por exemplo, não fazer as roças, com a diminuição das terras. Por isso vão ser forçados a comprar a comida da cidade e não vão ter dinheiro para comprar e isso pode também trazer as doenças com comidas industrializadas as quais causarão a morte dos indivíduos. Essa Emenda Constitucional é uma **bomba anti-indígena** que a bancada ruralista fez para dizimar os povos indígenas. Segundo Eliane Brum,*

no texto Os índios e o golpe na Constituição, eles criam uma lei usando as palavras difíceis, e isso faz com que as pessoas, principalmente os indígenas, ignorem a lei e assim eles aproveitam para dar golpe na Constituição.

Com essa emenda na lei, somente os povos indígenas que têm terra reconhecida nos anos 1980 é que terão direito a ela. E nós da etnia Yudja, junto com todos os povos indígenas, não aceitamos que essa lei seja feita ou aprovada porque, se for aprovada, o Brasil vai se tornar um caos, porque vai aumentar o desmatamento, a plantação de soja e a criação do boi. Com isso, vai ocorrer a falta de água, diminuição dos animais e isso pode gerar o conflito geral dos povos indígenas, e não só os indígenas, os não indígenas também, como, por exemplo, os ribeirinhos, caçara, quilombolas e comunidades extrativistas.

Eliane Brum também fala dois preconceitos usados contra os índios: o de que os índios estão atrasados, que atrapalham o desenvolvimento do país e também que não existem índios de verdade, quando se vêem os índios usando a tecnologia. Com essas ideias falsas, eles, não índios, dizem que não existem mais índios e acabam retomando as terras dos povos indígenas.

Por isso nós, da etnia Yudja, da aldeia Tubatuba, região de Mato Grosso, estamos lutando para impedir a aprovação da PEC 215. Nós não vamos deixar de lutar, pois queremos a permanência de nossas terras para a sobrevivência das nossas futuras gerações. Nós da etnia Yudja pedimos a revogação imediata dessa PEC. Queremos a permanência dos direitos conquistados na Constituição Federal do ano de 1988.

Essa carta de repúdio unificada foi sugestão do coordenador da escola, Yabaiwa Juruna. Ela foi necessária porque, de fato, alguns membros da comunidade recolheriam assinaturas de juruna e de outras comunidades e a levaria a alguns ministérios. Assim sendo, foi necessário sintetizar os posicionamentos mais importantes sobre a não aceitação da PEC 215, bem como detalhes nem sempre abordados em todas as cartas da Oficina.

Assim sendo, essa unificação ocorreu em dois dias após a Oficina, no período noturno, conduzida por Yabaiwá. Escolheram a carta do professor indígena analisada durante esta tese e acrescentaram informações não abordadas por este professor, bem como decidiram não colocar citações entre aspas com o objetivo de serem mais diretos em sua mensagem.

À GUIA DA CONCLUSÃO: MAS, AFINAL, INTERVENÇÕES ALTERAM A AUTORIA E IDENTIDADE CULTURAL?

Diante de todas as reflexões propostas nessa tese, e com o exemplo da comunidade juruna, venho propor uma reflexão sobre a sociedade indígena. Afinal nós, não-indígenas, ainda sabemos muito pouco sobre tais comunidades. Em nossa cultura ocidental, tanto a noção de “índio” quanto de “cultura” são, de modo geral, bastante estereotipadas e folclorizadas. Segundo Bahba (1998) o estereótipo é uma projeção do outro, que nega diferenças e contribui com um discurso preconceituoso. Nesse sentido, para muitos, é como se “cultura” fossem apenas “costumes” ou “curiosidades” de uma dada etnia. Em meio a isso, é como se os costumes como as danças, pinturas corporais ou alimentação e a língua materna fossem parecidos de uma etnia para outra, em que o senso comum desconsidera suas singularidades, acabando por se tomar todas as comunidades indígenas com o reducionismo “índio”, como se todas as etnias fossem iguais. Não são. Suas línguas são complexas e diferem muito entre si, bem como suas crenças e valores.

Como se não bastasse, há uma hierarquização no que diz respeito à cultura indígena, como se ela fosse “exótica” e de menor valor. Isso endossa a noção equivocada do indígena enquanto ser “primitivo”, o que também é uma trivialidade, pois mostra desconhecer esses conjuntos de complexidades vindos de diferentes etnias. Outra estereotipação problemática é quando o ser indígena é romantizado como “patrimônio” ou “defensor da natureza”.

Consequentemente, o conceito de “perda cultural” adotado pelo senso comum também é bastante estereotipado e, por vezes, como se os próprios indígenas não tivessem seus posicionamentos e é como se apenas os não-indígenas soubessem o que é cultura indígena, quais são seus limites, e é como se precisássemos colocar comunidades em uma “redoma de vidro” para os isolarem do contato ocidental, e que essa seria a única forma de mantê-los preservados de seus massacres históricos, e de “outra cultura”, como se qualquer gesto como “o indígena ter celular” ou “torcer para um time não-indígena” o desqualificasse enquanto membro de sua comunidade. Seriam aquelas ideias de estereótipos descritos por Lima (2011) de “índio genérico”, “índio congelado” e “índio assimilado” como se o índio autêntico fosse tão imutável que se assemelharia àquele do período colonial e o simples contato com não-indígenas gerasse o “embranquecimento” das etnias. Como se o simples contato tivesse alguma semelhança com o massacre colonial.

Dito isso, há que se desconstruir essa ideia de oposição binária descrita por Derrida (2011), que coloca o "índio" e o "branco" em uma divisão simétrica e, com ela, concepções estereotipadas e equivocadas do conceito de cultura. Conforme aponta Cuche (1999) em uma concepção situacional, "cultura" também é híbrida, constante. Por sua vez, a identidade não é algo imutável, nem inerente ao grupo étnico, sem referência nenhuma a outros grupos. Não é traço genético ou estável, não é um dado, é uma construção social. Assim, há que se ter uma concepção subjetivista, em que identidade cultural é um *sentimento de vinculação a um coletivo*, e a concepção relacional, que considera identidade uma construção social, em que o indivíduo faz uma *síntese de várias culturas*. Barth (1995) também discute identidade enquanto resultado e interação entre grupos. O próprio Munduruku (2017) ressaltava que cultura não é algo parado no tempo.

O que evidenciei é que, conforme afirma Penna (1998), identidade social é uma coisa e prática cultural é outra. As práticas culturais têm modificações e adaptações conforme o que é necessário para uma comunidade. Tal concepção fica evidente na escola indígena, um exemplo de prática cultural que passou por inúmeras modificações e adaptações. Historicamente, a escola foi um meio de negação cultural de povos indígenas, quando eram proibidos de falarem suas línguas maternas na escola ou quando eram obrigados a seguir regras rígidas nas escolas católicas e quase não visitavam suas famílias nas aldeias. Se a escola, hoje, passa por uma reversão histórica, de ser um espaço de aprendizagem, foi por meio de muita luta e de grande consciência dessas comunidades sobre leis e sobre a importância de um espaço escolar que os emancipasse. Como ressalta D'Angelis (2017), ainda não se tem autonomia de fato nessas escolas, pois muita coisa ainda se dá por critérios não indígenas, como a formação de professores e o Projeto Político Pedagógico. Assim, o mais adequado é que programas de educação escolar sejam construídos abrangendo resistência e fortalecimento cultural.

Dito isso, a escola é uma prática cultural que algumas comunidades indígenas adaptaram para que atendessem a algumas de suas necessidades. As escolas indígenas são muito diferentes entre si. No caso dos juruna, já possuem uma língua materna consolidada, que não está vulnerável e apresentam consciência sobre o porquê de escreverem textos em português, evidente em seu Projeto Político Pedagógico.

Assim sendo, os juruna já têm uma compreensão da língua portuguesa, atrelada às suas situações de uso e de suas práticas sociais. Segundo uma concepção interacionista da linguagem, o próprio uso da língua é uma prática social, em que operar com textos é se inserir em uma cultura. De acordo com Culioli (1990), é na interação e auto-correção que se ajuda a formar identidades. Assim, solicitam meios para aprimorar suas habilidades em português como

segunda língua. Esse aprimoramento se faz tão relevante pela frequência com que etnias como a juruna precisam lidar com a sociedade letrada e também é uma prática que significa resistência. Ora, os indígenas escrevem cartas, ofícios, projetos, trabalhos de universidades que frequentam e, por tais motivos, a aprendizagem de português não pode, equivocadamente, ser reduzida à “aculturação”. Pelo contrário, o estudo do português possui a mesma relevância de se preservar sua língua materna os falantes nativos, pois significa, sobretudo, interação linguística para também dessa forma manterem seus valores culturais.

No caso específico dos juruna, essa é uma visão mais equivocada ainda, uma vez que já possuem uma política de preservação da língua materna à sua maneira e dentro da própria aldeia, em que não se pode falar em português no cotidiano entre os membros da comunidade. Além disso, as crianças aprendem, na escola, primeiro a língua materna para apenas posteriormente aprenderem a língua portuguesa. Assim sendo, eles próprios estabelecem, com autonomia e sem mediações de não-índios, os limites entre a língua portuguesa enquanto “perda” cultural ou enquanto aliada da comunidade.

Por essas razões, comunidades como os juruna solicitam a realização de Oficinas de Aprendizagem por não-índios. Elaborei então, ao longo dos anos, quatro dessas oficinas de aprendizagem sobre português como segunda língua, que foram formas mais diretas e intensas de se aprimorarem habilidades com a língua portuguesa.

Na oficina mais recente, e foram trabalhados os gêneros “debate público regrado” e “carta aberta de repúdio” para compreendermos, em conjunto, todas as implicações da PEC 215. Esse tema não foi escolhido aleatoriamente: um dos próprios líderes da comunidade disse que esse “é um assunto que está pegando” e que “mexe com o coração da gente”. Desse modo, o tema relacionado aos gêneros ofereceu momentos para que os indígenas participantes da oficina pudessem se expressar. Visceralmente se expressar, vorazmente se expressar em português. Além de, claro, ser um tema que os motiva a ler artigos longos e em uma língua que não é a língua materna, bem como interpretar leis, cujo texto pode soar confuso até mesmo para o “homem branco”. Mais: sabem perfeitamente a necessidade desse tipo de leitura para os adolescentes da etnia.

O foco desta tese foi ter escolhido uma redação de um professor para evidenciar o modo como estão escrevendo em português e que os professores também buscam melhora em suas escritas em português. No texto analisado, pôde-se observar o quanto a escolha de elementos linguísticos feitos por esse professor não foi aleatória para a finalidade do texto e do tipo de interação pretendido. Também foi observável o grau de domínio na segunda língua de acordo com o modo como a coesão e a coerência foram realizadas, e no modo como as

operações linguísticas colaboraram para a produção do texto. Por meio do debate e das várias versões da “carta de repúdio” do mesmo autor, pudemos observar os seguintes aspectos:

- i) **Marcas de autoria indígena:** durante a leitura das várias versões da carta de repúdio, percebemos: a) O quanto o professor indígena é direto em seu posicionamento sobre sua indignação com a PEC 215 b) Singularidades como “bomba anti-indígena” para expressar o quanto a Proposta de Emenda, praticamente, exterminará indígenas de suas terras. c) expressões como “*Assim a mesma coisa artigo 231 que garante ...etc.*” também são indícios de autoria, retirada do texto.
- ii) **Marca de identidade cultural indígena:** c) decisão pelo não uso de citação de outros textos na carta unificada, para expressar que é uma carta autêntica e elaborada, e fato, por uma comunidade indígena. d) “o país Brasil”: existe, nessa expressão, uma marca de identidade; nenhum brasileiro mal alfabetizado ou mal produtor de textos escritos produziria uma fórmula assim; só mesmo um indígena, com seu modo particular de utilizar o português como segunda língua⁹
- iii) **Sobre as intervenções não-indígenas:** a oficina de aprendizagem foi elaborada a) segundo uma concepção interacionista da língua, valorizando anseios e posicionamentos da comunidade juruna b) com uma sequência didática que contribuísse para a reflexão do tema PEC 215 justamente pelos anseios que os indígenas já possuíam em relação ao tema, em suas lutas por terras e o quanto isso poderia favorecer uma expressão mais autêntica em uma língua que não é a materna c) em tipos de correções interacionistas, com comentários mais centrados à adequação ou não do gênero, não em intervenções em seus posicionamentos.

Assim sendo, faz-se uma reflexão sobre a perda ou não de identidade cultural: além dos elementos já citados, “identidade cultural” não é algo a se evidenciar apenas e diretamente na sequência de textos, mas também nas interações, que auxiliam a uma formação de identidade ao longo do tempo. Essas interações abrangem alguns fatores, como o processo

9. Agradecemos a Wilmar D’Angelis por apontar esta análise.

de interação cultural e a própria consciência dos indígenas, pois, conforme ressalta D'Angelis (2017), algumas etnias podem enxergar o processo escolar do branco como uma saída individual e relacionar o fato de deixar de falar sua língua a ter mais acesso a empregos e oportunidades. E o próprio professor indígena muitas vezes é colocado diante da concepção de que a cultura do branco é dominante, pois abre muito mais as “portas”. Isso, claro, porque as “portas” foram feitas pela cultura dominante. (D'ANGELIS, 2017). Nesse sentido, ainda é preciso que a escola indígena se afirme muito mais como um espaço de resistência e continue lutando por um espaço realmente autônomo, para construir mais oportunidades para os jovens e ser, cada vez mais, um espaço de afirmação de identidade cultural.

Na Oficina de Aprendizagem ministrada por não-indígena, há que se pensar se *reflexões sobre como uma prática de ensino* pode ou não truncar a identidade cultural indígena. É possível que um professor, que ministra aulas para alunos indígenas ou não, interfira na autoria e identidade cultural de textos dos estudantes? Sim, isso é algo possível de ocorrer. Principalmente a partir de uma proposta que “não faça sentido” a essas comunidades, como quando o professor possui uma concepção de língua limitante e que ofereça correções ortográficas e sintáticas “prontas” para o aluno, bem como formas fixas de escritas de texto, não proporcionando ao aluno uma reflexão maior sobre sua própria prática de escrita, nem de função e adequação de gênero. Como já mencionado por D'Angelis (2007), uma outra forma inadequada de trabalho seria solicitar para que os alunos “escrevessem os mitos”, algo que não possui relevância, visto que histórias antigas já são consolidadas e repassadas de forma oral.

Nenhuma dessas práticas compuseram as Oficinas de Aprendizagem que ministrei à comunidade juruna. No caso da Oficina de Aprendizagem ministrada em julho de 2017, procurei uma proposta mais interessante possível, com uma boa metodologia: uma sequência didática adequada, com temas que promovam protagonismo indígena, de modo que se pode manter a identidade cultural dessas comunidades por meio de boas interações na sala de aula.

Vimos, pois, algumas marcas de autoria no texto em si, muito embora se tratando de português como segunda língua. Esse é um texto de professor, mas há marcas de autoria em texto de aluno também, conforme já publiquei em artigo. (MOSCARDINI, 2017). Assim, ainda que sejam alunos que seriam do ensino médio ainda não construído na escola *Kamadu*, eles também apresentam marcas de autoria em seus textos em português como segunda língua.

Em tudo isso, ao longo dos caminhos, percebeu-se uma coisa só: a de que não há evidências plausíveis de que as correções não-indígenas realizadas em minha condição de professora-pesquisadora, enquanto posicionada para tal, “afetassem” a identidade cultural

indígena: Pois existem concepções de “cultura” para além de uma “lista de atributos”. Pois “identidade cultural” não se trata de algo imutável, mas a construção ocorre precisamente com as interações que o indivíduo realiza ao longo do tempo. Pois existe a concepção da língua como prática social, de modo que um texto significa uma dessas interações. Pois a própria educação intercultural tem essa relação dialética. Pois existem concepções de língua e boas propostas didática utilizadas precisamente para uma atividade relevante, que realmente dialogue com o participante da oficina e o leva à reflexão, ao invés de truncar seu texto.

Outrossim, é preciso refletir sobre a formação desses professores e trazer uma contribuição de fato para as suas práticas de ensino. Primeiramente, não foi apenas nessa oficina que alunos e professores juruna perceberam a refacção textual como um processo que os ajuda a melhorar seus textos, à medida em que vão se adequando a um gênero. Conforme já relatei em Moscardini (2015), o professor Maiawako recolheu um texto feito nove vezes por um aluno e explicou, na língua juruna, sobre qual era o propósito da refacção textual. (MOSCARDINI, 2015, p.105). Naquele momento, me disse em português algo como: “expliquei para eles que não é que o texto estava errado, mas o jeito que foi melhorando. E comparamos o primeiro texto com o último”. Outro ponto interessante que notei, principalmente nessa oficina ministrada e na anterior, foi a espontaneidade com que os participantes mostravam os textos em português aos colegas ou a alguns professores da escola, para dialogarem sobre o que haviam escrito e os ajudarem a melhorar, nos evidenciando o texto como um processo reflexivo e dialógico.

Nesse sentido, também propomos aos professores de língua portuguesa que essa prática pode ser feita com os alunos da Escola Central, para adolescentes que ainda não tinham muito contato com essa proposta e que lutavam para ter o Ensino Médio na escola. Alguns alunos dessa mesma oficina de 2017, por exemplo, perceberam que a refacção ajuda a melhorar seus textos. Tempos depois de ministrada a oficina, um dos alunos me procurou para que eu o orientasse a escrever uma redação escolar para um processo seletivo nacional. Houve, também, outra atividade de reescritura com o coordenador da escola, para que fizessem uma carta unificada para levarem a alguns dos ministérios. E nessas discussões se percebeu uma marca de identidade cultural. Ou seja, a língua portuguesa **não só dá voz aos indígenas, mas amplia a voz**, algo também necessário para interações cada vez mais eficientes na sociedade não-indígena, interações essas que ajudam a formar suas identidades culturais. E isso ficou ainda mais evidente nessa oficina.

Essa proposta tem se mostrado interessante à comunidade e apresentou melhora em seus textos em português. Tanto que o texto do professor indígena começa bem direto e claro, pela voracidade de passar sua mensagem, uma mensagem realmente relevante para

sociedades indígenas e condizente também com uma luta por educação intercultural de qualidade. E foi assim que o texto se encerrou. Mantendo seu estilo, suas marcas, suas inquietações dessa *persona*-professor-indígena. O texto ficou mais embasado e adequado ao gênero, além de autêntico e com um senso de pertencimento da comunidade, trazendo satisfação a seu autor.

SEÇÃO V: UM ENSAIO ACERCA DA CHAMADA “PERDA CULTURAL” E/OU “PERDA DE IDENTIDADE” E O ESPAÇO ESCOLAR

1.

O tema desta tese carrega um conjunto de complexidades: afinal, indígenas perdem ou não sua identidade étnica passando por um espaço híbrido, como o espaço escolar? Como manter sua autenticidade no contexto de oficinas de Aprendizagem que visam trabalhar o português como segunda língua e implicam em correções textuais utilizadas na “cultura do não-índio”?

Tais problematizações têm origem numa concepção de se buscar proteger sociedades indígenas em sua língua e cultura. Afinal, esses povos foram massacrados historicamente nada menos do que desde a colonização até os anos 1970, mas isso nunca se findou porque, nas últimas décadas, eles sofreram invasões de latifundiários, mineradoras e madeireiras. Nesse período, a escola também refletia a perda de identidade cultural indígena, desde a educação jesuítica, em que alunos obedeciam a regras rígidas de se comunicarem apenas em português e pouco visitarem suas famílias, até colégios internos que eram bastante afastados das aldeias.

Apenas recentemente é que povos indígenas tiveram conhecidos seus direitos originários. Tais direitos foram consolidados pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que reconhecem a Educação Escolar Indígena. Então, há uma luta para manterem vivas suas identidades culturais.

Mas há que se pensar, primeiramente, sobre o conceito de cultura. Este conceito passou por várias ressignificações ao longo das décadas, e a que mais se aproxima de nossa questão diz respeito às práticas sociais como as artes, ideias e costumes (TAVARES, 2004, p.20), das quais o indivíduo se expressa num coletivo. Humboldt (1767-1835) também passou a relacionar língua e cultura e tratava da cultura como *visão de mundo*.

Mas há impasses no que diz respeito à cultura. No ensaio *Quem é bárbaro?*, Francis Wolff (2004) mostra que a barbárie é sempre atribuída à cultura a qual desconhecemos. E que, no imaginário popular, bárbaro é aquele que é canibal, “primitivo”, que vive no meio da selva e sem limite racional, em oposição a uma civilização urbana. Bárbaro, também, seriam aqueles que são insensíveis à beleza e ao conhecimento, não compreendendo seus reais valores. Assim, é como se esse bárbaro tivesse um “estágio anterior de cultura”, e que causa um estranhamento à suposta cultura mais elevada e evoluída da humanidade (WOLFF, 2004).

Kumaravadivelu (2003) reforça essa concepção de “bárbaro”, posto que a cultura do Outro é vista e aprendida de maneira bastante estereotipada. Assim, quando outra cultura é abordada na sala de aula, é feita de tal forma que é como se a outra cultura se resumisse apenas naqueles aspectos que são exóticos aos nossos olhos, em relação a comida, danças, comportamento e é tomada como “curiosidades que valem a pena aprender”. Essa visão estereotipada e folclorizada da cultura na educação escolar está presente principalmente em livros didáticos, não só os de línguas estrangeiras, mas de história/geografia que também abordam outras culturas.

Essa concepção se agrava ainda mais em se tratando de sociedades indígenas. Porque, quando o assunto de comunidades indígenas é abordado na escola, tanto em livros didáticos quanto em comemorações como o “dia do índio”, é abordado de maneira bastante estereotipada. E tomando essas sociedades indígenas como “bárbaros” canibais, que andam nus e vivem na selva. Nesse sentido, o reducionismo “índio” contribui para uma concepção de “bárbaro estereotipado” em relação às sociedades indígenas, pois transmite a errônea ideia de que as etnias são parecidas ou iguais em suas línguas, costumes e modos de vida. Não são. Segundo o Censo 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), o Brasil possui, registrado, 305 etnias e 274 idiomas. Há que se considerar que esse número não reflete o conhecimento de estudiosos da área, linguistas e antropólogos, nem reflete levantamento exaustivo e consistente. Mas se deve enfatizar que as línguas indígenas são complexas e diferem muito entre si, bem como as crenças e valores dos povos que as falam. O fato é que nenhuma história de um povo é homogênea. Não há fundamento científico para a ideia de unicidade em uma cultura, pois ela nem mesmo existe e nenhuma cultura é homogênea. A suposta unicidade é uma das grandes problemáticas para entendermos a cultura de povos indígenas pois, se ela não existe, o que existe é um estereótipo de determinada cultura. E, no Brasil, acontece precisamente um estereótipo com a palavra “índio”, como se as etnias fossem “tudo a mesma coisa”.

Esses sentidos de “bárbaro” e “estereótipo” também são muito bem destrinchadas pelo conceito de binarismo, de Derrida (2011). Nela, o filósofo francês conceitua que há oposições binárias no pensamento logocêntrico ocidental, como se fossem verdades absolutas. Assim sendo, tem-se oposições como “branco”/”índio”. Esse binarismo é operado como se fosse uma construção da natureza, e não uma construção social com graves implicações políticas, e ele acaba por gerar uma hierarquização de diferenças no que diz respeito a esses dois conceitos, como se “índio” fosse a concepção exótica e de menor valor. Derrida ainda arremata: “O logocentrismo é uma metafísica etnocêntrica, num sentido original e não

relativista. Está ligado a história do Ocidente” (DERRIDA, 2011). Ou seja, o binarismo endossa a noção do indígena enquanto ser “primitivo”, “bárbaro” e “exótico”, o que também é uma trivialidade, pois mostra desconhecer esses conjuntos de complexidades vindos de diferentes etnias.

Outro ponto a se considerar ainda é que, quando o binarismo não ocorre pela inferiorização do “índio”, ocorre pelo lado mais romantizado, em que o “índio” é visto como “patrimônio” ou “inocente” ou “defensor da natureza” ou “indolente, preguiçoso, tutelado”. Essa visão está relacionada principalmente à nossa literatura da época do Romantismo, que transmitia uma visão idealizada de sociedades indígenas e até de língua. Gnerre nos mostra que José de Alencar também defendia uma “língua brasileira”, mas numa perspectiva nativista, segundo a qual essa língua deveria se adequar a uma “simplicidade de pensamento e de expressão do índio sertanejo” (GNERRE, 2003). Ou seja, a fala indígena ou sertaneja esteve, por um tempo, relacionaa a uma ‘língua simples’...

Nesse sentido, a noção de “perda cultural” que muitos têm também será bastante estereotipada e passa por uma hierarquização binária. Junto a essa ideia de “unidade” no conceito de “índio”, bem como a visão de que “o índio é patrimônio nacional” há a ideia de que é preciso, supostamente, “preservar essa cultura unitária” do “índio”. E também passa por questões linguísticas, como se a linguagem e o pensamento de sociedades indígenas também fossem mais “simples” e não exigissem tanta complexidade analítica. Como se o português como segunda língua, escrito por indígenas, também precisasse apresentar uma simplicidade nas articulações e pensamentos pois, do contrário, “não foi um índio quem escreveu”.

Assim sendo, é como se precisássemos colocar comunidades indígenas em uma espécie de “redoma de vidro” para os isolarem do contato ocidental, e que essa seria a única forma de mantê-los preservados de seus massacres históricos, e que, se assim não for, o indígena deve ser desqualificado enquanto membro de sua comunidade. Há vários equívocos nesse tipo de pensamento: o primeiro é que essa é uma ideia que ignora qualquer tipo de autonomia de povos indígenas, como se eles próprios fossem incapazes de preservar sua população, suas culturas e suas cosmologias, ou como se tampouco tivessem consciência disso.

O segundo ponto é que a tal “redoma de vidro” está muito mais próxima de um “desencargo de consciência” das pessoas “brancas” do que, de fato, preocupações com outras culturas brasileiras, visto que há muitos anos os índios são massacrados. Desencargo de consciência é algo irrelevante aos povos indígenas, tanto mais quando “fiscais de autenticidade”, para usar uma expressão da Eliane Brum, tentam determinar o que é ser índio e o que não é. Essa determinação ocidental do que é ser indígena pode abranger a luta pelas terras

porque se em determinada terra “não tem índio”, não tem aquele índio que o fazendeiro procura, não tem aquele índio “com tanga e com pintura”, não tem o que outras pessoas determinam como “índio”, então não é preciso realizar demarcações que seriam de direito para comunidades indígenas...

Tilburi (2015) também menciona que esses discursos negativos sobre o Outro a respeito de povos ameríndios ainda são pronunciados no Brasil, desde uma 'necessidade real dos índios', até a desqualificação que silencia esses povos, nega um lugar para eles e facilita a tomada de suas terras. A autora denomina isso de violência hermenêutica, que é a morte do outro de forma velada, com o senso comum e negligência da sociedade quanto a povos indígenas (TIBURI, 2015, p.150-151).

Além de Tiburi (2015), os conceitos de Bauman (2013) também nos fazem refletir sobre essa visão de preservação cultural do tipo “ou isolamento ou massacre”, de “ou proteger povos indígenas ou perderão sua cultura”. Essa dualidade nos soa como formas sólidas, insuficientes em se tratando do mundo pós-moderno, em que o indivíduo se adapta em formas simbólicas. Como diz Tavares ao tomar Geertz, “o sujeito que é capaz de produzir, transmitir, receber e *alterar* formas simbólicas” (TAVARES, 2004, p.20-21).

Tal ponto também diz respeito ao hibridismo e à representação do sujeito. Silva (2000) aponta que, para além das questões binárias, é preciso considerar o hibridismo, pois tal concepção permite pensar as diferenças sem reduzir o indivíduo a uma imagem. Assim, não é reação ao contato de culturas, mas é a partir dela que se criam mecanismos para se respeitar as diferenças e garantir igualdade. O autor também discute multiculturalismo que, para ele, é um termo controverso. Pois pode designar culturas que se interinfluenciam, mas vislumbra culturas consideradas marginais. Além do mais, representar o sujeito não é corrigir imagens distorcidas, até porque nem a linguagem nem o sujeito são unitários e estão em contínua mutação. A identidade do sujeito também não é única. Pois as identidades construídas são em contraposição ao outro, mas são híbridas. E sujeito híbrido é o que traz traços do colonialismo e do pós-colonialismo, e tensões e conflitos que não se resolvem. O hibridismo, portanto, é feito no momento em que o sujeito usa a linguagem. Assim, cruzam-se ideologias, elementos linguísticos e valores socioculturais conflitantes. (SILVA, 2000).

Cuche (1999) também aponta várias concepções de cultura, entre elas a **concepção situacional**, "cultura" também é híbrida, constante. Por sua vez, a identidade não é algo imutável, nem inerente ao grupo étnico, sem referência nenhuma a outros grupos. Não é traço genético ou estável, não é um dado. Segundo a **concepção subjetivista**, identidade cultural é um sentimento de *vinculação a um coletivo*, e a **concepção relacional** considera

identidade uma construção social, em que o indivíduo faz uma síntese de várias culturas. Nesse sentido, as identidades de povos indígenas são resultado de interação e síntese cultural ao longo do tempo, sem que percam essa vinculação à comunidade. Portanto não é o simples contato com outras culturas que levará ao desaparecimento da cultura indígena.

Nesse sentido, há que se pensar a realidade das aldeias indígenas na pós-modernidade. Pensemos na comunidade indígena juruna, que fica no Mato Grosso –MT. De acordo com observações em viagens de campo, é fato que vestem roupas, muitos falam português como segunda língua, alguns trabalham na cidade e possuem uma escola central na aldeia. Também é possível tecer relato dos juruna no que diz respeito a aparatos tecnológicos. Tilburi (2015) também comenta sobre o advento da voz dos povos indígenas na internet e redes sociais, e o quanto isso causa estranhamento à sociedade "civilizada", porque é como se o indígena fosse um "primitivo" que não pode se relacionar com as tecnologias da "sociedade avançada". Algo que não se esperava, nem se desejava, que viesse à tona, já que é uma arma que pode vir a ser usada contra o sistema e contra a lógica do colonizador (TILBURI, 2015, p.155-156).

Muitos membros da comunidade têm celulares, câmeras fotográficas, filmadoras e computadores ligados à internet, dentro da própria aldeia. Tal fato poderia facilmente ser associado à questão de “perda cultural”. Entretanto, foi possível acompanhar, por exemplo, o desenvolvimento de um “internetês juruna” (FARGETTI, 2006), de modo que mostram habilidades com a língua materna escrita, além de alguns registros em gravação e filmagem de uma juruna idosa. Existem, hoje em dia, indígenas cinegrafistas, cujas máquinas têm uma função de registro de suas comunidades. Há que questionar como seria a preservação cultural se não houvesse tais equipamentos e se os recursos fossem apenas orais.

Esses são belos exemplos de como alguns povos indígenas conseguem recriar sua cultura a partir de novas necessidades sem, contudo, abdicar de seus valores. Ora, é fácil apontar que não usaram essas máquinas fotográficas porque foram aculturados. Mas para dar continuidade ao seu povo. Aliás, a tecnologia foi imposta e modificou a vida do não-índio também, nos tecendo novas necessidades. Além disso, o mesmo “branco” se apropria de alguns elementos indígenas, como ornamentos e plantas medicinais e uma infinidade de palavras significativas, como nomes de árvores, de regiões, os topônimos, de comidas, aves, peixes, animais etc. Isso seria perda cultural?

Para além dessas questões híbridas e de adaptação, sociedades indígenas precisam ter muita consciência do que significa cultura, identidade e ancestralidade. Munduruku (2017) conta o quanto percebeu que pertencia a um *povo*, a um pertencimento

coletivo. O autor também tece cosmologias diferentes da cultura não-indígena, como noções de tempo que, em sua etnia, não é dividido em “passado, presente e futuro” em que os acontecimentos unem os tempos, e também não há a ideia de se “trabalhar para acumular”, tal como na concepção não indígena (MUNDURUKU, 2017).

É necessária uma consciência e sentimentos de vinculação como esses para tirar melhor proveito da interação com outras culturas e firmar suas identidades. D’Angelis (2017) aponta que, por vezes, há indígenas que deixam seu orgulho étnico por perceberem que a cultura do “branco” abre mais oportunidades de empregos e oportunidades. Claro, pois são os brancos que criam as oportunidades. Assim, a “saída individual” é “deixar de ser índio”. E mesmo o professor indígena pode incorrer nisso. No entanto, se determinada etnia indígena enxergar a escola como espaço de resistência e preservação de valores culturais, irá buscar meio de essas escolas terem, de fato, autonomia e interações com não-indígenas que ampliem ainda mais a sua voz, não que a diminuam.

Em tudo isso, esperamos questionar a visão de “perda de cultura”. É possível que o indígena altere sua cultura resguardando suas próprias responsabilidades, e nisso algumas comunidades se mostraram aptas. Mas a questão é que sempre vemos “os índios” como seres passivos e vulneráveis à aculturação, e nunca como povos que se adaptam para preservar seus valores e força para lutar por seus direitos. Tudo porque olhamos a cultura do outro a partir de nossa própria cultura, como se fosse a única correta, ou mesmo algo como “o índio vai entrar em contato com a cultura do branco, vai gostar muito e vai deixar seus valores tradicionais”, o que nos remete a vários estereótipos, por vezes, nunca questionados por nós. Portanto, que questionemos os estereótipos para então superá-los.

2.

Juntamente com a noção de cultura pensemos sobre a perda ou não de identidade cultural de povos indígenas. Um ponto a se considerar, antes de mais nada, é que vivemos, no Brasil de 2019, uma era de barbarismo. Tomemos, novamente, o conceito de “bárbaro” postulado por Wolff (2004), principalmente aquele bárbaro insensível e que não compreende os valores da beleza e do conhecimento e busca excluir o outro (WOLFF, 2004). Tal barbarismo está relacionado a uma crise de identidade do Ocidente.

Tal questão foi exemplificada pela antropóloga Michèle Petit (2008), em seu *Os jovens e a Leitura* ao abordar uma crise semelhante vivida na França. Na obra, Petit (2008) explana que adventos de grupos de extrema-direita, por exemplo, se constituem numa crise de

identidade, de desassossego e de perda de referências, pois, à medida em que as pessoas são excluídas econômica e socialmente e tenham pouco grau de instrução, estão propensas a aceitarem “próteses de identidade”. Dessa forma, numa tentativa de reagir à exclusão e à marginalização enquanto grupo social, jovens se identificam com questões que incitam o ódio pelo outro que, na verdade, é o ódio por eles mesmos.

Essa crise de identidade e admissão do barbarismo, por vezes, está associada à falta de leitura ou resistência a ela. Assim, Petit (2008) também postula que a leitura em alguns meios não era muito bem vista, porque uma pessoa que lê, no meio rural, acaba se distinguindo das outras, como se sua pretensão fosse “ser superior” ou “banciar o esperto”. Petit também explana o quanto a resistência à leitura se relaciona com aquilo que ela põe em jogo, o que, muitas vezes, é o fato de se pertencer ou não a determinado grupo, bem como o modo como o indivíduo se vincula a este grupo. Por isso, *governos autoritários tentam controlar o conhecimento e as possibilidades de significação da palavra* e tudo o que o conhecimento representa: para não se abrirem à ideia de liberdade. A autora também mostrou o quanto escravos e mulheres eram impedidos e até violentados após entrarem em contato com o universo da leitura e escrita: porque os fundamentalistas querem ter o monopólio do sentido. E o sentido da palavra nunca foi algo fácil de controlar, uma vez que cada indivíduo associa palavras umas às outras.

Quanto a isso, a autora deu um exemplo da educação da Argélia de 1965, adotada na França para filhos de imigrantes e jovens franceses, que eram deficientes intelectuais: era uma educação com poucos signos, palavras restritas. Os professores preferiam, por exemplo, ensinar termos genéricos “pássaro”, e não os mais específicos, como “andorinha”. Mas em escolas, de modo geral, ainda há o pouco acesso a bibliotecas e quando há, as crianças não são encorajadas a ler e até mesmo ficam proibidas de tocar nos livros. Também há a ideia de que a cultura dos livros é apenas para “aqueles que detém o poder”, de modo que os mais marginalizados possam desenvolver resistência ao livro (PETIT, 2008)

Surpreendente é o quanto o Brasil de 2019 se identifica com o momento francês de 2008, de modo que somos nós quem passamos por uma crise de identidade em uma era abismal de barbárie e retrocessos com uma série de medidas inconstitucionais do Governo Federal e mesmo do atual ministro da educação, como o bloqueio de verbas para universidades públicas, erros nas correções do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o corte pela metade de bolsas de mestrado e doutorado e até mesmo o enxugamento de disciplinas da Educação Básica e os desvios de recursos orçamentários que seriam destinados a todas as modalidades de educação. Há uma tentativa de controle do conhecimento e das significações da palavra: em

aberrações como o “Escola Sem Partido” que, ao invés de “tirar partidos políticos da escola”, utiliza esse nome para censurar e amordçar professores sob o pretexto de “doutrinação”, como se a escola tivesse de ter um pensamento só; o ódio contra Paulo Freire, educador que representa o estímulo ao pensamento crítico.

Em tudo isso, é providencial que o Brasil recomponha sua identidade para também refletir sobre identidade indígena. Assim sendo, Petit (2008) mostra o quanto a leitura pode ajudar a *recompor a identidade*, pela possibilidade que ela proporciona de nos tornarmos agentes de nossas vidas, de termos uma compreensão de nós mesmos e dos outros, já que a leitura e a escrita podem ajudar a construir uma identidade em evolução. Esse é o motivo pelo qual também professores e alunos procuram defender a educação no Brasil. Esse é o motivo pelo qual a leitura e a escrita, tanto em língua materna quanto em português como segunda língua, precisam ser incentivadas e seu acesso precisa ser cada vez mais democratizado em sociedades indígenas. E diante de um Brasil em crise, é a leitura e a escrita que podem se tornar um dos mais importantes meios de resistência para as diferentes etnias. Esse é o motivo pelo qual os juruna veem, hoje, a leitura e a escrita como importantes para todo o coletivo. E os juruna querem aprender não uma escrita “simples”, mas uma escrita em português que visa abranger a complexidade de seus pensamentos, que é o objetivo de uma educação, de fato, intercultural. Foi somente assim que admitiram a escola na aldeia: quando perceberam que a aquisição do conhecimento poderia gerar os mais diversos benefícios. De forma que identidade cultural é algo muito mais além de o lugar onde esse povo vive ou os costumes tradicionais que ele preserva.

3.

Pensemos na Educação Escolar. A maioria das instituições são, hoje, um espaço tradicional e engessado, com pouco ou nenhum sentido para os próprios estudantes. Não só pela desvalorização, mas pelas reformas impostas. De acordo com Cereja (2005), a primeira reforma do Ensino Médio, datada de 1970, época da ditadura civil-militar, em que ocorreu, além da exponencial desvalorização de professores, a substituição de bibliografias pelos livros didáticos e centrando o Ensino Médio não mais em um ensino propedêutico, mas no “mercado de trabalho” (CEREJA, 2005). Assim, muitas vezes, temos uma concepção de Educação Básica como aquela que leva em consideração apenas essas funções específicas. Sem contar outras imposições, como a progressão continuada tomada como “aprovação automática” de alunos e o assistencialismo chantagista.

Não bastasse isso, mais do que a desvalorização, vivemos um recente ódio pela educação, pelo ataque aos professores, aos grandes pensadores e pela restrição de orçamento básico para instituições de ensino. Ainda estamos beirando outra Reforma do Ensino Médio que aprovada por meio da MP (Medida Provisória) 746 para o início de 2020, que prevê mudanças na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que visam excluir conteúdos relevantes de disciplinas e se criam matérias genéricas, como “projeto de vida”. Passamos, pois, por uma crise de identidade marcada pela educação.

Venhamos à Educação Escolar indígena. Essa modalidade educacional teve início justamente com a negação de identidade cultural dos povos originários, em que eram proibidos de falar em suas línguas maternas, obedeciam a regras rígidas e pouco podiam visitar suas famílias. Tal massacre histórico se atenuou com a Constituição de 1988, em que ganharam um protagonismo até então negado pelas várias políticas que os dizimavam e principalmente que isso se ampliou com os art. 78 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), onde se assegura *“oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas”*, *“a valorização de suas línguas e ciências”* e até mesmo *“fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena”*.

Com tais avanços nas leis, houve o advento de escolas dentro das aldeias. Claro que uma instituição escolar é algo, *a priori*, típico da cultura do “branco” e nela são perceptíveis até mesmo alguns aspectos das escolas da cidade, como carteiras enfileiradas, tênue divisão por disciplinas e o fato de receberem materiais didáticos do governo estadual de Mato Grosso. Por isso, certamente já se supôs que essa escola, tão típica do branco, facilitaria a “perda cultural” ou “perda de identidade” das sociedades indígenas. Mas um ponto a se considerar é que essa escola também é um espaço híbrido. Porque vemos o modelo da educação não indígena junto com o modelo da educação indígena.

Também é possível visualizar de que forma as sociedades indígenas não aceitam uma escola imposta, mas se apropriam dela, trazendo elementos da cultura não-índia para sua cultura, e os ressignificando. E essa ressignificação provoca uma reação no “branco” e no “índio”, que provoca outras reações. É assim que devemos pensar a escola indígena. Ela não deve imitar a não-indígena, mas mostrar suas diferenças e conhecer as diferenças do outro. Mas, uma vez que a escola indígena é um espaço híbrido, é ela que vai reafirmar a identidade de um ser indígena. Dessa forma, não há mais como pensar que os índios vivem numa redoma de vidro e que vão ser sugados pela escola: eles, agora, entenderam seu protagonismo em ocupar o espaço escolar. A partir de então, se consolidaram mais estudos na área, bem como contato dos próprios líderes indígenas com universidades por meio da educação intercultural. Certamente

esse é um avanço importante no que diz respeito a preservar a língua, a cultura e a identidade desses povos indígenas.

Assim, se fôssemos considerar apenas uma concepção estereotipada de sociedades indígenas, nem se poderia conceber o espaço escolar dentro das aldeias. Porque hoje a escola é um espaço de reafirmação de identidades. Como é possível que um espaço híbrido, como a escola indígena, seja um espaço de reafirmação de identidades? Pois é: há carteiras, cadeiras como a escola do não-índio, recebem materiais como a escola do branco e mantêm matérias, como a escola do branco. E os professores são formados nas faculdades dos brancos. E como mantêm identidade indígena com tanta coisa da escola do “branco”? Com a consciência que indígenas já têm de suas cosmologias, identidades, ancestralidades e pertencimento a um povo.

Por meio de universidades dos “brancos”, povos indígenas aprendem teorias para criarem ou aprimorarem sistemas escritos de sua língua. Pois o branco, em uma universidade, também não tem contato com diversas teorias linguísticas, nacionais e estrangeiras? Qual o fundamento de privar o acesso indígena a essas teorias linguísticas e pedagógicas, sob o pretexto de “perderem sua cultura”? De que cultura estaríamos falando? As sociedades indígenas devem ter contato com a ciência do branco. Não ter contato com essa ciência é que seria dominar o índio. Colocar o índio em um tipo de isolamento é que, certamente, seria outra forma de dominação do índio.

Assim, por meio de teorias e com a consciência da importância do conhecimento, povos indígenas tomam consciência de sua própria realidade: eles criam sistemas escritos, dominam tecnologias, dominam nossos recursos para então sua cultura e sua língua não fiquem vulneráveis, ou seja, com risco de extinção. Para isso, aprendem justamente o português como segunda língua. Pensemos nos Guarani-Kaiowá: de que forma reivindicariam alguns direitos territoriais na mídia se não fossem em português como segunda língua?

Por tais motivos, indígenas têm o direito a uma leitura e a uma escrita plenas. É um direito deles, como é direito de qualquer aluno, indígena ou não. Pela própria concepção de língua. Não é preciso um purismo apenas prescritivo, mais caro à gramática normativa, para nossos alunos indígenas ou não-indígenas, uma vez que a língua é, sim, uma *prática social*. Marcuschi (2010) nos mostra, precisamente, que o letramento se tornou uma prática social indispensável, tanto na zona urbana quanto na zona rural, sendo fundamental para a sobrevivência. O autor também postula que existem vários letramentos, relacionados a contextos sociais, como o trabalho, a escola, a atividade intelectual. E cada um desses contextos exige diferentes usos da escrita. É direito, pois, desses indígenas, adquirirem o letramento e sua

capacidade de sobreviverem em ambientes em que precisarem. Além do mais, têm o direito de terem acesso à escrita.

Marcuschi (2010) também considera que existe uma ideia errônea de que escrita é representação da fala, e outra ideia errônea de que a fala é lugar do erro e do caos gramatical, como se apenas a escrita fosse lugar do bom uso da língua. E, para o autor, é justamente essa supervalorização da escrita o que leva à supremacia das culturas que usam mais a escrita. Com isso, separam a “cultura primitiva” da “cultura civilizada”. A oralidade inicia nossa racionalidade e é um fator de identidade social e de grupo. (MARCUSCHI, 2010).

O que queremos, pois, para as nossas etnias indígenas? Restringir o direito à leitura e escrita? Restringir o direito à palavra? Dar a eles uma “educação de poucas palavras” porque é isso que caberia às etnias indígenas, em nome de “manter uma cultura”? Em nome de gente branca determinar o que é cultura? É até mesmo perigoso negar aos índios que possam ter o poder da palavra em uma sociedade não-indígena sob promessas de que “índio não terá um centímetro de terra” porque é exatamente isso o que querem: que eles não possam se expressar ou mesmo ver na palavra, e na escola, ideias de liberdade. Quais os motivos para que os indígenas não tenham o poder exato sobre a língua portuguesa, que é, para eles, a segunda língua? Para que o homem branco possa dominar seus territórios? Negar aos índios o direito à escrita é querer colocar nessa visão preconceituosa de que a linguagem oral é a linguagem do caos, como se a linguagem escrita fosse reservada apenas para aqueles que detêm o poder. Assim, é preciso que aprendam mecanismos para um texto em português adequado ao gênero, não apenas formas textuais que trunquem suas identidades ou que os subestimem. De acordo com Biber (1988), foi a escrita que permitiu o estudo sistemático da língua como objetivo da formação individual, para enfrentar as demandas da sociedade letrada.

A Educação Escolar, para povos indígenas, começou com algo que não fazia sentido algum. Porque essas sociedades têm consciência do quanto a educação poderá contribuir com elas se tiverem acesso a uma educação de qualidade. Afinal, há outra modalidade de educação escolar brasileira em que toda a comunidade saiba o que está contido em seu Projeto Político Pedagógico? Há outra modalidade educacional em que o diretor afirma “a escola é para ajudar nosso povo”? Necessário é que, ao invés de determinar o que é identidade e cultura para sociedades indígenas, que aprendamos, com elas, a *realizar uma reversão histórica marcada por uma educação de qualidade*. Tanto mais em períodos de crise de identidade e ódio pela educação, como é o caso do Brasil de 2019.

Observemos, pois, a Educação Escolar que os indígenas buscam constantemente e, em meio a tantas lutas, preservam sua língua materna por meio do que existe e é relevante

dentro da ciência. Utilizam tecnologias, computadores, fotografias. Além do mais, incorporam o que é útil em sua educação básica: têm uma estrutura que lembra a escola do “branco”. Mas também a escola será bilíngue. Terão a ciência do branco, mas é por meio disso que levam indígenas idosos para preservarem, cientificamente, a cultura da etnia. Aprendem a gramática de suas línguas maternas e a escreverem em juruna, bem como escrevem textos em juruna, para manterem sua cultura. Mais: dominam - e ensinam na escola - nossos tipos de textos. Para que tomem, eles próprios, a palavra. Em Português. Como segunda língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, M. M. “Gêneros do discurso” ; “O problema do texto”, In: BAKHTIN, M. M **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, J.P. Do professor suposto pelos PCN ao professor real de Língua Portuguesa: São os PCN praticáveis? In: ROJO, R. H. R. (org.). **A prática da linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo, Campinas: Mercado de Letras, 2006. p.149-182.

BARTH, F. Les groupes ethniques et leurs frontières. POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. **Théories de l'ethnicité**, Paris: PUF, 1995. p.203-249.

BEAUGRANDE, R ; DRESSLER, W. **Introducción a la lingüística del texto**. Barcelona: Ariel. 1997.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Trad. de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998

BIBER, D. Linguistic features: algorithms and functions in: **Variation across speech and writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemu na escola, e agora?**. São Paulo: Parábola, 2005.

BRANDÃO, C.R. **Identidade e etnia**: construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. In: Brasil. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 374-415.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em 04 abril de 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p.19, 1999

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e Quarto Ciclos. Apresentação dos Temas Transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. p 25-38, 249-283, 287-335.

BRASIL. Língua escrita: usos e formas. In: **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. 1997.

BRASIL., LDB. Lei 78-79/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < www.planalto.gov.br >.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccovil_03/Constituicao/Constituicao.htm.

BRUM, E. Os índios e o golpe na Constituição. Por que você deve ler essa coluna “apesar” da palavra índio. **El País**. 13/04/2015. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/04/13/opinion/1428933225_013931.html. Acesso: 16/07/2017.

CADERNOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA – 3º GRAU INDÍGENA. Barra do Bugres: UNEMAT, v 4 , n1, 2005.

CEREJA, W.R. **Ensino de literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

COHN, C. **Culturas em transformação**: os índios e a civilização. São Paulo: Perspec. [online]. 2001, vol.15, n.2, p.36-42.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Por uma Educação Descolonial e Libertadora**: Manifesto sobre a educação escolar indígena no Brasil. Brasília: CIMI, 2014.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO REGIONAL SUL. **PEC 215 - Ameaça aos direitos dos povos Indígenas, Quilombolas e Meio Ambiente**. 2ª. Edição. 2000 exemplares, Florianópolis: CIMI 2015.

CORDER, S.P. La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda. In: LICERAS, J.M. (org.). **La adquisición de las lenguas extranjeras hacia un modelo de análisis de la interlengua**. Madrid: Visor. 1992, p. 31-40.

CORRÊA, M. L. G. “Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos”. In: *Trabalhos de Linguística Aplicada* v. 45 (2), IEL/Unicamp, 2006, p. 205-224.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation**: opérations et représentations. Tomo 1. Paris: Ophrys, 1990.

CULIOLI, A. La formalisation en Linguistique. In: **Cahiers pour l'analyse**, 9 . 1968. p.106-117. Disponível em: <http://cahiers.kingston.ac.uk/vol09/cpa9.7.culioli.html>. Acesso: 20/08/2016.

D'ANGELIS, W. **Aprisionando Sonhos: a Educação Escolar Indígena no Brasil**. Campinas: Curt Nimuendajú, 2017.

D'ANGELIS, W. **Como nasce e por onde se desenvolve uma tradição escrita em sociedades de tradição oral?** Campinas: Curt Nimuendajú, 2007.

DE ANGELO, F.N. A Educação Escolar Indígena e a Diversidade Cultural no Brasil In: GRUPIONI, L. D. B.(org.) **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p.207-215.

DERRIDA, J. **Posições**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. 2ª Edição. Tradução de Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro, São Paulo, Perspectiva, 2011.

DOLZ, J. ; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? **Études de Linguistique Appliquée**, n. 102, p. 23-37, 1993.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004a.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita - elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004b.

DOLZ, J., SCHNEUWLY, B., DE PIETRO, J. F. Relato de uma elaboração de uma sequência: o debate público. In: DOLZ, J., SCHNEUWLY, In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 213– 239.

DOLZ, J. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004a

DOURADO, M.R. & POSHAR,H.A.A cultura na educação linguística no mundo globalizado. In: SANTOS, P. & ALVAREZ, M.L.O. (orgs). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas, Pontes Editores, 2010, p.33-52.

DUARTE, C. **Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário**. Campinas: Unicamp, Dissertação (Mestrado em Linguística) 1998. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br>>. Acesso: 30/07/2014.

FARIA, H.M.; SILVA, E.M.F. Educação escolar indígena na ditadura civil militar; um projeto de nação. In: **IV Congresso Nacional de Educação**. Universidade Estadual da Paraíba, UEPB, 2017.

FARGETTI, C.M. **Inventário Nacional da Diversidade Lingüística - Relatório final**. Araraquara: UNESP, 2010.

FARGETTI, C.M. Breve história da ortografia da língua juruna. **Estudos da Língua(gem) Questões de Fonética e Fonologia**: uma Homenagem a Luiz Carlos Cagliari. Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, v.3, 2006, p.123-142.

FARGETTI, C.M. **Análise fonológica da língua Juruna**. 1992. 124f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270873>. Acesso em: 03 de Abril, de 2019.

FERREIRA, L.L. Produção de jornal nas aulas de português 2ª língua: (projeto Ibaorebu - Munduruku). . In: D'ANGELIS, W. R. (Org.) **Ensino de Português em comunidades indígenas**: (1ª e 2ª língua). Campinas, SP: Curt Nimuendajú.

FLEURI, R.M. Prefácio: O desafio da transversalidade e a reciprocidade entre culturas na escola. In: PADILHA, P.R. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004, p.13-18.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor?. In: **Ditos e escritos III: Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Tradução de Inês Barbosa. Rio de Janeiro: Forense, 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4956027/mod_resource/content/1/foucault%2C%20michel%20-%20o%20que%20%C3%A9%20um%20autor.pdf Acesso: 25/01/2017

FRANCKEL, J-J. De l'interprétation à la glose: vers une méthodologie de la reformulation. In: . LEBAUD, Daniel (org.) **Atos do Colóquio D'une langue à l'autre**, Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté, 2002.

GALEANO, E. **Nós dizemos não**. Tradução Eric Nepomuceno. Rio de Janeiro: Revan, 1990.

GARCIA, E. F. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América Meridional. **Revista Tempo**. Niterói, v. 12, n. 23, jul. 2007, p. 23-38. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a03>. Acesso: 29/12/2018.

GARDNER, R.; LAMBERT, W. **Attitudes and Motivation in Second Language Learning**. Rowley, MA: Newbury House, 1972.

GARGALLO, I.S. *Fundamentos de lingüística aplicada*. In: GARGALLO, I.S. **Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 1999, p.9-37.

GAUTHIER, A. Sur quelques paradoxes en didactiques des langues. In: BOUSCAREN, J.; FRANCKEL, J.-J.; ROBERT, S. (orgs.). **Langues et langage**: problèmes et raisonnement en linguistique: mélanges offerts à Antoine Culioli. Paris: PUF, Linguistique Nouvelle, 1995, p. 425-433..

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GINZBURG, C. Chaves do mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes. In: Eco, U. & Sebeok, T.A.(Orgs.) **O signo de três: Dupin, Holmes, Peirce**. São Paulo: Perspectiva, 1991. pp. 89-129

GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário In: GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas**, Sinais: Morfologia e História. Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p.143-179.

GNERRE, M. **Linguagem, Escrita e Poder**. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GUERRERO, P. La interculturalidad solo será posible desde la insurgencia de la ternura. In: **Reflexiones sobre interculturalidad**. Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada “Diálogo Intercultural”. Quito, Universidad Politécnica Salesiana, 1999.

HALL, S. Pensando a diáspora: reflexões sobre a terra no exterior. In: HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Trad. de Adelaine La Guardia Resende et. al. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

KAINGANG, B. Experiência em formação de professores. In: GRUPIONI, L. D. B.(org.) **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

KNAPP, C.; MARTINS, A.M.S. Alguns apontamentos para a efetivação de uma educação Escolar Indígena específica e diferenciada: identificando os desafios e construindo possibilidades. In: HERBETTA, A.F.; LANDA, M.B. (Orgs). **Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político**. Bilíngue. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/ebook_educacao_indigena.pdf. Acesso: 18/03/2020.

KOCH, I. Concepções de língua, sujeito, texto e sentido. In: KOCH, I. V., **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003. 2ª edição.

KRAMSCH, C. **Cultura no ensino de língua estrangeira**. Tradução de Orison Marden Bandeira de Melo Júnior. **Bakhtiniana**, São Paulo, 12 (3): 134-152, Set./Dez. 2017.

KUMARAVADIVELU, B. *Problematizing Cultural Stereotypes in TESOL*. In. **TESOL Quartely**. Number 4.vol. 37. 2003. p.709-719.

LENNEBERG, E. H. **Biological foundations of language**. New York: Wiley, 1967.

LIMA, M.H.F. Direitos linguísticos de minorias em juízo. In: D'ANGELIS, W. R.; VASCONCELOS, E. A (orgs.). **Conflito linguístico e direitos das minorias indígenas**. Campinas: Curt Nimuendajú, 2011.

MACHADO, A. R. A perspectiva Interacionista Sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo. Parábola. 2005.p.237-259.

MAHER, T. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. B.(org.) **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p.11-37.

MAHER, T. Sendo índio em português...In: SIGNORINI, I. (org.) **Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras. 1998.

MAIA, M. Uma mente, duas línguas. In: MAIA, M. **Manual de Linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, , 2006. p.235.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al. (orgs.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARKUS, C. Educação Intercultural: Reflexão sobre uma experiência no Brasil. In: HERBETTA, A.F.; LANDA, M.B. (Orgs). **Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político**. Bilíngue. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/ebook_educacao_indigena.pdf. Acesso: 18/03/2020.

MARTINS, C.M.R. Carta Aberta: uma proposta de produção textual para o ensino médio. **Compartilhando Saberes**. Revista digital da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba. Dez – Jul /PP. 03 – 20, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Estatísticas sobre Educação Escolar Indígena no Brasil**. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CADERNOS TEMÁTICOS DA SECAD. nº 3.Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Ministério da Educação. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>

MOSCARDINI, L.E. A autoria em uma redação indígena na comunidade juruna: perspectivas e indícios. **Revista Humanidades & Inovação**. Universidade Estadual do Tocantins (Unitins) v. 4, 2017, p. 123-131

MOSCARDINI, L.E. **Procedimentos Linguísticos na prática de produção de texto em português entre os juruna do Xingu**. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual paulista, câmpus Araraquara, 2015.

MOSCARDINI, L.E. **Recursos coesivos de textos de alunos e professores da escola juruna: análise para uma contribuição ao ensino**. 2011. Monografia de Final de Curso (Letras), Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara.

MOSCARDINI, L. E. ; FARGETTI, C. M. . O uso do dicionário nas abordagens de leitura e escrita em português na escola juruna. In: Cristina Martins Fargetti. (Org.). **Léxico em pesquisa no Brasil**. Araraquara: Letraria, 2018, 1ed, v. 1, p. 143-152.

MUNDURUKU, D. **Mundurukando 2** - Sobre vivências, piolhos e afetos. Roda de conversa com educadores. São Paulo: U’Ka Editorial, 2017.

MUNDURUKU, D. **Mundurukando**. São Paulo: U’Ka Editorial, 2010.

NASCIMENTO, R. N. F. Interculturalidade e educação Escolar Indígena em Roraima: da normatização à prática cotidiana. In: HERBETTA, A.F.; LANDA, M.B. (Orgs). **Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político**. Bilíngue. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.515 p. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/ebook_educacao_indigena.pdf. Acesso: 18/03/2020.

OLIVEIRA, J.R. **A carta aberta como instrumento de ação social: uma proposta de intervenção à luz do letramento na EJA**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional). Centro de Humanidades. Universidade Estadual da Paraíba. 2018.

ORLANDI, E. Nem escritor nem sujeito: apenas autor. In: ORLANDI, E **Discurso e leitura**. São Paulo/Campinas: Editora Cortez/Editora da Unicamp, 1998, p. 75-82

ORLANDI, E.P. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, I. (org.) **Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p.203-212.

ORLANDI, E.P. **Discurso e leitura**. São. Paulo: Cortez, Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

PFEIFFER, C.R.C. **Que autor é este?** Dissertação (mestrado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Unicamp. Campinas. 1995.

PENNA, M. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. In: SIGNORINI, I. (org.) **Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p.89-112.

PENNA, M. **O que faz ser nordestino**: identidades sociais, interesses e o "escândalo" Erundina. São Paulo: Cortez, 1992.

PETIT, M. **Os jovens e a Leitura**: Uma nova perspectiva. 2ª ed. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

POSSENTI, S. Notas sobre o autor. **Revista da ABRALIN**, v.15, n.2, p. 219-244. jul./dez. 2016.

POSSENTI, S. **Reescrita de textos**: Sugestões de trabalho. Trocando em miúdos a teoria e a prática. Linguagem e letramento em foco. Cefiel/IEL/Unicamp. 2008.

POSSENTI, S. Índícios de autoria. **PERSPECTIVA**, Forianópolis, 1-.20, n.01, p.105-124, jan-jun. 2002.

POTIGUARA, E. **Metade cara, metade máscara**. São Paulo: Uk'A editorial, 2ªed. 2018.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA DE EDUCAÇÃO BÁSICA CENTRAL KAMADU POVO YUDJA. Aldeia Tuba Tuba, Mato Grosso, 2008

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (org.) **Lingua(gem) e Identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p.21-45.

REZENDE, L. M. Contribuições das teorias das operações predicativas e enunciativas para o ensino de línguas. **Versão Beta**, São Carlos, v.58, p.7-28. 2010. Disponível em: <http://www.versaobeta.ufscar.br/index.php/vb/article/viewFile/227/187>. Acesso em: 29 abr. 2013.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. 1998

RISAGER, K. Language teaching and the process of European integration. In: BYRAM, M.; FLEMING, M. (org.). **Language learning in Intercultural perspective**: approaches through drama and ethnography. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, pp. 242-254.

ROCHA, G. O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela crianças. In: VAL, M. da G. C.; ROCHA, G. (Orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFGM, 2003. p. 69-83.

ROMERO, M. Epilinguismo: considerações acerca de sua conceitualização em Antoine Culioli e Carlos Franchi. **ReVEL**, v. 9, n. 16, 2011. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_16_epilinguismo.pdf. Acesso: 25/02/2014

ROSENBLAT, E. Critérios para a construção de uma sequência didática no ensino dos discursos argumentativos. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2006.

RUIZ, E.M.S.D. **Como se corrige redação na escola**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. 1998.

SALOMAO, A. C. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. [online]. 2015, vol.54, n.2, pp.361-392. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-18134500150051>. Acesso: 30/01/2016.

SALOMAO, A. C. **Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no Teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes**. Dissertação de Mestrado. 316 f. São José do Rio Preto, UNESP, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2008.

SANTOS, W. J. As identidades indígenas na escrita de Daniel Munduruku. **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

SANTOS, L.T.; JUNIOR, M.R.S. Gêneros textuais, condições de produção e educação intercultural. **Anais do 16º Congresso de Leitura no Brasil**. 10-13 de Julho. Unicamp. Campinas-SP, 2007. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais16/sem04pdf/sm04ss06_07.pdf. Acesso: 13/06/2015.

SELINKER, L. La Interlengua. In: LICERAS, J.M. (org.). **La adquisición de las lenguas extranjeras hacia un modelo de análisis de la interlengua**. Madrid: Visor, 1992, p.79-101.

SERAFINI, M. T. **Como Escrever Textos**. Tradução de Maria Augusta Bastos de Mattos, São Paulo: Globo, 1989.

SILVA, M.S.P.; HERBETTA, A. Educação Intercultural e interepistêmica: desafios políticos para (e a partir) da escola indígena. In: HERBETTA, A.F.; LANDA, M.B. (Orgs). **Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político**. Bilíngue. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/ebook_educacao_indigena.pdf. Acesso: 18/03/2020.

SILVA, T. T. (org. e trad.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Trad.de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

STAUFFER, D. H. Origem e Fundação do Serviço de Proteção ao Índio. Tradução de J. Philipson. **Revista de História**. São Paulo, n. 37, Primeiro trimestre. 1959. p. 73-95.

TAIGUARA. *America del Indio*. In: **Canções de Amor e Liberdade**. 1983a. Gravadora Alvorada. Faixa 8. Duração: 03:02min

TAIGUARA. Guarânia Guarani. In: **Canções de Amor e Liberdade**. 1983b. Gravadora Alvorada. Faixa 7. Duração: 03:24min.

TAVARES, R.R. Conceitos de cultura no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. In: TAVARES, R.R. **Língua, cultura e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2004. p. 17-27.

THIÉL, J.C. **Pele silenciosa, pele sonora**: a construção da identidade indígena brasileira e norte-americana na literatura. Tese (Doutorado em Estudos Literários). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Paraná, 2006.

TIBURI, M. Alteridade, redes sociais e a questão indígena no Brasil. in: **Como conversar com um fascista** - Reflexões sobre o cotidiano autoritário brasileiro. São Paulo/Rio de Janeiro: Record, 2015, p.149-152.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

TUBINO, F. **Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico**. Pontificia universidad católica del Perú. PUCP. 2011. Disponível em:<http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/1110.pdf>. Acesso: 18/03/2020.

VALENTE, R. **Os fuzis e as flechas** - História de sangue e resistência na ditadura. Coleção Arquivos da repressão no Brasil. 1a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

VEIGA, I. P. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998, p.11-35.

VIEIRA, E., VALQUIND, L. **Oficinas de Ensino**: O quê? Por quê? Como?. 4º ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

WALSH, C. **La interculturalidad en la educación**. Ministério de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. 1894 libros. Gobierno del Peru, Lima, Peru. 2005.

WOLFF, F. Quem é bárbaro? In: NOVAES, Adauto (org.) **Civilização e barbárie**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004

ANEXO: MATERIAIS UTILIZADOS DURANTE OFICINA PEDAGÓGICA

TEXTO 1

ENTENDA A PEC 215

Proposta de Emenda Constitucional quer modificar o Artigo 49 e o Artigo 231 da Constituição Federal:

O artigo 49 trata das competências exclusivas do Congresso Nacional. A PEC 215 transfere para o Legislativo a prerrogativa de demarcar as terras tradicionalmente ocupadas pelos indígenas.

Ficaria assim:

Art. 49: É da competência exclusiva do Congresso Nacional
...
XVIII – Aprovar a demarcação das terras tradicionalmente ocupadas pelos índios e ratificar as demarcações já homologadas.

O Artigo 231 da Constituição Federal trata das Terras Indígenas. Atualmente, esta é a sua redação:

Art. 231 São reconhecidos aos índios (...) e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Parágrafo 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis, indisponíveis e os direitos sobre elas imprescritíveis.

A Constituição resgatou uma interpretação que já existia desde 1680, que trata do direito originário. Isso quer dizer que **o direito dos povos indígenas sobre a terra já existe, ele vem em primeiro lugar**. Isso quer dizer também que, ao provar que um lugar é tradicionalmente ocupado por uma comunidade indígena, não importa o que exista sobre a área, seja um parque florestal, seja uma propriedade particular, estes deixam de existir e a terra é devolvida à comunidade ou ao povo indígena. **A demarcação é apenas o reconhecimento desse direito. Por isso, ela é feita pelo governo (União) e executada pela FUNAI.**
Se a PEC 215 for aprovada, ficará assim:

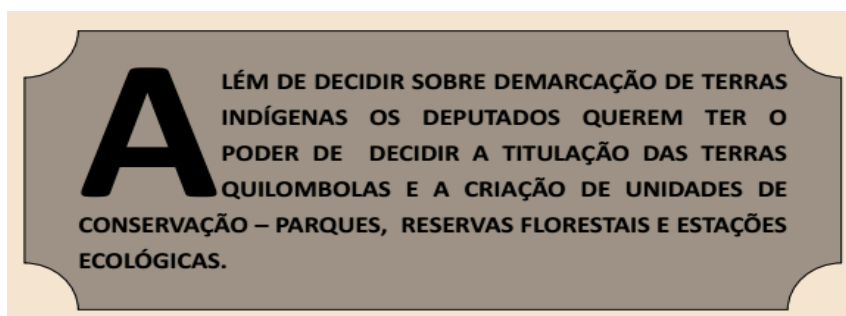
- As terras de que trata este artigo, após a respectiva demarcação aprovada ou ratificada pelo Congresso Nacional, são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas imprescritíveis.

Essa proposta faz outra alteração no Artigo 231, acrescentando

§ 8º Os critérios e procedimentos de demarcação das Áreas Indígenas deverão ser regulamentados por lei.

Isso significa que também vai ser alterado o Decreto 1775 de 1996, que define procedimento para que uma terra indígena seja demarcada. A PEC 215 diz que essa mudança será feita através de uma Lei Ordinária, ou seja, os próprios deputados vão fazer a lei dizendo como será a demarcação de terras indígenas.

Passar a responsabilidade da demarcação das terras aos deputados seria o mesmo que dizer que os indígenas não possuem o direito originário. Porque os deputados iriam fazer negociações em cada demarcação, dizer se uma terra pode ou não ser demarcada. Todos sabemos que direitos não se negociam, se cumprem. Se os deputados têm tanto interesse em decidir sobre a demarcação das terras indígenas não é porque eles querem ajudar os povos indígenas. É exatamente o contrário, eles dizem que os indígenas têm muita terra e que está na hora de parar as demarcações. Inclusive querem rever as terras já demarcadas.



O que tem preocupado os indígenas e seus aliados é que dos 26 deputados federais indicados como membros titulares, ou seja, com direito a voto, ao menos 13, quase 52%, são membros ou aliados da Frente Parlamentar Agropecuária. Aliados dos fazendeiros. Portanto, o momento é de extrema preocupação com o texto a ser redigido, porque a ameaça vai além dos direitos indígenas, ela abrange tudo aquilo que eles consideram entrave ao agronegócio, como as terras quilombolas e áreas de conservação ambiental (RETIRADO DE Cartilha do CIMI)

TEXTO 2

CARTA DE REPÚDIO À PEC 215 E PELA DEFESA DA DEMARCAÇÃO DAS TERRAS DOS INDÍGENAS E QUILOMBOLAS

Reunidas entre os dias 1 e 4 de maio, as pessoas participantes do seminário nacional do CEBI sobre espiritualidade dos povos originários decidiram elaborar uma carta de repúdio à PEC 215 e pela defesa da demarcação das terras indígenas e quilombolas.

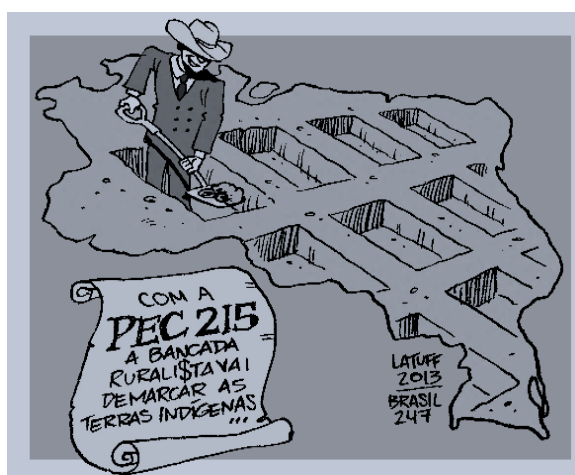
“Nós, homens e mulheres do Centro de Estudos Bíblicos – CEBI vindos de 20 Estados do país, reunidos em Luziânia – GO de 1 a 4 de maio de 2014, participantes do Seminário de Povos Originários, manifestamos nosso veemente repúdio contra a crescente intensificação dos

ataques promovidos contra o direito dos povos indígenas garantidos na Constituição da República Federativa do Brasil nos seus artigos 231 e 232.

Somos um grupo de pessoas comprometidas com a valorização e preservação das populações tradicionais e povos indígenas. Reconhecemos que o Brasil é um país democrático e que deve proceder de forma a respeitar e preservar o seu PATRIMÔNIO CULTURAL. Denunciamos que a PEC 215, que transfere do Poder Executivo para o Legislativo a competência de demarcação das terras indígenas e dos quilombolas, afeta profundamente O DIREITO DE PRESERVAÇÃO DOS ESPAÇOS CULTURAIS DOS POVOS, por colocar em risco a sobrevivência de centenas desses povos.

Por isso pedimos a imediata rejeição da PEC 215 pelo Congresso Nacional.”

TEXTO 3



TEXTO 4

Os índios e o golpe na Constituição

Porque você deve ler essa coluna “apesar” da palavra “índio”

Eliane Brum

Os índios vão ocupar Brasília nesta semana. Ao escrever a palavra “índio”, perco uma parte dos meus leitores. É uma associação imediata: “Índio? Não me interessa. Índio é longe, índio é chato, índio não me diz respeito”. E, pronto, clique fatal, página seguinte. Bem, para quem ainda está aqui, uma informação: mais de mil lideranças indígenas ocupam Brasília de 13 a 16 de abril, em nome dos seus direitos, mas também em nome dos direitos de todos os brasileiros. Há um golpe contra a Constituição em curso no Congresso Nacional. Para ser consumado, é preciso exatamente o seu desinteresse.

Guarde essa sigla e esse número: PEC 215. Quando se fala em PEC 215, só a sigla e o número já afastam as pessoas, porque neles estão embutidos toda uma carga de burocracia e um processo legislativo do qual a maioria da população se sente apartada. Os parlamentares que querem aprová-la contam com esse afastamento, porque a desinformação da maioria sobre o que de fato está em jogo é o que pode garantir a aprovação da PEC 215. Se durante séculos a palavra escrita foi um instrumento de dominação das elites sobre o povo, hoje é essa linguagem, é essa terminologia, que nos faz analfabetos e nos mantém à margem do centro do poder onde

nosso destino é decidido. É preciso vencer essa barreira e se apropriar dos códigos para participar do debate que muda a vida de todos. A alienação, desta vez, tem um preço impagável.

O que é uma PEC? PEC é uma Proposta de Emenda à Constituição. Um instrumento para, em tese, aprimorar a Constituição de 1988. O que essa PEC, a 215, pretende, em resumo, é transferir do Executivo para o Congresso o poder de demarcar terras indígenas, territórios quilombolas e unidades de conservação. Só que o resumo, como a gente sabe, nunca explica muita coisa. O direito ao território ancestral é uma garantia fundamental da Constituição porque a terra é parte essencial da vida dos índios. Sem ela, condenam-se povos inteiros à morte física (genocídio) e cultural (etnocídio). Isso explica porque, em 2012, um grupo de Guarani Kaiowá do Mato Grosso do Sul pediu, numa carta aos brancos, que fossem declarados mortos. Preferiam ser extintos a ser expulsos mais uma vez:

“Pedimos ao Governo e à Justiça Federal para não decretar a ordem de despejo/expulsão, mas decretar nossa morte coletiva e enterrar nós todos aqui. Pedimos, de uma vez por todas, para decretar nossa extinção/dizimação total, além de enviar vários tratores para cavar um grande buraco para jogar e enterrar nossos corpos. Este é o nosso pedido aos juízes federais”.

Sem a terra de seus ancestrais, um índio não é. Não existe. Os Guarani Kaiowá, uma das etnias em situação mais dramática do Brasil e possivelmente do mundo, testemunham o suicídio de um adolescente a cada seis dias, em geral enforcado num pé de árvore, por falta de perspectiva de viver com dignidade no território dos seus antepassados. Por isso esse grupo afirmou que preferia morrer a ser expulso, mais uma vez, porque pelo menos homens, mulheres e crianças morreriam juntos, já que os indígenas se conjugam no plural, e morreriam no lugar ao qual pertencem.

O pacote maligno

Esses parlamentares não querem aprimorar a Constituição, mas dar um golpe nela

O poder de demarcar terras indígenas, territórios quilombolas e unidades de conservação é atribuído ao Executivo pela Constituição não por acaso, como se fosse um jogo de dados, em que a sorte determina o resultado e tanto faz. Foi atribuído por critérios claros, estudados em profundidade, com o objetivo de reconhecer direitos e proteger o interesse de todos os brasileiros. É o Executivo que tem a estrutura e as condições técnicas para cumprir o rito necessário à demarcação, desde equipes capacitadas para fazer os estudos de comprovação da ocupação tradicional até a resolução de conflitos e a eventual necessidade de indenizações. Da mesma forma, é bastante óbvio que a criação de áreas de preservação é parte estratégica da política social e ambiental de qualquer governo.

Quando os parlamentares tentam tirar o poder de demarcação do Executivo para entregá-lo a eles próprios, o que estão tentando fazer não é aprimorar a Constituição, mas dar um golpe nela. Na prática, a PEC 215 é apenas a pior entre as várias estratégias em curso para acabar com os avanços da Constituição no que diz respeito à preservação do meio ambiente e aos povos indígenas, aos quilombolas e aos ribeirinhos agroextrativistas que o protegem. Na prática, se a PEC 215 for aprovada, o mais provável é a paralisação do processo de demarcação de terras indígenas e quilombolas, assim como a paralisação da criação de unidades de conservação. É nesse ponto que a PEC 215 passa a ameaçar também o direito fundamental de todos os brasileiros a um meio ambiente ecologicamente equilibrado e, por extensão, ameaçar o direito à vida.

A PEC 215, a qual espertamente foram sendo juntados vários penduricalhos perigosos, tornou-se uma espécie de pacote maligno. Ela também pretende determinar que apenas os povos indígenas que estavam “fisicamente” em suas terras na promulgação da Constituição de 1988 teriam direito a elas. Assim, todos aqueles que foram arrancados de suas terras tanto por grileiros quanto pelos projetos de ocupação promovidos pelo Estado, seriam agora expulsos em definitivo. A proposta aqui é legalizar o crime, já que os índios tirados de suas terras pela força lá atrás seriam “culpados” por não estarem nelas, perdendo-as para sempre. Parece coisa de maluco, mas é isso que se defende. Ao investigar os crimes da ditadura, a Comissão Nacional da Verdade constatou que, em apenas dez etnias, 8.350 índios foram assassinados. A reparação por meio da demarcação e da recuperação ambiental de suas terras foram consideradas medidas mínimas e indispensáveis para a restauração da justiça.

Se a PEC 215 passar, por um lado não se demarcam mais terras indígenas, por outro, é retirada a proteção daquelas que já estavam garantidas

Mas há algo ainda pior na PEC 215. Ela pretende abrir exceções ao usufruto exclusivo dos povos indígenas, como arrendamentos a não índios, permanência de núcleos urbanos e propriedades rurais, construção de rodovias, ferrovias e hidrovias. Busca também revisar os processos de demarcação em andamento, assim como impedir a ampliação de terras já demarcadas. Há ainda o risco de a PEC 215 abrir espaço, se aprovada, para que as terras já asseguradas sofram modificações segundo os novos critérios. Para entender: se a PEC 215 passar, o que pode acontecer é que, por um lado, não há demarcação de novas terras; por outro, é retirada a proteção daquelas que já estavam garantidas.

As mãos por trás do golpe

Este é um mundo perfeito para quem? Para mim, para você? Acredito que não. Mas é para alguns. Sempre é para alguns. Basta ver quem está no comando da comissão da PEC 215 para entender. Toda a coordenação é da chamada “bancada ruralista”. Mas é importante compreender de que ruralistas estamos falando, para não reforçar uma falsa oposição com os produtores rurais do Brasil, com aqueles que de fato têm interesse em colocar o alimento na mesa dos brasileiros. Um mundo sem terras indígenas e sem unidades de conservação seria bom para quem produz alimentos para o país? Me parece que não. Produtores rurais inteligentes e com espírito público, sejam eles pequenos ou grandes, sabem que precisam de água para produzir. Se precisam de água para produzir, precisam de floresta em pé. Se precisam de floresta em pé, precisam de terras indígenas e de áreas de conservação.

Então, se este mundo não é bom nem para mim nem para você nem para quem produz alimentos, para quem este mundo é bom? Sempre é possível ter uma pista seguindo o dinheiro. No caso, o dinheiro do financiamento das campanhas. Segundo o Portal de Políticas Socioambientais, em análise feita a partir de dados do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), pelo menos 20 dos quase 50 deputados da comissão especial que analisa a PEC 215 foram financiados por grandes empresas do agronegócio, de mineração e de energia, por empreiteiras, por madeireiras e por bancos. Alguns destes parlamentares receberam, sozinhos, mais de um milhão de reais de empresas ligadas a esses segmentos.

Este é um capítulo importante para compreender os porquês. Tanto as terras indígenas quanto as unidades de conservação são terras públicas. Aos povos indígenas cabe o usufruto dessas terras. As unidades de conservação são parques e florestas nacionais, estações ecológicas, reservas extrativistas ou biológicas, refúgios da vida silvestre etc, que pertencem a todos nós e

que são criadas para impedir a exploração predatória e proteger a biodiversidade, estratégica para o desenvolvimento sustentável.

O objetivo é transformar terras públicas e protegidas em terras privadas para a exploração e o lucro de poucos

Como então colocar a mão nessas terras públicas e protegidas (ou que ainda deverão ser protegidas), terras que são patrimônio de todos os brasileiros, para que elas possam se tornar privadas, para a exploração e o lucro de poucos? Desprotegendo essas terras. E como fazer isso? Dando um golpe na Constituição. Mas como dar um golpe na Constituição? Travestindo esse golpe de legalidade pelo processo legislativo. Junta-se a isso um governo fragilizado, com baixa aprovação popular e pouco apoio até mesmo entre suas bases, e o Congresso mais conservador desde a redemocratização. Pronto, estão dadas as condições para o crime.

Se depois o Supremo Tribunal Federal considerar inconstitucional a emenda, anos já se passaram e tanto a privatização do que é público quanto a devastação de biomas como a floresta amazônica e o Cerrado já se tornaram fatos consumados. E o Brasil, como se sabe, é o país do fato consumado. Basta acompanhar a trajetória de Belo Monte, que entre ilegalidades constantemente denunciadas, várias ações movidas pelo Ministério Público Federal e a suspeita de pagamento de propinas pelas empreiteiras investigadas pela Operação Lava Jato, vira fato consumado à beira do Xingu. Quando finalmente chegar ao Supremo, já será tarde demais.

Os índios, esses estrangeiros nativos

A conversão do público para o privado, em benefício dos grandes interesses particulares de exploração da terra e dos recursos naturais do Brasil, é o que está na mesa nesse jogo de gente bem grande. Cabe à população brasileira se informar e participar do debate, se concluir que este não é o projeto de país que deseja. Por causa dos povos indígenas, dos quilombolas, dos ribeirinhos? Me parece que seria motivo mais do que suficiente. Sobre os índios, em especial, aqueles que têm grandes interesses nas riquezas das terras que ocupam, costumam espalhar preconceitos como o de que seriam “entraves ao desenvolvimento” e o de que não seriam índios “de verdade”. Mas entraves a qual desenvolvimento e ao desenvolvimento para quem? E o que seria essa categoria, “um índio de verdade”?

Vale a pena examinar os preconceitos de perto, para perceber que eles não param em pé depois de um confronto mínimo com a realidade. Para começar, não existe “o” índio, mas uma enorme diversidade na forma como cada um dos 242 povos indígenas listados pelo Instituto Socioambiental dá sentidos ao que chamamos de mundo e se vê dentro do mundo – ou dos mundos. O Brasil lidera o ranking dos 17 países mais megadiversos, em grande parte por causa dos povos indígenas. Por países megadiversos compreende-se aqueles que concentram a maior parte da biodiversidade do mundo e, portanto, da sua preservação depende o planeta inteiro. Essa é maior riqueza do Brasil, mas a ganância de poucos e a ignorância de muitos a ameaça e destrói, colocando em risco a vida de todos.

No atual Congresso não há nenhum representante indígena

Os povos indígenas, guardiões da biodiversidade, são silenciados também pela simplificação, às vezes apenas burra, em geral mal-intencionada, de fazê-los parecerem um só, chapados como “entraves ao desenvolvimento”. Estima-se que havia mais de mil povos indígenas quando os

europeus desembarcaram no Brasil. Hoje, parte dos parlamentares do atual Congresso não mede esforços para completar o genocídio iniciado 500 anos atrás.

Quando a Constituição assegurou os direitos dos povos indígenas, em 1988, não criou direitos novos, apenas reconheceu direitos pré-existentes, já que eles estavam aqui antes de qualquer europeu. Legalmente, não se trata de “dar” terra aos povos indígenas, mas apenas de demarcar a terra que sempre foi deles. Nesse processo, de responsabilidade do Executivo, é preciso indenizar aqueles fazendeiros e agricultores que possuem títulos legais de propriedade (e o “legais” aqui deve ser bem sublinhado), dados pelos governos nos tantos projetos de ocupação, gente que não têm a menor culpa de ter sido despachada com suas famílias para território indígena. Pela Constituição, o Estado tinha um prazo de cinco anos para demarcar as terras indígenas. Como sabemos, passaram-se mais de 25 anos e dezenas delas ainda não foram demarcadas.

Como também sabemos, a ilegalidade faz mal ao país: os conflitos de terra que se espalham pelo Brasil, semeando cadáveres, são resultado da demora em cumprir a Constituição, sobre a qual a bancada ruralista tenta agora dar um golpe. Vale lembrar ainda que os direitos fundamentais são colocados na Constituição também para que a maioria de ocasião não possa ameaçá-los em nome de seus interesses. A importância dessa proteção fica mais clara se prestarmos atenção à atual composição do Congresso: há dezenas de ruralistas e nenhum indígena.

No capítulo “mentiras & manipulações” sobre os povos indígenas há pelo menos três linhas de não pensamento bastante populares no Congresso e fora dele. Há os “atrasadistas”, gente que estudou e que coleciona diplomas, mas prefere ignorar a Antropologia e pensadores da estatura de Claude Lévi-Strauss, para considerar que os índios são “atrasados”. Para estes, existe uma cadeia evolutiva única e inescapável entre a pedra lascada e o Ipad. Não conseguem – ou não querem – ter a amplitude mínima de pensamento para compreender a multiplicidade de escolhas e de caminhos possíveis para a trajetória de um povo. Tampouco alcançam perceber que são essas as diferenças que formam a riqueza da experiência humana. E, claro, preferem se “esquecer” do que o tipo de “progresso” que defendem causou ao planeta.

O ápice da evolução: de “índio falso” a “pobre legítimo”

A segunda linha de não pensamento é a dos “fiscais de autenticidade”. Quando a classificação dos índios como “atrasados” e “entraves ao desenvolvimento” falha, trata-se então de dizer que, sim, os índios têm direitos, mas só os “de verdade”. Haveria então os não legítimos, aqueles que falam português, usam celular e gostam de assistir à TV ou andar de carro. Nessa lógica abaixo da linha da estupidez, os brasileiros que falam inglês, vão à Disney, preferem rock ao samba e ultimamente andam gostando de torcer por times europeus de futebol, também poderiam ser considerados falsos brasileiros e perder todos os seus direitos. Nessa altura da história humana e com tanto conhecimento produzido era de se esperar um pouco mais de sofisticação na compreensão daquilo que faz de alguém o que é.

Quando as duas mentiras anteriores são desmascaradas, aparecem os “bons samaritanos” para salvar a Pátria – deles. Estes acham que quem gosta de mato é antropólogo e ambientalista e que o sonho dos indígenas, o sonho mesmo, no “íntimo do seu intrínseco”, é viver em nossas maravilhosas favelas e periferias, com esgoto serpenteando na porta e polícia dando tiro nas escadarias, à custa de Bolsa Família e cesta básica. Este seria o ápice da evolução: de “índio falso” a “pobre brasileiro legítimo”. Quem, afinal, poderia resistir a tal progresso na vida?

Um golpe na Constituição aqui e acolá e estes bons samaritanos chegam ao ponto ótimo: ajudam os índios que não conseguiram matar a virar pobres e, pronto, para que terra para índio, se já não existe índio? A ignorância só perde para a má fé. Mas é com preconceitos como estes, espertamente disseminados e manipulados, que se tenta transformar os indígenas numa espécie de estrangeiros nativos, como se os “de fora” fossem aqueles que sempre estiveram dentro. Essa xenofobia invertida seria apenas nonsense, não fosse totalmente perversa, a serviço de objetivos bem determinados.

Aderir ou pensar?

Há muita terra para pouco índio? Não. Como costuma dizer o socioambientalista Márcio Santilli, “há muita terra para pouco fazendeiro”. Segundo o Censo de 2010 do IBGE, há 517 mil índios aldeados em menos de 107 milhões de hectares de terras indígenas, o equivalente a 12,5% do território brasileiro. E onde estão essas terras? Mais de 98% delas estão na Amazônia Legal – e menos de 2% fora de lá. Já os 46 mil maiores proprietários de terras, segundo o Censo Agropecuário do IBGE, exploram uma área maior do que essa: mais de 144 milhões de hectares.

Sobre a realidade da concentração fundiária no país, que continua a crescer, o Cadastro de Imóveis Rurais do Incra (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) mostra que as 130 mil grandes propriedades rurais particulares concentram quase 50% de toda a área privada cadastrada no Incra. Já os quase quatro milhões de minifúndios equivalem, somados, a um quinto disso: 10% da área total registrada. Em entrevista ao jornal O Globo, o pesquisador Ariovaldo Umbelino de Oliveira, coordenador do Atlas da Terra, afirmou que quase 176 milhões de hectares são improdutivos no Brasil. Prestar atenção nos números já é um começo para pensar, em vez de simplesmente aderir.

Muita terra para pouco índio? Não. Muita terra para pouco fazendeiro

Falta espaço para a produção de alimentos no país? Tudo indica que não. Num país com essa quantidade de terras destinada à agropecuária e com essa concentração de terras na mão de poucos, afirmar que o problema do desenvolvimento são os povos indígenas só não é mais ridículo do que Kátia Abreu, a latifundiária que diz não existir mais latifúndio no Brasil e hoje ministra da Agricultura, afirmar que “o problema é que os índios saíram da floresta e passaram a descer na área de produção”. Os índios, esses invasores do mundo alheio. Mas é assim que a história vai sendo distorcida ao ser contada para a população.

Então, sim, respeitar os direitos dos povos indígenas já seria um motivo suficiente para lutar contra a PEC 215. Mas a PEC 215 não ameaça apenas os povos indígenas e as populações tradicionais. Ela ameaça a vida de todos os brasileiros. E por quê? Porque se temos floresta em pé é por causa dos povos indígenas e das populações tradicionais, são eles a pedra no caminho de um tipo de exploração que, depois de consumada, lucros privatizados na mão de poucos, deixa para nós todos o custo da devastação. E agora, nos estados da região sudeste, nós finalmente compreendemos, com o colapso da água, qual é o custo da devastação. Nós finalmente começamos a compreender o quanto corroemos a nossa vida cotidiana ao destruir as florestas e ao contaminar os rios. Não é mais algo subjetivo, uma abstração, mas algo bem concreto. Não é mais um futuro distante, é aqui e é agora. Não são mais os nossos netos, mas os nossos filhos que sofrerão e já sofrem com esse planeta mastigado. Assim como nós mesmos. E só está começando.

Lutar democraticamente para barrar a PEC 215 não é uma atitude altruísta, não é um esforço para respeitar os direitos indígenas, não é algo que fazemos porque somos pessoas bacanas, gente do bem. Barrar a PEC 215 é atender ao nosso instinto de sobrevivência num mundo em que as mudanças climáticas são possivelmente o maior desafio da história humana nesse planeta, que é o único que temos e que destruimos. Se o golpe à Constituição for consumado, o meio ambiente no Brasil perderá boa parte das barreiras que ainda impedem a devastação, reunindo condições e abrindo espaço para a aceleração da corrosão da vida.

Há muita atenção da imprensa e da população sobre os protestos nas ruas do Brasil. O curioso é que, quando são os índios que ocupam o espaço público, apesar de todo o seu colorido, de sua fascinante diversidade, eles correm o risco de tornar-se automaticamente invisíveis. Sua dor, sua morte e sua palavra parecem não existir – ou existir apenas no diminutivo. O olhar dos não índios os atravessa. Desta vez, ainda que por instinto de sobrevivência, seria conveniente enxergá-los. Mas, claro, sempre podemos concluir que o melhor para todos nós é viver cercado de cimento, fumaça e rios de cocô.

Eliane Brum é escritora, repórter e documentarista. Autora dos livros de não ficção *Coluna Prestes - o Averso da Lenda*, *A Vida Que Ninguém vê*, *O Olho da Rua*, *A Menina Quebrada*, *Meus Desacontecimentos* e do romance *Uma Duas*. Site: **descontecimentos.com** Email: **elianebrum.coluna@gmail.com** Twitter: **@brumelianebrum**

