

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

MUITAS
VOZES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

REITOR	Carlos Luciano Sant'ana Vargas
VICE-REITORA	Gisele Alves de Sá Quimelli
PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO	Benjamim de Melo Carvalho
COORDENADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE	Ione da Silva Jovino
EDITOR GERAL	Miguel Sanches Neto
EDITORAS DO VOLUME	Letícia Fraga e Ismara Tasso
REVISÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA	Letícia Fraga
PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO	Marco Wrobel
CRIAÇÃO DE CAPA	Dyego Chrystenson Marçal

CONSELHO EDITORIAL

Benito Martinez Rodriguez - UFPR
Claudia Mendes Campos - UFPR
Desirée Motta-Roth - UFSM
Dina Maria Machado Andréa Martins Ferreira - UECE
Julio Pimentel Pinto - USP
Kanavillil Rajagopalan - UNICAMP
Maria Ceres Pereira - UFGD
Naira de Almeida Nascimento - UTFPR
Orlando Grosseguesse - Universidade do Minho
Regina Dalcastané - UNB
Rosana Gonçalves - Unicentro
Rosane Rocha Pessoa - UFG
Waldir do Nascimento Flores - UFRGS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

REVISTA DO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LINGUAGEM,
IDENTIDADE
E SUBJETIVIDADE

MUITAS VOZES



Editora
UEPG

Muitas Vozes / Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade
Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Editora UEPG.
Vol. 1, n.1 (jan–jul. 2012). Ponta Grossa, 2012-
Semestral.

Vol. 3, n.1 (jan–jul. 2014)

ISSN 2238-717X (Versão impressa)

ISSN 2238-7196 (Versão online)

1- Linguagem. 2- Identidade. 3- Subjetividade.

Os textos publicados na revista são de inteira responsabilidade de seus autores.

Tiragem: 500 exemplares

INFORMAÇÕES / DISTRIBUIÇÃO / PERMUTAS

Muitas Vozes

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade
Praça Santos Andrade n.1
Sala 115 – Bloco B
84.030-900 Ponta Grossa - PR

Endereço eletrônico: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/muitasvozes>

E-mail: revistamuitasvozes@gmail.com

Permutas - E-mail: intercambio@uepg.br

VENDAS

Editora e Livrarias UEPG

Fone/fax: (42) 3220-3306

Email: editora@uepg.br

<http://www.uepg.br/editora>

Pede-se permuta

Exchanged Requested

2014

SUMÁRIO

SUMMARY

Apresentação 07

Dossiê: Identidade Indígena

Identities dos processos educacionais especializados na aldeia de Santa Rosa do Oco'y
Identities of specialized educational processes in the village of Santa Rosa Oco'Y
Andreia Nakamura Bondezan; Eloá Soares Dutra Kastelic; Valdene Nogueira Rocha 13

A política pública de educação superior indígena no Paraná: percursos, dilemas e perspectivas
Indigenous higher education public policies in the state of Paraná, Brazil – routes, dilemmas and perspectives
Isabel Cristina Rodrigues; Maria Simone Jacomini Novak; Rosangela Célia Faustino 25

Identidade indígena: visões sobre o índio em Maíra, de Darcy Ribeiro
Indigenous identity: views about the Indian on Maíra, by Darcy Ribeiro
Maíra Contrucci Jamel; Moníca do Nascimento Figueiredo 39

A construção da identidade e os regimes de visibilidade dos povos indígenas na Universidade
The construction of identity and the regimes of visibility of indigenous peoples at the University
Maria José Guerra; Wagner Roberto do Amaral 53

A constituição da identidade no vestibular indígena: diferença, desigualdade e diversidade
The constitution of the identity in the indigenous vestibular: difference, inequality and diversity
Ismara Tasso; Raquel Fregadolli Gonçalves 69

O caminho da pedra: uma obra em que Mário Simon faz reflexões sobre a identidade indígena
The path of the stone: a work in which Mario Simon reflections on indigenous identity
Marcia Rejane Kristiuk; Regina da Costa da Silveira 87

Apontamentos críticos sobre concepções de linguagem na formação superior de docentes indígenas: diálogo intercultural como diálogo interepistêmico
Critical notes on conceptions of language in indigenous teachers higher education: intercultural dialogue as an inter-epistemic dialogue
André Marques do Nascimento 103

Os Pataxó de Prado – BA: uma leitura em vozes diversas <i>The Pataxó of Prado - BA: a lecture on various voices</i> Vera Lúcia da Silva; Rosana Kohl Bines	125
Narrativa oral e escrita: encontros e contrapontos sobre o mito “a origem dos povos indígenas” na perspectiva de índios e brancos <i>Narrativa oral y escritura: encuentros y contrastes sobre el mito “el origen de los pueblos indígenas” en la perspectiva de indígenas y blancos</i> Rita de Cássia Verdi Fumagalli; Carlete Maria Thomé; Luana Teixeira Porto	153
É muito bonito no papel, mas na realidade deixa a desejar... educação (escolar) indígena: entre leis e realidade <i>Beautiful in theory, but in reality it leaves much to be desired... indigenous education (school): among laws and reality</i> Rosana Hass Kondo; Letícia Fraga	171
Aspectos da construção da imagem do índio no romance <i>Quarup</i> , de Antônio Callado <i>Aspects of the native's building in the narrative Quarup, Antônio Callado</i> Jorge Alves Santana; Layssa Gabriela Almeida e Silva; Larissa Cardoso Beltrão	191
Arquitetura e a construção do espaço Guarani no oeste do Paraná: um estudo de caso na aldeia Tekoha Añetete <i>Architecture and construction of space Guarani in western Paraná: A case study in village Tekohá Añetete</i> Gracieli E. Schubert Kühl; Erneldo Schallenberger	205

Artigos

Síndrome de Down: linguagem e identidade <i>Down's syndrome: language and identity</i> Carla Salati Almeida Ghirello-Pires	229
Uma experiência de formação de professor@s de áreas quilombolas por meio da Pretagogi@ <i>An experience of teacher education through areas quilombolas pedagogia</i> Geranilde Costa e Silva; Sandra Haydée Petit	243

Resenha

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. Entre a Diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012. 152p. Éder da Silva Novak; Keros Gustavo Mileski	265
Normas para Colaboradores	273

Apresentação

O número 3, volume 1, da Revista Muitas Vozes foi organizado tendo em vista o objetivo proposto pelas organizadoras desta edição: reunir pesquisadores de diferentes instituições do país, com reconhecimento singular nas áreas de conhecimento em que atuam e que assumissem o desafio de tratar, discutir, refletir e avaliar a constituição e construção da “Identidade Indígena” em situações de produção também diversificadas. Sob tal perspectiva, os artigos reunidos neste volume ilustram o amplo e complexo cenário brasileiro sobre a questão indígena.

A escolha da temática sob o regime do olhar a contemporaneidade alinhava-se, sobremaneira, ao que nos declaram Bauman (2005¹), Hall (2006²), Mey (1998³) e Silva (2000⁴), uma vez que, de acordo com esses teóricos, não se pode fechar os olhos para as consequências do fenômeno da globalização que pressupõe que “[...] a identidade não é imutável, lógica, fixa, mas inconstante, incoerente, instável e incompleta, posto que é estabelecida por pressões sociais” (SILVA, 2000, p. 81). Nessa linha de pensamento, Mayer (1998, p. 116) adverte-nos sobre o “ser índio”, em tempos de mudanças e transformações “líquidas”: pois as transformações constituem uma

construção permanentemente (re)feita a depender da natureza das relações sociais que se estabelecem, ao longo do tempo, entre índio e outros sujeitos sociais e étnicos: tal construção busca a) determinar especificidades que estabeleçam “fronteiras identificatórias” entre ele e um outro e/ou b) obter o reconhecimento dos demais membros do grupo ao qual pertence, da legitimidade de sua pertinência a ele (MAHER, 1998, p. 116⁵).

Daí a proposição deste volume da Muitas Vozes, periódico que busca constituir um espaço de reflexão sobre questões de linguagem, identidade e subjetividade em suas múltiplas manifestações.

O “Dossiê” compõe-se de 12 artigos. No primeiro texto, Andreia Nakamura Bondezan, Eloá Soares Dutra Kastelic e Valdene Nogueira Rocha apresentam e debatem a organização do ensino para os indígenas com necessidades educacionais especiais na comunidade de Santa Rosa do Oco’y, assunto ainda pouco tratado no contexto da educação escolar indígena, mesmo que extremamente necessário.

Já Isabel Cristina Rodrigues, Maria Simone Jacomini Novak e Rosângela Célia Faustino abordam as consequências da Lei Estadual N.º 13.134/2001-N.º 14.995/2006, especialmente as relativas ao ingresso, permanência e integralização dos cursos nos quais os estudantes indígenas se matriculam, no sentido de realizar uma reflexão que aponta direcionamentos para a consolidação de uma política pública de educação superior indígena mais justa.

Partindo do princípio de que a figura do índio sempre esteve presente na literatura brasileira, Maíra Contrucci Jamel e Monica do Nascimento

¹ BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

² HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

³ MEY, Jacob. Etnia, Identidade e Língua. In: SIGNORINI, Inês (Org.) **Língua(gem) e identidade**. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 1998. p.69-88.

⁴ SILVA, Tomaz Tadeu da. A Produção da Identidade e da Diferença. In: _____ (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.73-102.

⁵ MAHER, Tereza Machado. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p.115-138.

Figueiredo analisam a representação literária do índio no romance *Maíra*, de Darcy Ribeiro, com o objetivo de tecer considerações sobre a representação do índio nas produções literárias do século XX. Para tanto, as autoras apresentam um breve panorama das representações do índio na literatura brasileira e destacam a importância da voz narrativa na construção dessa imagem.

Maria José Guerra e Wagner Roberto do Amaral abordam a educação superior indígena – temática recente no cenário nacional – sob um olhar que vai além do descritivo, para tentar dar conta de uma reflexão sobre os significados construídos nos percursos percorridos pelos acadêmicos indígenas do Brasil, especialmente no caso da região norte do Paraná.

Em seu texto, Ismara Tasso e Raquel Fregadolli Gonçalves apresentam uma discussão que busca compreender o modo como redações produzidas por candidatos no X Vestibular para os Povos Indígenas no Paraná, ocorrido em 2010, imprimem a contradição da identidade linguística do indígena – ora como possibilidade de (co)existência da(s) diferença(s), ora sob efeito da desigualdade, inferioridade e tutela das ações do Estado.

O artigo de Marcia Rejane Kristiuk e Regina da Costa da Silveira discorre sobre o diálogo entre literatura e história no romance *O Caminho da Pedra*, de Mário Simon. O trabalho se direciona ao papel assumido pelo autor enquanto romancista e historiador, com o objetivo de realizar um estudo sobre as identidades culturais indígenas da região sul-rio-grandense.

André Marques do Nascimento busca, em seu trabalho, apresentar apontamentos críticos situados nas experiências implementadas na formação superior de docentes indígenas sob perspectiva bilíngue intercultural, através da análise de representações e ideologias subjacentes às categorias e concepções hegemônicas de língua, língua materna e escrita e de sua apropriação por docentes indígenas em contextos de complexidade intercultural.

Em seu artigo, Vera Lúcia da Silva e Rosana Kohl Bines apresentam o povo Pataxó do Prado através da leitura de quatro narrativas: 1) a de origem dos Pataxó; 2) a Carta de Achamento do Brasil; 3) os fragmentos de *Viagens pelo Brasil (1815-1817)* em que Wied-Newied registra a presença Pataxó no extremo sul baiano; 4) e a do Fogo de 51. A abordagem intercultural adotada permite perceber as potencialidades dessas narrativas em fricção no contexto de uma educação indígena diferenciada.

A partir de narrativas referentes à origem dos povos indígenas, contadas pelos índios da comunidade da reserva indígena do Guarita (Tenente Portela/RS), Rita de Cássia Verdi Fumagalli, Carlete Maria Tomé e Luana Teixeira Porto definem encontros e contrapontos entre os fenômenos de transição de perspectivas que ocorrem em narrações orais e escritas.

Com base em dados oriundos de uma pesquisa etnográfica realizada entre 2011 e 2012, na comunidade Guarani do Pinhalzinho (Tomazina/PR),

Rosana Hass Kondo e Letícia Fraga discutem os conflitos existentes entre políticas linguísticas e a realidade que se coloca na construção da educação (escolar) indígena, a qual ainda é bastante orientada a partir de uma perspectiva etnocêntrica.

Jorge Alves Santana, Layssa Gabriela Almeida e Silva e Larissa Cardoso Beltrão, em seu texto, evidenciam aspectos do heterogêneo processo de construção da identidade cultural do índio contemporâneo brasileiro de forma a ressaltar, a partir da narrativa Quarup, de Antônio Callado (1977), a relação entre literatura e estudos culturais.

A partir de uma pesquisa que investigou a arquitetura tradicional guarani e a construção do espaço habitado junto à Aldeia Tekohá Añetete (Diamante do Oeste/PR), Gracieli E. Schubert Kühl e Erneldo Schallenberger apresentam elementos da arquitetura tradicional Guarani e a relação desta com as questões simbólicas que permeiam as práticas do grupo.

Além do “Dossiê”, na seção “Artigos”, a revista traz dois textos. O trabalho de Carla Salati Almeida Ghirello-Pires, a partir da perspectiva histórico-cultural e da neurolinguística discursiva, analisa a aquisição e o desenvolvimento da linguagem de uma criança com síndrome de Down em relação à sua constituição identitária, considerando a heterogeneidade desses sujeitos.

Já Geranilde Costa e Silva e Sandra Haydée Petit expõem uma experiência de formação de professores/as de áreas Quilombolas do semiárido cearense por meio do I Curso de Pós-graduação Lato Sensu em História e Cultura Africanas e dos Afrodescendentes, para o qual criaram e aplicaram a Pret@gogia, um referencial teórico-metodológico fincado nos princípios da cosmovisão de base africana e afro-brasileira.

Para encerrar, o volume também conta com um texto na seção “Resenha”. A obra resenhada intitula-se **Entre a Diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula** (Mariana Paladino e Nina Paiva, 2012). Os autores Éder da Silva Novak e Keros Gustavo Mileski avaliam que o livro se propõe a discutir as políticas de ações afirmativas executadas nas últimas décadas, bem como suscitar questões para pesquisas sobre a temática, com ênfase nas populações indígenas, disponibilizando, assim, informações dos programas, ações e fontes de financiamento do MEC.

Este volume constituiu, assim, um espaço de interlocução acadêmica sob aportes teóricos diversos, o que possibilita a você, leitor, ter acesso a uma gama de tratados sobre o tema em questão. Esperamos que apreciem os artigos aqui reunidos.

Boa leitura a todos!

Letícia Fraga e Ismara Tasso

Dossiê
Identidade indígena

Identities dos processos educacionais especializados na Aldeia de Santa Rosa do Oco'y

Identities of specialized educational processes in the Village of Santa Rosa Oco'y

Andreia Nakamura BONDEZAN*

UNIOESTE

Eloá Soares Dutra KASTELIC**

UNIOESTE

Valdene Nogueira ROCHA***

NRE/Foz do Iguaçu

* Doutora em Educação.
an.bondezan@hotmail.com

** Doutora em Letras e Linguística.
eloasoaes@hotmail.com

*** Especialista em Educação Especial.
valdene_rocha@hotmail.com

Resumo: O presente artigo trata da educação dos indígenas Avá-guarani situados no Oeste do Paraná, especificamente na aldeia de Santa Rosa do Oco'y. Tem como objetivo apresentar como está organizado o ensino para os indígenas com deficiência na referida comunidade. Para isso, aborda as principais características da aldeia de Santa Rosa do Oco'y; os níveis e modalidades de educação ofertada neste local. Por fim, destaca o processo de construção de uma sala de recursos multifuncionais para o atendimento dos alunos que apresentam alguma deficiência. Podemos concluir com este trabalho que a sala de recursos multifuncionais foi uma conquista para que os alunos tivessem a oportunidade de terem suas especificidades atendidas. No entanto, ainda é preciso que se tenham políticas de formação de professores para que este atendimento seja realizado por professor, preferencialmente indígena. Dessa forma, se atenderiam não só as necessidades dos alunos, mas, sobretudo, se faria valer o direito constitucional que garante aos povos indígenas o acesso a processos próprios de aprendizagem. Para realização desse artigo recorreremos aos escritos de Cuche (1999) e Hall (2004) e aos documentos: Estatuto do Índio em 1973 (BRASIL, 1973); Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (BRASIL, 1996). As incursões nesses documentos objetivaram buscar entendimento sobre os direitos dos indígenas a uma educação diferenciada, atendimento às especificidades culturais e processos próprios de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação escolar indígena. Educação especial na escola diferenciada. Identidades dos processos Educacionais Especiais na escola indígena.

Abstract: This article deals with the education of Ava-Guarani indigenous situated in the West of Paraná, specifically in the village of Santa Rosa Oco'y. It aims to show how the teaching for indigenous with disability is organized in that community. In order do do this, it discusses the main features of the village of Santa Rosa Oco'y; the levels and types of education offered at this location. Finally, it highlights the process of building a multifunctional resources room for the attendance of students who have a disability. The conclusion is that the multifunctional resources room

was an achievement so that students had the opportunity to have their specificities met. However, it is still necessary to have policies of teacher training so that this assistance is preferably carried out by an indigenous teacher thus not only meet the needs of students, but especially to enforce the constitutional right that guarantees indigenous peoples access to their own learning processes. The references used in this article were Cush (1999), Hall (2004) and documents: Indian Statute in 1973 (BRASIL, 1973), the 1988 Brazilian Constitution (BRASIL, 1988), Law of Guidelines and Bases of National Education n. 9.394/96 (BRASIL, 1996). The incursions within these documents aimed to seek understanding on the rights of indigenous peoples to a differentiated education, attendance to their cultural specificities and their own learning processes.

Keywords: Indigenous school Education. Special Education school in differentiated schools. Identities of Special Educational processes in indigenous schools.

Introdução

Este artigo insere-se no debate sobre os indígenas Avá-guarani situados no Oeste do Paraná, especificamente na aldeia de Santa Rosa do Oco'y. O presente texto tem como objetivo discutir acerca da educação dos indígenas que apresentam alguma deficiência na referida comunidade.

A identidade dos Avá-guarani vem despontando na historiografia indígena a partir do olhar deste povo sobre seu próprio processo identitário. Nesse sentido compreende-se que identidade é algo sempre incompleto, num processo de construção e desconstrução cotidiano que se insere na dinâmica social. Nessa perspectiva não cabe uma análise essencialista, pois a compreensão é de uma identidade fragmentada que está em constante processo, apresentando suas diversas faces (HALL, 2004).

O trabalho com os povos indígenas tem sido acompanhado de uma inserção na noção de cultura por entender que o elemento cultural perpassa toda a formação desse seguimento social. Compreender a cultura representa conhecer mais sobre as especificidades de cada grupo e subgrupo, o que proporciona às pesquisas maior aproximação com a realidade. Nessa direção, Cuche (1999) contribui quando afirma que “[...] o outro não é nunca absolutamente outro e que há sempre algo de nós nos outros, porque a humanidade é uma só e a Cultura está no centro *das* culturas [...]” (CUCHE, 1999, p. 243).

Ao priorizar as pesquisas com minorias aqui representadas pelos indígenas, pretende-se atender a um direito constitucional, o qual resguarda aos povos indígenas o direito aos processos próprios de aprendizagem.

Os dados que são apresentados neste trabalho foram gerados na aldeia nos anos de 2010 a 2013. Seus pesquisadores analisaram estes dados a partir das informações geradas em campo e recebidas do Núcleo Regional

de Educação de Foz do Iguaçu, compondo, dessa forma, um escrito que demonstra, dentro do limite das possibilidades de pesquisa, bem como das páginas de um artigo, como pôde ser organizada a educação especial em uma aldeia indígena.

Este texto primeiramente apresenta algumas características da educação ofertada na aldeia de Santa Rosa do Oco'y; em seguida aponta as bases legais para o atendimento educacional especializado e o processo abertura da sala de recursos multifuncionais, finalizando com uma reflexão acerca da educação da pessoa com deficiência neste local.

Algumas características educação na aldeia de Santa Rosa do Oco'y

Na aldeia de Santa Rosa do Oco'y há aproximadamente 140 famílias, cujos filhos estão matriculados no Colégio Indígena Teko Ñemoingo que oferta a Educação Infantil; Ensino Fundamental Anos Iniciais; Ensino Médio; Educação de Jovens e Adultos, e oferta do espanhol como língua estrangeira. Nesse rol de modalidades inclui-se a recente inserção da Educação Especial às pessoas com deficiência.

As políticas públicas para os indígenas podem ser observadas nos principais documentos produzidos pelo governo. Tais elaborações ganham força na década de 1970 com o Estatuto do Índio, em 1973, e culminaram com a elaboração da Constituição de 1988. Posteriormente, na década de 1990, a educação escolar indígena emerge novamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) n. 9.394/96, que consolida definitivamente os direitos dos indígenas a uma educação diferenciada, e o atendimento às especificidades culturais.

Cavalcanti (1999) afirma que “a Constituição Federal reconhece aos povos indígenas o direito à educação bilíngue e intercultural”. A autora ainda reconhece que foi somente em 1991 que a educação indígena foi introduzida na Constituição Federal brasileira como sendo de responsabilidade do governo (CAVALCANTI, 1999, p. 395).

A Constituição Brasileira garantiu aos índios o direito de continuar na sua condição de indígena e, manter sua identidade indígena. A escola, por sua vez, nesse contexto, assume um papel importante como instrumento de valorização da língua, dos saberes, da tradição e da cultura indígenas.

A LDBN n. 9394/96, que tem como base a Constituição de 1988, garante que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1996, art. 32, inciso 3). Esta lei prevê a oferta de educação escolar com objetivo de fortalecimento das práticas socioculturais, com a recuperação de suas memórias históricas, reafirmação de suas identidades e acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional.

Outras normativas emergem também nos documentos como Referencial Curricular para Escolas Indígenas (1998). Este preconiza a regulamentação da escola indígena norteando tal instituição a organizar-se em sua estrutura e funcionalmente.

O Colégio Estadual Indígena Teko Ñemoingo está estruturado de acordo com os referidos documentos oficiais e estabelece-se nos preceitos de sua comunidade. É o local onde os indígenas têm oportunidade de aprender a ler e a interpretar as leis, a se apropriar dos conhecimentos tecnológicos e científicos da sociedade de modo a discutir seus direitos e a adquirir mais visibilidade para seu povo, além de garantir a valorização de sua cultura. A identidade dessa instituição de ensino diferenciado vem sendo ressignificada e se fortalecendo enquanto *locus* de formação de pessoas e, para tanto, reorganiza-se continuamente.

Até ano 2010, o colégio objeto de nossa pesquisa ofertava: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

A Educação Infantil compreende a chamada educação pré-escolar, que atende crianças a partir dos 4/5 anos de idade. Em 2011, os professores eram indígenas e as turmas funcionavam no período vespertino. O Ensino Fundamental abrange os anos iniciais (1º ao 5º ano) e os anos finais (6º ao 9º ano). Em 2011, nos anos iniciais, os professores eram todos Avá-guarani e o funcionamento centrava-se nos períodos vespertino e matutino; já os anos finais tinham, em sua maioria, professores não indígenas e o funcionamento concentrava-se nos períodos matutino e vespertino.

O Ensino Médio contava com professores, em sua maioria, não indígenas. Possuía turmas no período matutino. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) reunia turmas de Ensino Fundamental (Fase I e II, no período noturno) e de Ensino Médio (período noturno). Nesse segmento, havia professores indígenas e não indígenas, com o predomínio de professores não indígenas.

Como no ano de 2010 havia, nesta aldeia, seis alunos com deficiência, vislumbrou-se a possibilidade da oferta de atendimento educacional especializado, para que suas dificuldades e especificidades pudessem ter uma mediação intencional e com profissionais com formação em educação especial.

Atendimento educacional especializado e breve histórico da abertura da sala de recursos

O atendimento educacional especializado (AEE) é aquele “ofertado nas salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de Instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (BRASIL, 2009, art. 1).

Este atendimento tem como objetivo maior complementar ou suplementar a formação dos alunos em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Os principais documentos que subsidiam a política de inclusão escolar no Brasil, por meio do atendimento educacional especializado, são a Resolução nº 4, de outubro de 2009, que Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e o Decreto nº 7.611/11, que dispõe sobre a educação especial, atendimento especializado e outras providências.

Os alunos com deficiência; com transtorno global do desenvolvimento; com altas habilidades/superdotação podem participar do AEE. O atendimento educacional especializado deve ser realizado:

[...] prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições, comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, art. 5).

O atendimento na Sala de Recursos Multifuncional ocorre no período inverso ao da matrícula do aluno na rede regular de ensino. De acordo com a avaliação de uma equipe multidisciplinar, o aluno terá este atendimento indicado de duas a quatro vezes por semana. O professor que trabalha neste ambiente deve ter “[...] formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial (BRASI, 2009, art. 12).

O atendimento nas Salas de Recursos Multifuncional funciona nas seguintes áreas: Deficiência Intelectual, Deficiência Física Neuromotora, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Transtornos Funcionais Específicos; Deficiência Visual; Surdez e Altas Habilidades/Superdotação. No Estado do Paraná, para orientar as ações para o cumprimento das leis e documentos oficiais que subsidiam a educação da pessoa com deficiência no país, foram criadas instruções. As instruções referentes à Sala de Recursos Multifuncional são:

Quadro 1 - Instruções do Estado do Paraná para as Sala de Recursos Multifuncional Tipo I

INSTRUÇÃO	DESCRIÇÃO
002/2008 SUED/SEED	Estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional na área da Surdez.
020/2010 SUED/SEED	Estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional na área da Deficiência Visual.

continua

conclusão

INSTRUÇÃO	DESCRIÇÃO
010/2011 (PARANÁ, 2011a)	Estabelece critérios para o funcionamento de Sala de Recursos Multifuncional Tipo I – Altas Habilidades e Superdotação.
014/2011 (PARANÁ, 2011b)	Estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional Tipo I na Educação de Jovens e Adultos.
016/2011 (PARANÁ, 2011c)	Estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional Tipo I da Educação Básica nas áreas da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos.

Fonte: PARANÁ (2008); PARANÁ (2010); PARANÁ (2011a); PARANÁ (2011b); PARANÁ (2011c)

Estas instruções apresentam de forma detalhada os objetivos de cada atendimento, os alunos que devem ser atendidos, os critérios para a organização destas salas, a avaliação dos pretendidos alunos e as atribuições dos professores para o trabalho nestes ambientes.

Já a Sala de Recursos Multifuncional da deficiência visual recebe **do governo federal o Kit do MEC**, adicionados os recursos de acessibilidade para alunos com esta deficiência como: impressora Braille; máquina de datilografia Braille; reglete de mão; punção; soroban, e outros.

Na aldeia de Santa Rosa do Oco'y, dentre os estudantes matriculados no ensino regular, havia seis alunos que apresentavam: Deficiência Intelectual (DI) e Deficiência Física Neuromotora (DFN), sendo que alguns eram atendidos na Pestalozzi em São Miguel do Iguacu, hoje Escola Pestalozzi-Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Modalidade Educação Especial. Diante dos documentos oficiais que determinavam o atendimento educacional especializado aos alunos com NEE e buscando os direitos do povo indígena, a Equipe do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Foz do Iguacu mobilizou-se buscando possibilidades de abertura de Sala de Recursos Multifuncional. Assim deram início ao processo e atendimento aos critérios da Instrução n. 016/2011 SUED/SEED (PARANÁ, 2011c) que estabelece que:

8.1 A direção da escola deve garantir espaço físico.

8.2 Alunos avaliados conforme orientações pedagógicas da SEED/DEEIN, regularmente matriculados e frequentando sala comum na Educação Básica da rede pública de ensino.

8.3 Professor especializado em cursos de pós-graduação em educação especial ou licenciatura plena com habilitação em educação especial ou

habilitação específica em nível médio, na extinta modalidade de estudos adicionais e atualmente na modalidade normal.

8.4 Protocolar a documentação exigida de acordo com as orientações da SEED/CEF/DEEIN.

8.5 Encaminhar o protocolado para SEED/DEEIN para análise pedagógica e providências (PARANÁ, 2011c, p. 9-10).

Essas normativas trazem algumas questões que objetivam, além de fazer cumprir um direito ao atendimento especializado dentro da escola diferenciada, propõem que haja um espaço adequado às necessidades dos alunos, o cuidado com avaliação psicopedagógica seguindo as orientações da SEED. Regulamenta também que o professor deve estar preparado e ter formação relativa aos conhecimentos específicos. Demonstra certa preocupação em garantir que os professores estejam devidamente habilitados para o exercício da função de professor de educação especial, sobretudo, porque se trata de uma instituição de ensino que oferta a educação diferenciada na qual a cultura tem forte influência no processo de ensino e aprendizagem.

Como, nesta comunidade, havia apenas um colégio, que ofertava anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, foram realizados dois processos: um que previa a autorização do funcionamento de uma sala de recursos multifuncionais, para o Ensino Fundamental anos iniciais e outra para o Ensino Fundamental anos finais/Ensino médio. As duas salas foram autorizadas, mas como eram poucos alunos, principalmente do Ensino Médio, o Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN) decidiu, juntamente com a equipe do NRE de Foz do Iguaçu, fazer um atendimento diferenciado das demais. Desta forma, foi autorizado o funcionamento de uma única Sala de Recursos Multifuncional que dava possibilidade de atender o Ensino Fundamental anos iniciais/finais e Médio, conseguindo assim matricular os alunos no Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE).

Em 2011, foi concretizada a organização da Sala de Recursos Multifuncional tipo I que atendia os critérios apresentados na Instrução n. 016/2011 SUED/SEED (PARANÁ, 2011c). Assim, os seis alunos com deficiência que estavam matriculados no colégio em estudo passaram a participar do atendimento educacional especializado.

Outras conquistas em relação à educação da pessoa com deficiência, nesta escola, foram obtidas com um dos alunos com deficiência física neuromotora. Mesmo sendo atendido na Sala de Recursos Multifuncional, o aluno em questão recebeu um computador adaptado, é acompanhado por um Professor de Apoio à Comunicação (PAC) de acordo com a instrução n. 002/2012 SUED/SEED (PARANÁ, 2012) e um agente operacional. O professor de Apoio à Comunicação

[...] é um profissional especializado, que atua no contexto da sala de aula, nos estabelecimentos de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, onde o apoio se fundamenta na mediação da comunicação entre o aluno, grupo social e o processo de ensino e aprendizagem, cujas formas de linguagem oral e escrita se diferenciam do convencionalizado (PARANÁ, 2012, p. 1).

Este profissional auxilia o aluno na sua comunicação na sala de aula, com os professores, com os outros alunos e todo o grupo envolvido. O agente operacional é responsável pela alimentação, higiene e também por levar o aluno aos diferentes ambientes da escola.

Atualmente, a Sala de Recursos Multifuncional atende cinco alunos, dos quais três têm deficiência intelectual e dois têm múltiplas deficiências (Deficiência Física Neuromotora e deficiência intelectual). Em 2013, equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos como: computadores; scanner; impressora laser; teclado com colmeia; mouse com entrada para acionador; bandinha rítmica; dominó; material dourado; esquema corporal; memória de numerais; tapete quebra-cabeça; dentre outros, foram recebidos para a utilização neste AEE.

Perspectivas para a educação indígena dos alunos com NEE

A educação escolar indígena e sua organização tem se pautado pelos documentos já referidos no início deste texto, o que coloca em diálogo, a escola indígena e as políticas públicas voltadas para o atendimento aos alunos indígenas com deficiência. Nesse contexto, a escola indígena valoriza o saber que vem de seus anciões que, dentre as particularidades culturais, defende maior aproximação entre a mãe e as crianças com algum déficit, dando-lhe um trânsito consentido à sala de aula. Nessa direção, a escola indígena se fundamenta em documentos específicos elaborados pelo governo do Estado do Paraná para o atendimento aos indígenas com deficiência.

De acordo com os dados do NRE de Foz do Iguaçu, atualmente, há um total de 275 alunos matriculados no Colégio Estadual Teko Ñemoingo, sendo 80 matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 93 matrículas de alunos nos anos finais do Ensino Fundamental; 32 matrículas no Ensino Médio; 65 matrículas na Educação de Jovens e Adultos e 05 matrículas nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Neste sentido, podemos destacar que a busca por uma educação inclusiva requer muito esforço e luta. A busca por direitos conquistados só é possível com o conhecimento destas, que precisam ser socializada. No entanto, é preciso destacar que a educação inclusiva precisa ser “[...] compreendida como educação de qualidade para todos e não somente como acesso de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino” (PRIETO, 2002, p. 49).

A educação inclusiva requer uma nova compreensão acerca da deficiência, diferente daquela em que o déficit é impedimento da aprendizagem e do desenvolvimento. De acordo com Góes (2002), apoiada nos pressupostos da abordagem histórico-cultural:

O desenvolvimento da criança com deficiência é, ao mesmo tempo, igual e diferente ao da criança normal. As leis de desenvolvimento são as mesmas, assim como as metas educacionais. Por outro lado, para se desenvolver e se educar, ela precisa de certas condições peculiares [...]. Logo, caminhos alternativos e recursos especiais não são peças conceituais secundárias na compreensão desse desenvolvimento (GÓES, 2002, p. 105-6).

Logo, toda pessoa com deficiência pode aprender e se desenvolver, no entanto, este processo depende, em grande medida, da qualidade de mediações que a criança recebe.

Desta forma o Atendimento Educacional Especializado, por meio da Sala de Recursos Multifuncional, foi de grande relevância para o ensino dos alunos que apresentam NEE na aldeia de Santa Rosa do Oco'y, pois têm a possibilidade de aprender com a utilização de diferentes recursos e com mediações específicas para as necessidades que possuem.

A equipe de educação especial do NRE de Foz do Iguaçu teve importante função na oferta deste atendimento no colégio desta comunidade e na busca por outros atendimentos necessários aos alunos que apresentam alguma deficiência. No entanto, é preciso que o ensino na sala de recursos realmente atenda às necessidades educacionais especiais dos alunos matriculados e que o trabalho realizado na sala regular seja organizado com a mesma finalidade para todos os educandos.

Considerações finais

Consideramos que ao realizarmos estudos com escolas em comunidades indígenas é importante marcar que as questões apresentadas tendem a demonstrar situações que se modificam continuamente, pois o povo indígena e seu desenvolvimento está atrelado ao contexto mais amplo das escolas indígenas de todo território nacional e, como tal, está em constante movimento, ou seja, a cada gestão da escola, os encaminhamentos tendem a mudar. Cada criança que inicia seu processo de formação esta estatística se movimenta, ora aumentando, ora diminuindo, num processo descontínuo apresentando tanto avanços, quanto retrocessos. A cada visita do cacique às instalações da escola, novas discussões se abrem e com elas novas demandas emergem.

Tal compreensão está calcada na perspectiva cultural de Cuche (1999), que fundamenta o caráter de incompletude em que se dá a formação das culturas e identidades.

Em relação à educação do indígena com deficiência, na aldeia de Santa Rosa do Oco'y, consideramos que há, no presente momento, uma sinalização de avanço nos atendimentos educacionais especiais ali ofertados. Entretanto, tais ofertas devem estar em sintonia com a cultura local para que as práticas pedagógicas do professor objetivada nessa modalidade articule-se aos tipos de saberes que fazem sentido para aquele subgrupo, que tem em sua cultura especificidades que devem ser contempladas.

A Sala de Recursos Multifuncional tem sido considerada uma aliada no ensino dos alunos que apresentam NEE, pois conta com a participação ativa de um profissional com formação em educação especial, recursos diferenciados e a possibilidade de atendimento individualizado. Além de ter outros serviços conquistados por meio do NRE de Foz do Iguaçu, como: computador; Professor de Apoio à Comunicação e Agente Operacional.

Estes atendimentos demonstram o comprometimento da Equipe da Educação Especial em garantir AEE aos alunos indígenas, que apresentam alguma deficiência. O importante é que este processo continue sendo acompanhado. Que professores indígenas participem de cursos de formação para poderem atuar nestas áreas com a finalidade do atendimento dos alunos indígenas e na promoção da valorização de sua cultura dentro da modalidade da Educação Especial.

Tais estudos, voltados para a Educação Especial dentro da escola diferenciada, mostram que, embora a escola indígena esteja muitas vezes em áreas rurais e de pouco acesso aos meios de comunicação eletrônicos mais rápidos, ela mantém uma identidade enquanto instituição formadora, portanto, inserida no rol das escolas públicas do território nacional.

Referências

BRASIL. **Estatuto do Índio**. Decreto n. 6001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1973. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm>. Acesso em: 11 mai. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9394/96. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4/2009**, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.611, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento especializado e dá outras providências, de 11 de novembro de 2011. Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTI, M. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA**, Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, v. 15, p. 385-417, 1999.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais.** Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

GÓES, M. C. R. Relações entre Desenvolvimento Humano, Deficiência e Educação: contribuições da abordagem Histórico-Cultural. In: OLIVEIRA, M.K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. (Org.) **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DPA, 2004.

PARANÁ. **Instrução 02/2008 SEED/SUED.** Estabelece critérios para o funcionamento do Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez – CAES, serviço de apoio Especializado, no ensino regular. 2008. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao022008sued.pdf>>. Acesso em 12 ago 2013.

PARANÁ. **Instrução 020/2010 SEED/SUED.** Orientações para a organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Visual. 2010. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao202010.pdf>>. Acesso em 12 ago 2013.

PARANÁ. **Instrução 010/2011 SEED/SUED.** Estabelece critérios para o funcionamento da SALA de RECURSOS MULTIFUNCIONAIS TIPO I – para a Educação básica na Área das Altas Habilidades /Superdotação. 2011a. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/umuarama/arquivos/File/educ_esp/EDUC_ESP_2013/SRM_INST_10_2011_AH_S.PDF> Acesso em: 12 ago. 2013.

PARANÁ. **Instrução 014/2011 SEED/SUED,** que Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional -Tipo I na Educação de Jovens e Adultos – Fase I, Fase II e Ensino Médio – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos

funcionais específicos. 2011b. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao142011suedseed.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

PARANÁ. **Instrução 016/2011 SEED/SUED**, que Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL TIPO I, na Educação Básica – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. 2011c. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/Instrucao162011.pdf>> Acesso em: 12 ago. 2013.

PARANÁ. **Instrução 002/2012 SEED/SUED**, que Estabelece critérios para a solicitação de Professor de Apoio à Comunicação Alternativa para atuar no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes%202012%20sued%20seed/Instrucao0022012suedseed.PDF>> Acesso em: 12 ago. 2013.

PRIETO, R. G. A construção de políticas públicas de educação para todos. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. (Org.). **Escola inclusiva**. São Paulo: EdUFSCar, 2002. p. 45-60.

Data de submissão: 01/04/2014

Data de aprovação: 11/06/2014

A política pública de educação superior indígena no Paraná – percursos, dilemas e perspectivas¹

Indigenous higher education public policies in the state of Paraná, Brazil – routes, dilemmas and perspectives

Isabel Cristina RODRIGUES*

UEM; CUIA/PR

Maria Simone Jacomini NOVAK**

UNESPAR/FAFIPA; CUIA/PR

Rosângela Célia FAUSTINO***

UEM; OBEDUC/UEM

Resumo: Desde que foi implantada a Lei Estadual N.º 13.134/2001, substituída, posteriormente, pela N.º 14.995/2006, várias foram as conquistas, as lutas, mas também os dilemas que um assunto dessa natureza suscita. Podem-se citar questões pedagógicas, relacionadas ao ingresso, à permanência e integralização dos cursos nos quais os estudantes indígenas se matriculam, até questões de ordem jurídica, envolvendo o questionamento do direito à disputa pelas vagas nas universidades públicas do estado do Paraná. A abordagem central proposta partirá de uma discussão deflagrada no âmbito da efetivação da política de educação superior no estado no Paraná, suscitada por interposição do Ministério Público Federal (MPF), por meio de uma recomendação encaminhada no final ano de 2012 para a Comissão Universidade para os Índios (CUIA/PR), pautando a mudança no processo de acesso às vagas, por meio da eliminação de uma exigência no ato da inscrição, que se refere à carta de recomendação da liderança indígena da comunidade à qual o candidato atesta pertencer. Fundamentado na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e na Constituição Brasileira de 1988, o MPF recomenda que seja adotado como critério para inscrição no processo seletivo somente uma carta de autoidentificação ou autorreconhecimento, na qual o candidato se declara pertencente a uma etnia indígena. Na perspectiva de consolidar uma política pública de educação superior indígena da qual façam parte os sujeitos ligados diretamente a tal política, a Comissão Universidade para os Índios (CUIA), juntamente com estudantes indígenas e suas lideranças e o MPF, deflagraram um processo de discussão e de estudos para problematizar e equacionar o dilema posto. Nesse sentido, a presente proposta pretende apresentar uma reflexão e buscar subsídios de interlocutores de outras regiões do país, que vivenciam experiências semelhantes e que venham somar às discussões em curso no Paraná.

Palavras-chave: Educação Superior Indígena. Povos indígenas. Autorreconhecimento. Política pública.

¹ Este artigo deriva das reflexões das autoras enquanto membros da Comissão Universidade para os Índios (CUIA) e de resultados parciais do Projeto intitulado *As políticas de inclusão indígena no Ensino Superior no Paraná, formação e atuação da mulher Kaingang: um balanço sobre dez anos da Lei 13.134/2001*, financiado pelo CNPq, Processo n. 405225/2012-1.

* Doutora em Ciências Sociais. icrodrigues2006@gmail.com

** Mestre em Educação. msimojacomini@hotmail.com

*** Doutora em Educação. rofaustino@terra.com.br

Abstract: Success, struggles and dilemmas have occurred since the State Law 13,134/2001, replaced later by State Law 14,995/2006, was published, as such an issue is wont to cause. They comprised pedagogical issues related to the entrance, permanence and integration of the courses into which the students were admitted. Juridical objections also involved the right for vacancies in the government universities of the state of Paraná. The main approach is derived from a discussion on the effectiveness of higher education policy in the state of Paraná due to an intervention of the Federal Court by means of a recommendation at the end of 2012 to the University Committee for Indigenous Peoples (CUIA/PR). A change in the entrance process was proposed, or rather, the elimination of the requirement, on enrolling, of a letter of recommendation from the indigenous leaders of the community to which the future student belongs. Based on Convention 169 of the International Labor Organization and on the 1988 Brazilian Constitution, the Brazilian Federal Court recommended that the University enrolment criterion would be solely a self-identifying letter by which the candidate declares belonging to an indigenous ethnicity. The University Committee for Indigenous Peoples, indigenous students and their leaders and the Brazilian Court triggered discussions and reflections to problematize and solve the dilemma so that a public policy for indigenous higher education to which the agents directly involved could be consolidated. Current analysis forwards a discussion and brings forth interlocutors with similar experiences from other Brazilian regions, so that together a solution to this discussion could be given in the state of Paraná.

Keywords: Higher Indigenous Education. Indigenous Peoples. Self-acknowledgement. Public policy.

Introdução

Ao longo da história do contato, as populações indígenas desenvolveram diversas estratégias políticas de resistência e sobrevivência. Dentre essas, destaca-se a educação superior como elemento importante para o gerenciamento de seus territórios e capacidade de desenvolvimento sustentável. Esse nível de ensino é tomado na atualidade como um desses mecanismos, visando a superar as relações tutelares a que estiveram submetidos até a Constituição de 1988. Após esse marco legal, estas populações vêm tentando estabelecer relações menos assimétricas com a sociedade envolvente, através de outros meios da qualificação de seus quadros dirigentes, bem como de formação de profissionais que possam atuar nas diversas instâncias no interior das Terras Indígenas (t.i).

A literatura da área (LIMA; BARROSO-HOFFMAN, 2004; PALADINO, 2012; AMARAL, 2010) evidencia que as discussões sobre o ensino superior para indígenas surgem apenas na segunda metade da década de 1990, devido, sobretudo, à necessidade de formação de professores para cumprimento da educação diferenciada e bilíngue, presente na Constituição de 1988 e regulamentada pelo ordenamento jurídico subsequente, que

inclui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI de 1988, entre outros².

É nesse íterim que o Paraná implanta sua pioneira estratégia de política de acesso aos indígenas ao ensino superior, conforme destacado na sequência. Visando a pensar a questão dos critérios para o ingresso no ensino superior, qual seja a carta de recomendação, esse texto divide-se em duas partes. Na primeira, serão feitas algumas considerações sobre a regulamentação das Leis Estaduais n. 13.134/2001 e n. 14.995/2006. Na segunda parte, objetiva-se apontar alguns elementos capazes de subsidiar e refinar a discussão, a partir de elementos apontados por autores da área e lideranças indígenas.

² Para uma análise da legislação da educação escolar indígena, ver Andrioli (2012), Grupioni (2001). Sobre a questão no Paraná, ver Faustino (2006).

O Vestibular Intercultural no Estado do Paraná

No estado do Paraná habitam, atualmente, três etnias indígenas: Kaingang, Guarani e Xetá. Segundo dados de 2012, do governo estadual, as populações indígenas do Estado vivem em 37 t.i. Nesse rol, há terras regularizadas, homologadas, demarcadas e em processo de demarcação, no qual habita uma população de 15.552 pessoas.

Predomina nesta população a etnia Kaingang. Os povos Guarani respondem pela segunda maior população indígena do Estado, os Xetá são representados apenas por 71 indivíduos. Os Kaingang estão em 16 Terras Indígenas, os Guarani habitam 19 Terras Indígenas e os Xetá compartilham 03 Terras Indígenas com os Guaranis e Kaingangs. Há a presença de 17 membros da etnia Xokleng na Terra Indígena Apucarantina. (PARANÁ, 2012, p. 06).

Pesquisas realizadas pelo Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações – Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etnohistória, no âmbito do Projeto *Jané Reko Poranuhá* financiado pelo MINC/CAPES entre os anos de 2010 a 2012, evidenciam que os grupos familiares Xetá no Paraná são compostos por mais de 150 (cento e cinquenta) pessoas, o que demonstra maior presença indígena do que apontam os dados estaduais do período. Estes dividem-se entre Terras Kaingang e Guarani, pois foram retirados de seu território tradicional e atualmente lutam pela demarcação de uma Terra e pela implantação de uma escola indígena específica.

A inserção desses indígenas, sobretudo Kaingang e Guarani nas universidades públicas paranaenses, ocorre desde 2002, por meio da Lei Estadual n.º 13.134, de 18 de abril de 2001, que “reserva, aos índios paranaenses, três vagas em cada uma das universidades públicas do Estado”, conforme segue:

Art. 1º. Em todos os processos de seleção para ingresso como aluno em curso superior ou nos chamados vestibulares, cada universidade instituída ou criada pelo Estado do Paraná deverá reservar 3 (três) vagas para serem disputadas exclusivamente entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses.

Art. 2º. Compete à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, em conjunto com as Universidades envolvidas, editar as regras para o preenchimento das vagas, determinação dos cursos, seleção dos candidatos e estabelecer as demais disposições necessárias ao cumprimento do disposto no artigo anterior (PARANÁ, 2001).

As vagas suplementares para os indígenas tiveram um aumento considerável em 2006, passando de três para seis, por meio da Lei Estadual nº 14.955, de 09 de janeiro de 2006. Embora, segundo Faustino, Novak e Cipriano (2013, p. 72), “[...] a demanda fosse razoavelmente pequena, com cerca de 120 (cento e vinte) indígenas inscritos anualmente em cada vestibular específico”.

Sobre o processo de elaboração e proposição desta lei, a literatura da área evidencia a ausência de discussão tanto com as comunidades indígenas quanto com as universidades. Segundo Paulino (2008), nas entrevistas que realizou “[...] foi explícita a ausência de participação das comunidades indígenas no processo de formulação e aprovação desta lei”. Além disso, segundo o autor, mesmo que de forma não sistematizada, as propostas para o nível superior se davam em outra direção “Relatos apontaram a possibilidade de alguns professores indígenas terem proposto outro tipo de iniciativa: a criação de cursos de Licenciatura Intercultural para a formação de professores em nível superior” (PAULINO, 2008, p. 40).

Essa ausência de discussão ocorreu também no âmbito das instituições de ensino superior do estado que teriam que executar a lei. Mesmo as universidades que tinham grupos de pesquisas com as populações indígenas ficaram sabendo de sua existência apenas depois de sua promulgação. Segundo Rodrigues e Wawzynyak (2006):

Como as universidades estavam envolvidas no movimento grevista o conteúdo e os objetivos da nova lei não foram debatidos internamente, nem antes e nem depois, e isso implicou num desconhecimento e despreparo para a recepção dos novos alunos, a não ser pelos docentes indicados para comporem a comissão que realizou o vestibular. Muitos departamentos só ficaram sabendo do ingresso desses novos alunos no início das aulas. (RODRIGUES; WAWZYNYAK, 2006, p. 7).

Conforme evidenciado pelos autores, as universidades foram informadas logo após a promulgação da lei, pois tiveram que regulamentá-la e viabilizar o processo de seleção para ingresso dos indígenas nas IES do estado. Nesse momento, cinco instituições participavam do processo:

Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Não faziam parte do processo, ainda, as faculdades isoladas que atualmente compõem a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). A Universidade Federal do Paraná (UFPR) também se inseriu posteriormente, em 2005. Segundo Novak (2007), a política afirmativa para indígenas foi realizada em meio às discussões que essa instituição fez para a inserção de negros e estudantes de escolas públicas.

Para o trabalho inicial, formou-se uma comissão, que nesse primeiro momento era composta por um docente de cada universidade envolvida e um representante da Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia e Ensino Superior (SETI). Já na sequência, em novembro de 2001, definiu-se que essa comissão seria composta por três integrantes nomeados pela SETI. O nome definido foi “Comissão Universidade para os Índios” (CUIA). O objetivo de tal comissão era o de “contribuir na continuidade dos trabalhos de normatização da lei e do processo de seleção estabelecido, que abrange desde a redação do edital de abertura de vagas, até o edital final de publicação do resultado da seleção” (RODRIGUES; WAWZYNIK, 2006, p. 7)

O processo seletivo para cumprimento da Lei nº 13.134 foi normatizado pela resolução conjunta nº 035/2001, entre os Secretários de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e da Justiça e Cidadania e os Reitores das cinco Universidades Estaduais do Estado acima mencionadas. Para o processo de seleção, optou-se pela realização de um vestibular, que ficou definido como “Vestibular Intercultural dos Povos Indígenas no Paraná”. Segundo essa resolução, as vagas oferecidas seriam excedentes às demais vagas existentes nas universidades, na modalidade de vagas suplementares. Sobre o processo, definiu-se que ele seria unificado e específico, centralizado em uma única Universidade, realizado por meio de revezamento entre as universidades estaduais e a Universidade Federal do Paraná, ingressante em 2005. Em 2013, a décima terceira edição do vestibular foi realizada pela UENP.

O Vestibular é classificatório, com provas de Língua Portuguesa Oral, Língua Portuguesa – Redação e Interpretação, Língua estrangeira e/ou Línguas Indígenas (Guarani ou Kaingang), Biologia, Matemática, Física, Química, História e Geografia. Este formato de processo seletivo vem sendo objeto de discussão, tanto interno à CUIA, quanto externo, como, por exemplo, nos estudos de Novak (2007), Paulino (2008), Amaral (2010).

O dilema da identificação dos indígenas

Num momento em que a CUIA foca seus estudos e reflexões no processo de permanência dos estudantes indígenas nas IES, emerge

novamente, por meio do Ministério Público Federal (MPF), a demanda da discussão sobre os critérios exigidos no processo de inscrição. Dentre os documentos comumente requeridos para vestibulandos, o candidato indígena às instituições estaduais deverá apresentar, no ato da inscrição, uma carta de recomendação assinada pelo cacique da comunidade à qual pertence, informando a etnia e a terra indígena de sua residência no estado do Paraná.

Essa exigência se altera para os candidatos da UFPR, que, a partir da décima terceira edição, que foi realizada em dezembro de 2013, passou a adotar o critério estabelecido pela Lei Federal n.º 12.711, de 29 de agosto 2012, exigindo apenas autodeclaração de pertencimento a uma etnia indígena.

No entanto, para as IES estaduais essa polêmica permaneceu. A exigência da carta de recomendação tem gerado muita discussão no âmbito das comunidades indígenas, no momento da homologação das inscrições, da realização do vestibular e do próprio convívio entre os estudantes indígenas ao ingressarem nas IES.

Segundo Lima e Barroso-Hoffmann (2004), em âmbito nacional, as cotas trazem para a discussão a questão do debate sobre a identificação de quem é ou não indígena. Essa questão está na pauta desde os debates pioneiros acerca do ensino superior, como, por exemplo, na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS). Para os autores acima, em alguns casos leva-se em consideração o que se estabelece na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que, em seu artigo 1º, inciso 2º, estabelece que “a consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos que se aplicam as disposições da presente Convenção”. Assim, a discussão nacional, por conta da tramitação da agora aprovada Lei de Cotas para o ensino superior federal do país, leva em consideração a autodeclaração como critério.

Afinal, no país da mistura, reconhecer a discriminação é sempre confuso, difícil e sutil. Mas o próprio movimento indígena organizado tem pontos importantes de debate neste terreno, e as interpretações simplórias da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT (da qual só em 2003 o Brasil se tornou formalmente signatário) têm sido questionadas. Entre elas, por exemplo, está o uso exclusivo da ideia de autoidentificação individual enquanto critério de acesso a direitos. (LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2004, p.19).

Nas discussões sobre políticas de ação afirmativa, dentre as quais se destaca o *Seminário “Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil. Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados”*, realizado pelo LACED, em 2004, notabilizou-se

a necessidade de um “[...] aprofundamento da reflexão sobre a identificação étnica dos índios, visando aperfeiçoar as experiências de aplicação do sistema de cotas” (*idem*, p.147). Durante o seminário, essa discussão revelou-se como uma das preocupações das comunidades indígenas, no sentido de não se perder de vista os princípios de organização social e política das diferentes etnias indígenas, ou seja, o princípio da coletividade.

Luciano (2006) destaca a necessidade de a identificação étnica passar pelo reconhecimento dos grupos indígenas para torná-la legítima, uma vez que esta é uma política voltada para as coletividades e só se tornará legítima se estas assim a reconhecerem. O tempo em que os povos indígenas necessitavam do reconhecimento e da chancela de instituições da sociedade envolvente findou-se com a Constituição de 1988 que, segundo Pacheco de Oliveira e Freire, “também rompeu com a herança tutelar originada no Código Civil de 1916, mudando o *status* dos índios, permitindo que individualmente ou através de suas organizações ingressassem em juízo para defender direitos e interesses” (PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 133), dentre os quais se destaca na carta constitucional, a redefinição da categoria terra indígena como “terras tradicionalmente ocupadas” [...] “definidas desde então como aquelas que possibilitam a reprodução dos índios, isto é, aquelas “necessárias a sua preservação física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições (BRASIL. Leis, 1993, p. 16)” (*idem*, p. 134).

Partindo do pressuposto de que os costumes e as tradições podem advir do contato e convivência com outros grupos étnicos e que, portanto, são apreendidos, apropriados, incorporados, ressignificados (RODRIGUES, 2012), a educação escolar formal inegavelmente já se tornou, no contexto atual, uma tradição presente. Luciano (2006) corrobora com essa ideia quando pondera:

[...] Mas considerarmos que é possível e legítimo trabalhar a educação escolar em todos os níveis e modalidades de ensino como estratégia de um projeto sociopolítico do qual o indivíduo é parte orgânica, como nos parece que deveria ser, os critérios físicos e a correspondente autodeclaração tornam-se inadequados. Neste caso, as coletividades (aldeias, comunidades, povos e organizações indígenas) deveriam ser as referências para a identificação dos estudantes, com toda a complexidade que isso implica. Interessante neste caso é que não são os não índios (mesmo com representação indígena) que decidem pelos índios, mas os próprios índios. (LUCIANO, 2006, p. 166-167).

Essa afirmação, oriunda de uma importante liderança dos povos indígenas, com inserção nacional na elaboração de políticas públicas para a educação, reforça a defesa que estes vêm fazendo de políticas de caráter comunitário:

Penso que o maior problema não é o mais correto moral, científica ou tecnicamente, mas sim o mais legítimo. A decisão legítima das comunidades para identificarem ou até indicarem seus candidatos não pressupõe negar o papel das técnicas, as quais podem subsidiar e qualificar os critérios de decisões das coletividades sem anularem a autonomia dos grupos. (LUCIANO, 2006. p. 166).

No âmbito da discussão sobre a Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre a forma de ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, para concorrerem às vagas, segundo seu artigo 5º, é necessária apenas a autodeclaração, conforme segue:

Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por auto-declarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (BRASIL, 2012).

Para Luciano (2012), essa autodeclaração tem gerado muitas controvérsias e levado a uma lógica de política individualizada que contraria e nega os direitos e autonomia coletiva estabelecidos na Constituição de 1988.

Essa individualização do processo de ingresso e permanência tem legitimado a chamada autodeclaração para a identificação étnica, que embora legal, não é suficiente e não tem resolvido o problema. Existem casos absurdos de identificação étnica, gerados a partir da simples autodeclaração, inclusive violência e ameaças de morte entre candidatos ou estudantes indígenas, como pude observar na Universidade de Brasília. Considerando as experiências atuais, não existe algo tão individualista que o princípio da autodeclaração, pois, nega totalmente a autonomia coletiva dos povos indígenas. Entendemos que o princípio da autodeclaração tem sua relevância, mas não pode ser a única forma de identificação étnica. Deveria ser associada a outros instrumentos de declaração ou identificação, como de pertencimento etnoterritorial ainda que como memória histórica, linguística e o reconhecimento de seu povo de pertencimento. (LUCIANO, 2012, s/p, grifos nossos).

Pode-se intuir que a declaração de identificação do candidato ao vestibular indígena (PAULINO, 2008), as relações construídas entre o estudante e sua família com o cacique e a liderança durante o processo de formação do acadêmico (podendo ser de apoio, advertência ou rejeição) e a sua postura acadêmica ou profissional, possibilitam a definição de seu retorno à ou permanência na comunidade, bem como da posição de poder que passa a assumir ou ocupar na aldeia (AMARAL, 2010, p. 492).

No estado do Paraná, a CUIA sempre procurou estar atenta às coletividades indígenas e suas demandas, fixando a exigência de apresentação da carta de recomendação assinada pela liderança da comunidade à qual pertence o candidato. As discussões realizadas na área demonstram que:

Esse também é um ponto polêmico: para alguns alunos indígenas (especialmente para aqueles cujas famílias acham-se afastadas das aldeias de origem há mais tempo) a indicação vira matéria de “política” e não é “universal” ou dada a todos pelo critério (alheio aos povos indígenas) do mérito escolar. Afinal, a importância do parentesco entre os povos indígenas é amplamente reconhecida – e, cá entre nós, na sociedade brasileira (*mutatis mutandis*), também. Para alguns intelectuais defensores das ações afirmativas, a crítica também segue nessa direção, supondo-se um pendor à universalidade da fruição dos direitos que nossa sociedade mesma não tem e nunca teve senão no discurso e na lei escrita. Demonstra-se mais uma vez o desconhecimento dos circuitos de poder próprios às coletividades indígenas, suas tradições e usos, o desrespeito aos modos de ser diferenciados dos “nossos”, esquecendo-se de que o que se percebe pela ótica dos valores democráticos, para uns, pode ser a quebra dos esquemas de solidariedade e reciprocidade, para outros (LIMA; BARROSO-HOFFMAN, 2004, p. 20).

Por meio de um instrumento oficial do Ministério Público Federal (MPF), Procuradoria da República do Município de Londrina/PR, remetido à CUIA, está na pauta a discussão da adoção da “autodeclaração” em detrimento da “carta de recomendação”. Estudantes indígenas que, sentindo-se lesados na classificação final do processo seletivo Vestibular Intercultural dos Povos Indígenas no Paraná, procuraram o MPF e vem fazendo, desde 2002, várias denúncias formais acerca de candidatos e estudantes indígenas que os denunciante não reconheceram ou reconhecem como indígenas. Assim, no ano de 2012, a CUIA recebeu do MPF o Inquérito Civil Público nº. 1.25.005.0003370/2011-33, um instrumento criado não para apurar reclamações de estudantes indígenas sobre a ocupação de vaga por não-indígena no referido vestibular, mas para garantir o direito individual de acesso à política a todos aqueles que se autodeclararem indígenas, independentemente de residirem e viverem ou não em comunidades indígenas nas t.i ou nos centros urbanos.

Diante destes fatos, o MPF, representado por dois de seus servidores (um procurador da república e uma antropóloga), participou como observador no XII Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, realizado em dezembro de 2012, e, a partir desta participação, emitiu um parecer técnico antropológico (nº 01/2012) no qual apresenta uma avaliação do processo observado e uma recomendação à CUIA (Recomendação nº 02/2012), solicitando à comissão que adote as seguintes providências acerca dos documentos exigidos para inscrição no Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná:

1- a suspensão da exigência da apresentação de “Carta de Recomendação assinada por cacique da comunidade”; 2- exigir dos candidatos tão-somente uma autodeclaração de que a pessoa se considera “indígena”; 3- constituir uma Comissão, na qual parte dos integrantes deverá ser composta por representação indígena, para homologar a inscrição dos candidatos que se autodeclararem indígenas após a verificação dessa condição (Ofício 757/2013-GAB/JAO/MPF, de 19/04/2013 - Recomendação n.º 02/2012).

Desde o recebimento do documento acima, a CUIA vem envidando esforços para encaminhar a discussão da maneira mais responsável possível, procurando envolver as coletividades indígenas e não indígenas que participam do processo. Até o momento duas foram as ocasiões oportunizadas para encaminhar as discussões. A primeira delas aconteceu na reunião da comissão, no mês de maio, na Fafipar, campus da Unespar, Paranaguá, para a qual foram convidados o procurador da república e a antropóloga, ambos do MPF de Londrina/PR. Na ocasião, foi discutido o Parecer Técnico Antropológico n.º 1/2012/MPF, sobre o XII Vestibular Indígena e a Recomendação n.º 02/2012/MPF, referida acima.

Dessa reunião resultou um protocolo de entendimento entre CUIA e MPF que estabeleceu, entre outros, dois encaminhamentos importantes: 1) que durante o IV Encontro de Educação Superior Indígena no Paraná, realizado no período de 7 a 9 de agosto de 2013, seria composta uma mesa para discussão da Recomendação n.º 02/2012, com a participação de lideranças e estudantes indígenas, MPF e CUIA; 2) para a inscrição na décima terceira edição do vestibular indígena, a CUIA, além de exigir os mesmos documentos requeridos nas edições anteriores, acrescentará a autodeclaração de pertencimento étnico e constituirá uma comissão interétnica provisória para deliberar sobre a homologação das inscrições para os casos que não cumprirem as exigências. Esta Comissão será constituída por membros da CUIA, membros das comunidades indígenas e membros da comunidade externa.

A discussão pautada pelo MPF chegou num momento em que a CUIA vinha estudando e buscando mecanismos para consolidar políticas efetivas e orgânicas entre as IES no que se refere à permanência e integralização dos cursos pelos indígenas que estão, desde 2002, ingressando nas universidades. Essa nova pauta complexifica o debate da política, pois evidencia que as questões de acesso, tomadas como resolvidas, já não estão mais. Tampouco as questões de permanência dos estudantes matriculados e de avaliação da situação dos egressos. Entre os mecanismos de consolidação, podemos citar a proposição de ampliação da política de vagas nos cursos de pós-graduação das IES estaduais; a modificação da lei que regula a bolsa auxílio permanência dos estudantes indígenas, que atualmente impede que os estudantes possam receber outra modalidade de bolsa e participar de programas de fomento à pesquisa (Pibic e Pibic Ação Afirmativa) e

à docência (Pibid); a criação do Grupo de Trabalho (GTPESI) para realizar um diagnóstico dos doze anos de implementação da política afirmativa para indígenas no Paraná; e a criação do Sistema Integrado de Gestão de dados sobre os estudantes indígenas nas IES públicas no Paraná.

Há, na CUIA posicionamentos distintos sobre o tema da autodeclaração. O consenso está na ideia de que não cabe à comissão, depois de doze anos de atividades, fruto de reflexões e anuência das comunidades indígenas, representadas por suas lideranças, retirar a solicitação desse documento sem ouvir maiores interessados na questão. Por conta disso, na mesa-redonda, intitulada “As lideranças indígenas enquanto sujeitos das experiências de educação superior indígena”, ocorrida durante o IV Encontro de Educação Superior Indígena do Paraná, no dia 8 de agosto desse ano, houve uma discussão calorosa, mas bastante produtiva, que permitiu iniciar um diálogo entre MPF, povos indígenas e CUIA, a qual deliberou sobre o próximo passo, qual seja, a realização de um encontro reunindo lideranças indígenas, representantes dos estudantes indígenas e CUIA para estudar a questão.

Segundo o MPF, se a identidade é dada pelo autorreconhecimento e pelo reconhecimento por parte do grupo, não se pode limitar a uma pessoa, ou representante, no caso, o cacique, toda a responsabilidade de dizer quem é ou não indígena. Afinal é mais fácil para eles dizer quem é indígena, mas como dizer quem não é? Por essa razão, do ponto de vista do MPF, a regulamentação da política de acesso às vagas no Paraná da forma como está é restritiva e discriminatória, pois exclui os indígenas que por várias razões estão desalçados. A distinção entre indígenas e, neste caso, entre indígenas urbanos e indígenas que vivem em Terras Indígenas do Estado fere o princípio de atendimento da política que é para indígena, não especificando qualquer outro critério, como pode ser observado no texto da lei já descrito.

No IV Encontro, por meio das falas das lideranças presentes, bem como dos estudantes, percebemos a relevância do papel atribuído às lideranças indígenas nesse processo. Entre eles, todos os argumentos apresentados foram favoráveis à manutenção da carta de recomendação, pois, entendeu-se, durante a discussão, que sua retirada significaria um enfraquecimento do poder dos caciques.

Considerações finais

O que apreendemos dos posicionamentos defendidos pelos povos e organizações indígenas nesse debate é que a legislação e o discurso jurídico atual defendem o direito individual universal que, uma vez aplicado para as coletividades indígenas, como recomenda o Ministério Público Federal, nega, como afirma Luciano (2012), a autonomia coletiva desses povos e

as conquistas garantidas, tanto em âmbito nacional como internacional. Ainda como afirmam as lideranças que participaram no IV Encontro de Educação Superior Indígena, tal medida contribui para desqualificar e desmantelar, cada vez mais, suas organizações sociopolíticas, econômicas e cosmogônicas e, por conseguinte, diminuir cada vez mais o poder de suas lideranças, de seus caciques. Neste sentido, nossa opinião, como autoras deste, vai ao encontro dos argumentos apresentados pelos estudantes e lideranças indígenas que participaram da mesa.

Referências

AMARAL, Wagner R. do. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. 2010, 594f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

ANDRIOLI, Luciana Regina. **Presença e significado da escola: estudo sobre a comunidade bilíngue Kaingang de Faxinal no Paraná**. 2012, 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

BRASIL. **Leis**. Legislação indigenista. Brasília: Senado Federal/Subsecretaria de Edições Técnicas, 1993.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). MEC/SEF. 1998.

_____. **Lei Federal n. 12.711, de 29 de agosto 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

FAUSTINO, R. C.; NOVAK, M. S. J.; CIPRIANO, S. C. A Presença Indígena na Universidade: acesso e permanência de estudantes Kaingang e Guarani no Ensino Superior do Paraná. **Revista Cocar**. Belém, v. 7, n. 13, p. 69-81, jan./jul. 2013.

FAUSTINO, R. C. **Política Educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. 2006, 334f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

GRUPIONI, L. D. B. Os povos Indígenas e a escola diferenciada: Comentários sobre alguns instrumentos jurídicos internacionais. In: GRUPIONI, L. D. B., VIDAL, L. B.; FISCHMANN, R. (Org.) **Povos Indígenas e Tolerância: Construindo Práticas de Respeito e Solidariedade**. São Paulo: Edusp e Unesco, 2001. p. 87-97.

LIMA, Antônio Carlos de Souza; BARROSO-HOFFMAN, M. B. Universidade e Povos Indígenas no Brasil: Desafios para uma educação superior universal e diferenciada de qualidade com o reconhecimento dos conhecimentos indígenas. In: _____. (Org.). **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil**: Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2004.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação para Todos; 12).

LUCIANO, Gersem dos Santos. **A lei de cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade**. Rio de Janeiro: LACED, 2012. Disponível em: <http://laced.etc.br/site/2012/11/26/a-lei-das-cotas-e-os-povos-indigenas-mais-um-desafio-para-a-diversidade/>. Acesso em: 18 jan. 2012.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Município de Londrina-PR. Parecer Técnico Antropológico nº 01/2012, nov./2012.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Inquérito Civil Público n.º 1.25.005.00346/2013-66, de 25/03/2013.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Ofício 757/2013-GAB/JAO/MPF, de 19/04/2013 - Recomendação n.º 02/2012.

NOVAK, Maria Simone J. **Política de ação afirmativa**: a inserção dos indígenas nas universidades públicas paranaenses. 2007, 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO [OIT]. Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes [Convenção 169]. 27 jun. 1989. Disponível em: <<http://www.ilo.org/ilolex/cgi-lex/convds.pl?C169>>. Acesso em: Mar. de 2014.

PACHECO DE OLIVEIRA, João; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A Presença Indígena no Brasil**. Brasília: MEC/Secadi/LACED/Museu Nacional, 2006.

PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. Interculturalidade, conhecimentos indígenas e escolarização. In: _____. (Org.) **Povos Indígenas e escolarização**: Discussões para repensar novas epistemologias nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 13-25.

PARANÁ. **Lei n. 13134 de 18/04/2001**. Reserva 3 (três) vagas para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, nos vestibulares das universidades estaduais. Diário Oficial do Estado, Curitiba, n. 5969, 19 abr. 2001.

PARANÁ. Estratégia de Participação dos Povos Indígenas no Projeto Multisetorial para o Desenvolvimento do Paraná. SEPL/ SEAB/SEED/ SESA, 2012. Disponível em: http://www.sepl.pr.gov.br/arquivos/File/EPPI_ABR_2012_Indigena.pdf. Acesso em: 02 set. 2013.

PAULINO, Marcos M. **Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná.** 2008, 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

RODRIGUES, Isabel C.; WAWZYNIAK, João Valentin. **Inclusão e Permanência de Estudantes Indígenas no Ensino Superior Público no Paraná – Reflexões.** Disponível em: www.acoesafirmativas.ufscar.br/relatorioCUIA. Acesso em: nov. 2006.

RODRIGUES, Isabel C. **Venh Jikré Xy – Memória, tradição e costumes entre os Kaingang da T.I. Faxinal – Cândido de Abreu/PR.** 2012, 150f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). PUC/SP, São Paulo, 2012.

Data de submissão: 01/04/2014

Data de aprovação: 07/07/2014

Identidade indígena: visões sobre o índio em Maíra, de Darcy Ribeiro

Indigenous identity: views about the indian on Maíra, by Darcy Ribeiro

Maíra Contrucci JAMEL*

UFRJ

Monica do Nascimento FIGUEIREDO**

UFRJ

* Mestre em
Literatura Portuguesa.
mairacj@gmail.com
(Bolsista FAPERJ
Aluno Nota 10 - nível
Doutorado)

** Doutora em Letras.
mnfigueiredo@
hotmail.com

Resumo: A figura do índio sempre esteve presente ao longo do desenvolvimento da literatura brasileira. Desde os registros das crônicas portuguesas, quando ainda não tínhamos uma literatura consolidada, até atingir um papel importante no século XIX, como elemento essencial do projeto estético-ideológico romântico, que buscava constituir uma nacionalidade brasileira. Este trabalho pretende analisar a representação literária do índio no romance *Maíra*, de Darcy Ribeiro (1976), a fim de tecer considerações sobre a representação do índio nas produções literárias do século XX. Para tanto, será feito um breve panorama das representações do índio na literatura brasileira e destacaremos a importância da voz narrativa na construção dessa imagem. Se a representação literária do indígena está diretamente relacionada com a imagem que a sociedade desenvolveu do índio, faz-se necessário abordar o contexto histórico de produção da obra, assim como destacar a voz autoral de um escritor-antrópologo como Darcy Ribeiro. Por fim, será abordada a questão da nacionalidade brasileira, a fim de articular o tema do índio com outro que lhe foi correlato no desenvolvimento de nossa literatura. Com isso, pretende-se analisar a imagem do índio *caído*, elemento recorrente nas narrativas que abordam a figura indígena no século XX.

Palavras-chave: Identidade Indígena. Darcy Ribeiro. Maíra

Abstract: The figure of the Indian was present thru the development of Brazilian literature. Since the Portuguese chronicles, before a consolidated Brazilian literature, until an important role in the nineteenth century, as an essential element of the Romantic aesthetic- ideological project that sought a Brazilian nationality. This paper discusses the literary representation of the Indian in the novel *Maíra* in order to make considerations about the representation of the Indian on the twentieth century literary productions. For this, it will be presented a brief overview of the representations of the Indian in Brazilian literature, highlighting the importance of narrative voice on the consolidation of its image. If the literary representation of the indigenous is directly related to the image that society has developed about the Indians, it is necessary consider the historical context of the novel, as well as the point of view of the writer - the anthropologist Darcy Ribeiro (1976). Finally, it will be analyze the issue of Brazilian nationality, also related to the Indian figure in the development of our literature. Therefore, we intend to analyze the image of

the fallen Indian, an recurring element in narratives that deal with the Indian figure in the twentieth century.

Keywords: Indigenous Identity. Darcy Ribeiro. Maíra

É como ele diz: “ser brasileiro, congolês, ou mairum, não é a mesma coisa? Você é mairum como eu podia ser congolês”. Mas não é assim. Ele não diz: você é mairum como eu sou genovês, como nossos irmãos da Ordem são italianos, alemães, brasileiros. Diz que eu sou mairum (e sou) tal como aquele congolês a quem ele se refere tem a desgraça de ser de certa tribo do Congo. Ele não sabe, mas eu sei bem que, no dia em que houver uma nação congoleza mesmo, os mairuns de lá continuarão a ser mairuns, quer dizer, não-congoleses: ninguém!

Isaías/Avá

Maíra, de Darcy Ribeiro (1976)

O Índio como tema: breve panorama da figura do índio na literatura brasileira

O cerne desse artigo se constrói através de uma crítica temática sobre a figura indígena nos moldes defendidos por Leyla Perrone-Moisés. Em seu livro *Falência da Crítica* (1973), ela argumenta que o tema pode ser utilizado como guia de leitura de duas formas diferentes:

O tema de uma obra literária apresenta pois um duplo aspecto: ele pode ser considerado como fonte, ponto de partida, ou como formador e modalizador das estruturas da obra. Assim, quando procuramos o tema de uma obra, podemos chegar a seu ponto de partida- as imagens obsessivas de um autor ou de uma época, ou ao seu ponto de chegada- o modo como o tema se apresenta numa obra particular, como ele a estrutura e a modula, como, enfim, ele ajuda a fazê-la. O primeiro caminho nos afasta da obra, considerada então como transparente, como meio de chegar a outra coisa. O segundo nos permite uma crítica imanente, na qual o elemento referencial pode ajudar à compreensão da estrutura da obra e de seu funcionamento. (PERRONE-MOISÉS, 1973, p. 105)

Não pretendemos considerar a obra “transparente”, como apenas um meio de se chegar a uma interpretação que coloque o texto literário em segundo plano. Por conseguinte, descartamos o primeiro caminho apresentado por Leyla Perrone-Moisés (1973) e elegemos o segundo como um meio de contribuir para a compreensão do corpo textual. Concordamos com a crítica quando ela afirma que “O tema não preexiste a obra, ele se configura à medida que a obra se faz.” Entendido dessa forma, o tema não reduz a interpretação literária a um único aspecto. Pelo contrário, amplia as possibilidades de leitura de uma obra e é dessa forma que buscaremos compreender o índio ao longo da narrativa de *Maíra*.

Claro está que tratar do tema do índio foi uma escolha preexistente à obra, como nos conta o próprio Darcy Ribeiro (1997) ao afirmar que *Maíra* é “um romance de dor e gozo de ser índio” (1997, p. 512) Mas o desenvolvimento do tema ao longo da estrutura narrativa é com o que iremos nos preocupar nesse trabalho.

Inicialmente, podemos destacar com relação à abordagem do índio no romance de Darcy Ribeiro uma representação distinta que dele era feita em outros períodos da literatura brasileira. Em *Maíra*, além de toda uma grande explanação dos hábitos e cultura indígena, temos o índio não estereotipado, mas problematizado. Isaías, personagem principal do romance, é um homem perturbado por questões interiores e subjetivas na tentativa de entender o que é ser índio na sociedade brasileira do final do século XX.

Ao pensarmos na figura indígena na literatura brasileira, a tendência é uma referência ao século XIX, em que o Romantismo teve como uma de suas principais características o indianismo. Contudo, ainda que neste período a figura indígena tenha ganhado destaque por estar ligada a um programa estético-ideológico específico, atrelado à formação da pátria e à valorização do nacional, não é correto afirmar que as representações ficcionais relevantes sobre o índio estejam restritas ao período do romantismo.

Para expressar o que viram de novo nessas terras, os cronistas portugueses do século XVI se referiam ao índio com admiração e surpresa, destacando aspectos como a vida em coletividade, a suposta ausência da religião e a nudez sem vergonha.

A impressão dos portugueses era de que o índio era uma “página em branco”, vivendo em uma sociedade sem crédulos, em quem “imprimir-se-á com ligeireza neles qualquer cunho, que lhes quiserem dar” (CAMINHA *apud* CUNHA, 2012, p. 31). No contexto do início do processo de catequese nos séculos XVI e XVII, destaca-se a literatura produzida pelo Padre José de Anchieta, que utilizou o teatro como um meio didático para afastar os índios de sua própria cultura. Nos autos produzidos por Anchieta cabe ao índio o papel do demônio. Seus hábitos e crenças são verdadeiros pecados que resultarão na punição divina, para qual a única salvação é a conversão à fé cristã. A mesma visão acerca do elemento indígena é aplicada às suas poesias.

A primeira obra literária brasileira, *Prosopopeia*, de Bento Teixeira, reserva ao índio o papel de vilão, que deveria ser domesticado para que se estabelecesse o heroísmo do colono português. Nas palavras de Alcmemo Bastos (2011):

Em resumo, assim estigmatizado, obstáculo a ser varrido do caminho do herói, pintado com cores bem diversas da impressão favorável que dele teve Caminha e, como vimos, todos os cronistas que conheceram seu habitat quase edênico, livre, digno e insubmisso, estreia o índio na literatura brasileira. (2011, p.66)

No século XVIII, destaca-se *O Uruguai*, de Basílio da Gama, poema que estabelece uma crítica à ação dos jesuítas no Brasil, encarados como enganadores dos índios. Há, nesse poema, uma postura discursiva do narrador mais positiva em relação ao índio, tanto que segundo Antonio Cândido “*O Uruguai* se tornou um dos momentos-chave da nossa literatura, descrevendo o encontro de culturas (europeia e ameríndia), que inspiraria o Romantismo indianista.” (2008, p. 109)

Ainda naquele século, há outro viés de representação da figura indígena em *Caramuru*, obra do frei Santa Rita Durão, em que segundo Alfredo Bosi (1994) “o índio é objeto de colonização e catequese, perde sua autenticidade étnica e regride ao marco zero do espanto (quando antropófago), ou a exemplo de edificação (quando religioso).” (BOSI, 1994, p.68)

É no século XIX que a postura dos escritores brasileiros para com a figura indígena se transforma definitivamente. A tentativa de dar ao índio um lugar na recente criação da identidade nacional fez do romantismo o “movimento literário de intencional valorização da figura do índio” (BASTOS, 2011, p. 13).

Os dois escritores românticos que se destacam com relação ao indianismo são Gonçalves Dias e José de Alencar. O indianismo fez parte de um programa estético-ideológico que associado à busca de uma nacionalidade brasileira permeou a representação ficcional do índio nas obras dos escritores românticos.

De uma maneira geral, encontra-se em Alencar e Gonçalves Dias um índio guerreiro e idealizado, com atitudes guiadas pela retidão moral e obediência a princípios éticos. Dias transforma o índio em eu-lírico em poemas como *Marabá*, *Leito de Folhas Verdes* e *I-Juca Pirama*. Enquanto a prosa de Alencar expressa a possibilidade da aproximação cordial entre brancos e índios, a poesia de Gonçalves Dias é avessa a esse convívio, destacando aspectos negativos desse contato.

É interessante ressaltar que ambos os autores embasaram suas escritas em estudos etnográficos, chegando a atribuir diversas notas explicativas a fim de esclarecer o leitor acerca do universo indígena. Vemos nessa preocupação, além do cuidado com alcance do texto, a tentativa de legitimar a representação ficcional construída em suas obras. A construção de *Máira* também foi embasada em estudos etnográficos de Darcy Ribeiro e veremos mais adiante como isso se reflete na obra aqui estudada.

De forma geral, o índio é tratado nos textos românticos de forma grandiosa a fim de se equiparar ao colonizador, possuindo qualidades que o tornam o símbolo perfeito da pátria em construção. Posteriormente, durante o Modernismo, movimento literário que também possui como característica o nacionalismo, as qualidades do índio o tornam superior ao estrangeiro.

O Modernismo transforma a miscigenação do povo brasileiro no seu bem de maior valor. No *Martim Cererê*, de Cassiano Ricardo, o brasileiro surge da mistura de portugueses, negros e índios e as poesias são estabelecidas a partir de uma lenda indígena. Macunaíma é o herói sem caráter e identidade, fruto de um povo de origem plural, que herda suas qualidades, como a esperteza, e também seus defeitos, como preguiça e devassidão. Antonio Cândido afirma que o interesse dos modernistas pelo índio faz parte de um movimento neoindianista que procura acentuar “aspectos autênticos da vida do índio, encarando-o não como gentil-homem embrionário, mas como primitivo, cujo interesse residia precisamente no que trouxesse de diferente, contraditório em relação à cultura europeia.” (2006, p.33)

Esse breve resumo sobre as visões do índio em nossa literatura não pretendeu realizar um panorama completo, mas sim aspectos relevantes sobre como a figura indígena foi abordada pela literatura brasileira ao longo dos anos, o que servirá de embasamento para a análise do romance *Maíra*. Em narrativas da segunda metade do século XX, encontraremos a figura do *índio caído*, afastado de suas culturas e tradições e que muitas vezes serve de base para a reflexão do Brasil contemporâneo.

O Índio Caído: Visões sobre o elemento indígena

Maíra é um romance publicado em 1976, que levou muitos anos para ser concluído. Darcy Ribeiro iniciou a obra enquanto estava no exílio no Uruguai, entre 1964 e 1968. Posteriormente, em 1969, no período em que esteve preso, continuou a trabalhar na narrativa, tendo a concluído apenas em 1974-1975, quando se recuperava de uma cirurgia para tratar de câncer.

A narrativa expressa o ponto de vista de diversos personagens, mas mantém em todas elas uma descrição da história, das crenças e dos costumes do povo mairum. A história acompanha a trajetória do índio Avá, que deixou sua tribo ainda criança para viver em um seminário na Europa. No “mundo dos brancos”, ele passa a se chamar Isaías, contudo, mesmo a longa convivência e o novo nome não foram capazes de fazer com que ele se sentisse realmente parte desse ambiente.

Isaías/Avá decide voltar à sua tribo e no caminho encontra Alma, jovem que levava uma vida permeada de drogas e sexo e vê na convivência com os índios uma possibilidade de se redimir. Assim sendo, os dois, com expectativas diferentes, partem juntos para a aldeia mairum.

Iniciando com um tom de mistério, a história começa com a descoberta de um corpo de uma mulher que acabara de dar à luz gêmeos, próximo à aldeia mairum. Mais tarde, descobrimos que a mulher morta é Alma. Começam as investigações desse caso, o que levará o major

Nonato à reserva indígena. Além do oficial, também estão presentes Juca, um comerciante filho de índio com branco; funcionários da FUNAI; e missionários estrangeiros. Todos eles demonstram visões distintas sobre o índio, que se refletem em suas atitudes e falas ao longo da narrativa.

O cerne da narrativa é o conflito existencial de Isaías/Avá que procura se reintegrar à tribo indígena que deixou ainda criança para se tornar um sacerdote. Sua partida foi encarada de forma positiva pela tribo, pois ele iria “aprender com os padres a sabedoria dos caraíbas” (*Maira*¹, p. 69). Porque nunca se sentiu um membro efetivo da sociedade clerical, decide “voltar ao convívio da minha gente e com a ajuda deles me lavar desse óleo de civilização e cristandade que me impregnou até o fundo.” (*M*, p.174) No entanto, Isaías/Avá descobrirá que ter transitado entre os dois mundos, o indígena e o dos brancos, não garantirá sua adaptação a ambos. Ao contrário, ele se sente não pertencendo plenamente a lugar algum. Sua dualidade está até mesmo na prece que faz ao Deus cristão pedindo que conseguisse ser um pleno mairum, como podemos ver no seguinte trecho: “Que eu possa ser um entre todos. Indistinguível. Indiferenciável. Inconfundível. Um índio mairum dentro do povo mairum”. (*M*, p. 109)

O conflito interno de Isaías/Avá está, de certa forma, presente em toda narrativa pela postura discursiva do narrador. Toda a história é desenvolvida através de monólogos dos personagens, mas a ideia que perpassa toda a obra é de que não existe conciliação possível entre índios e brancos. Dessa forma, Isaías/Avá nunca poderia se adaptar ao mundo branco apenas por ser índio e não é capaz de harmonizar-se novamente com os mairuns, por ter vivido tanto tempo em meio aos brancos.

A incapacidade de se ver integrado a uma sociedade é o principal motivo das angústias internas de Isaías/Avá, como vemos em suas palavras: “Ser igual, apesar de todas as diferenças possíveis, graças a uma identidade essencial, é a isto que aspiro. Ralo minha cabeça de tanto pensar nisso.” (*M*, p.32)

O que agrava ainda mais a situação de Isaías/Avá é o papel que lhe cabe dentro da tribo mairum. A aldeia é formada de vários clãs, cujos membros possuem uma função social específica. Isaías/Avá faz parte da casa dos jaguares, que fornece o chefe da guerra, o tuxaua, enquanto o chefe espiritual provém de outra tribo e se intitula aroé. Pela tradição, Isaías/Avá deveria ser o líder guerreiro dos mairuns, mas ele se identifica muito mais com a função de aroé do que com a que lhe cabe, a de tuxaua. Dessa forma, pode-se perceber que esse aspecto o distancia ainda mais do índio identificado com os valores e costumes de sua tribo, que vivia de acordo com um código de conduta, cantado pela literatura brasileira no século XIX.

A visão idealizada sobre o elemento indígena será adotada pela personagem Alma. Para ela, a aldeia indígena seria o lugar perfeito para

¹ A edição aqui utilizada é: Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976. Para as citações do texto, utilizarei *M*, seguido do número da página.

exercer trabalho de caridade e se redimir de seus pecados. No seguinte trecho, vemos como ela idealiza a vida na comunidade dos mairuns:

Pra mim esses mairuns já fizeram a revolução-em-liberdade. Não há ricos, nem pobres; quando a natureza está sovina, todos emagrecem; quando está dadivosa todos engordam. Ninguém explora ninguém. Ninguém manda em ninguém. Não tem preço essa liberdade de trabalhar ou folgar ao gosto de cada um. Depois, a vida é variada, ninguém é burro, nem metido a besta. Pra mim a Terra sem Males está aqui mesmo, agora. Nem brigar eles brigam. Só homem e mulher na fúria momentânea das ciúmeiras. Deixa essa gente em paz, Isaías. Não complique as coisas, rapaz. (M, p. 269)

A descrição que Alma faz da tribo mairum é a de um lugar edênico e harmônico, em que a propriedade material e a cobiça não ditam as regras de funcionamento da sociedade. Essa visão vai ao encontro da percepção que alguns cronistas do século XVI, como Jean de Léry, Padre Manuel da Nobrega e Gabriel Soares de Souza, tiveram do índio. Esse último chega a afirmar, em seu *Tratado Descritivo do Brasil* (1587), que o desprendimento dos índios é tamanho que os tupinambás têm uma condição muito boa para frades franciscanos.

É a essa “terra sem males” que Alma aspira se integrar, chegando a se incomodar por ter a pele branca e não possuir um rosto mairum. Para ela, o mundo ocidental é o verdadeiro lugar selvagem: “Doentes somos nós. Doentes de indecência, de repressão ao humano, de repulsa ao que é natural. Somos abomináveis.” (M, p. 243)

Apesar de adaptada à tribo, ela não se integra totalmente, assim como Isaías/Avá. Ele por estar dividido em suas angústias e ela por não ter nascido com um lugar marcado na tribo. A diferença principal entre os dois é que Alma poderia retornar ao mundo dos caraíbas e lá viver integrada, já Isaías/Avá não tem essa possibilidade.

Não é só por suas dúvidas e seus questionamentos existenciais que Isaías/Avá difere do índio de fortes crenças étnicas cantado por Gonçalves Dias e José de Alencar. Seu aspecto físico é oposto ao traço que havia despertado a atenção dos cronistas e jesuítas dos séculos XVI e XVII por transparecer saúde, robustez e beleza.

Alma se espanta ao conhecer Isaías/Avá e afirma: “Ele é triste, feio e triste, coitado. Nunca pensaria que fosse índio. Nem imaginava um índio assim franzino.” (M, p.140) Seu espanto quando ao aspecto físico de Isaías é partilhado pelo major do exército que no seu relatório sobre o crime ressalta: “É um tipinho raquíptico, caquético, justo o oposto da imagem que dele eu formava, pensando nos índios de verdade.” (M, p. 182)

Ao afirmar que Isaías/Avá não parece um “índio de verdade”, o major deixa transparecer uma imagem consagrada no ideário popular brasileiro do índio representado na literatura romântica. Além de franzino, o que

salta aos olhos de Alma é o fato de Isaías ser triste, como se o índio vivesse em um mundo do qual a tristeza não fizesse parte, o que corrobora a visão idealizada que ela tem da vida indígena.

É interessante notar a semelhança que o relatório produzido pelo major Nonato tem com as crônicas dos viajantes portugueses. Há uma descrição do aspecto físico dos índios e um questionamento sobre como se integrariam à civilização, como podemos ver na passagem a seguir:

O aspecto geral dos índios é bom, bons dentes, exceto alguns banguelas. Boa pele, limpa de sinais de doenças, exceto bexigas em alguns. Uns quantos rapagões daqui dariam excelentes recrutas. (...) Eles jamais se integrarão nos usos e costumes da civilização. (...) Como são pidões esses pais-da-pátria. Não viria daí algo do caráter nacional? (p.229/230)

Nesse trecho também se destaca a ideia de que o caráter indígena está diretamente associado à identidade brasileira e que uma característica negativa da atual geração pode ser herança direta deles.

Conciliação impossível: A Postura Discursiva do Narrador

A postura discursiva do narrador revela uma crítica ao modo de funcionamento da FUNAI (Fundação Nacional do Índio). Darcy Ribeiro, já afastado do SPI (Serviço de Proteção ao Índio), fez parte do grupo de antropólogos que no final dos anos 50 militava por uma política indigenista diferente da então adotada, que pudesse mediar as relações entre os povos indígenas e o estado brasileiro.

As políticas indigenistas ao longo da história do Brasil não costumavam abordar o ponto de vista do índio, eram baseadas na necessidade do colonizador ou do governo estabelecido. Manuela Carneiro da Cunha (2012) afirma que, no século XIX, a questão indígena deixou de ser uma questão de mão de obra para se tornar uma questão de terras a fim de “mesquinamente se apoderar das terras dos aldeamentos”. (CUNHA, 2012, p. 56) A historiadora destaca que a prática de concentração de grupos indígenas atendia a interesses exclusivamente do governo, que podia destinar terras antes ocupadas por índios a negócios econômicos, como a prática agrícola. Dessa forma, aldeias inimigas foram agrupadas num mesmo território, como o episódio em que os “índios de Minas Gerais foram entregues ao presidente da província do Espírito Santo para serem levados ao Aldeamento Imperial Affonsino, já existente. (7/1/1856)” (CUNHA, 2012, p.76) Esse fato mostra o total desrespeito às idiosincrasias das tribos indígenas e reforça a ideia de que a política indigenista não era voltada para os índios.

A postura do narrador em *Maira* toma partido contra o processo civilizatório, estabelecendo uma crítica clara ao funcionamento da FUNAI. Na segunda metade do século XX, o órgão era subordinado ao Ministério

do Interior, responsável pela política de desenvolvimento do país, que funcionou de forma predatória e via o índio como um “empecilho para o desenvolvimento”. (CUNHA, 2012, p. 100)

Em *Maíra*, podemos ver esse posicionamento no discurso de Juca, um comerciante filho de um homem branco com uma índia mairum. Sua mãe era da casa dos onças, por isso ele acredita que com o sumiço de Isaías/Avá tem direito de reivindicar para si o posto de tuxaua da tribo. Contudo, com a atual situação dos índios, ele pensa que isso não vale a pena e diz:

Não quero saber disso não. Sobretudo, agora, que os índios minguaram tanto e que é a FUNAI quem decide tudo lá em Brasília. Tuxaua já não vale nada. Posição boa mesmo, hoje em dia, é a de Agente de Posto, que nem seu Elias: ganha salário do governo todo mês e não precisa fazer nada. Nem querem que ele faça, como diz o fresco do meu compadre: não posso, não devo interferir nos costumes da tribo. Mas os mairuns estão se acabando. Não dou dez anos para acabarem de vez, sem deixar rastro. (M, p.148)

O personagem que administra o posto da FUNAI responsável pela aldeia mairum, Elias, é descrito como um fazendeiro, que tem um “rebanho” de índios ao seu dispor. Suas falas revelam uma postura diferente daquela esperada de um agente do órgão que deveria proteger a cultura indígena. Em conversa com o major do exército, Nonato, o funcionário do posto da FUNAI afirma: “Não podemos contar com os índios para qualquer trabalho regular; apareceriam um dia e faltariam três.” (M, p. 95)

A ideia de que a integração e conciliação entre mundo civilizado e tribos indígenas é impossível permeia toda a narrativa de *Maíra*. Ela está presente nos pensamentos que angustiam Isaías/Avá, como na seguinte frase: “Minha aldeia não é parte de coisa nenhuma. É um povo em si, quer dizer, uma tribo com sua linguinha, sua religiãozinha, seus costumezinhos destinados a desaparecer” (M, p. 61)

A forma predatória como a expansão civilizatória foi estabelecida no Brasil pode ser considerada uma das grandes críticas do romance. Nesse processo, o elemento indígena foi considerado um obstáculo a ser superado, como vemos na fala de Isaías/Avá: “Peço é que a civilização ande mais devagar(...) Eu bem sei que nós, os mairuns, só existimos porque os brasileiros nunca se interessaram, de fato, pelo Iparanã. No dia em que se interessarem, se acabou mairum.” (M, p.174-175). Outro aspecto interessante a ser destacado nessa frase é a diferenciação que a personagem faz entre brasileiros e índios, reafirmando a distância que os separa, como se os índios não fossem cidadãos brasileiros.

Em *O Povo Brasileiro - A Formação e o Sentido do Brasil*, Darcy Ribeiro (1995) afirma que a população indígena brasileira foi amplamente exterminada, não só através de verdadeiros genocídios, mas também de largo processo de etnocídio. Segundo o antropólogo, enquanto o genocídio

se deu por “guerras de extermínio, do desgaste no trabalho escravo e da virulência das novas enfermidades”(1995, p.144), o etnocídio foi igualmente dizimador e atuou através da “desmoralização pela catequese; da pressão dos fazendeiros que iam se apropriando de suas terras; do fracasso de suas próprias tentativas de encontrar um lugar e um papel no mundo dos ‘brancos’” (1995, p.144)

Em *Maíra*, as “tentativas de encontrar um lugar e papel no mundo dos brancos”, ressaltadas em *O Povo Brasileiro*, são avaliadas de maneira pessimista por Isaías/Avá. A reação do índio, diante da dominação branca, aconteceu da seguinte forma: “No princípio todos queriam ser Caraíbas. Mais tarde, cada nova geração queria evadir da tribo para a vida com os brancos. Afinal, aprendemos que não há lugar para nós no mundo caraíba, senão lugares que nem bichos suportariam”. (*M*, p. 189-191) Mais uma vez, é reafirmada a ideia de que a conciliação das culturas é inviável. E o processo de integração seria na verdade um modo de subjugar os hábitos e costumes do índio, que nunca teria um lugar de respeito em meio a cultura ocidental.

Há de se destacar também sobre a postura discursiva do narrador a faceta através da qual são articuladas as perceptivas antropológicas, etnológicas e políticas ao longo dessa narrativa. Em estudo sobre a violência e o mal causado pelo processo civilizatório em *Maíra*, Sandra Martins Farias (2008) afirma que essa é “uma obra dialógica e densa – no sentido criado e descrito por Clifford Geertz” (FARIAS, 2008, p. 4). Segundo a autora “descrição densa” refere-se ao desempenho etnográfico, que seria baseado em interpretação, ou seja, “não é apenas uma descrição minuciosa, mas uma leitura, uma interpretação”. (2008, p. 4)

Claro está que o enfoque no trabalho de Sandra Farias (2008) se dá em uma perspectiva antropológica do romance, em oposição ao que estamos tratando nesse artigo, cujo intuito é fazer uma leitura do aspecto literário. Contudo, acredita-se que esse aspecto denso presente na narrativa influencia o desenvolvimento literário do romance, tornando-o por vezes fragmentado.

Seria temerário afirmar a intenção do autor em construir descrições de crenças, hábitos e costumes da tribo mairum. Sabemos que Darcy Ribeiro (1976) quis mostrar “o índio real, de carne e osso e nervos e mente, enredado na sua cultura, como nós na nossa, mas capaz de pensamentos e sentimentos”. (RIBEIRO, 1997, p.514) Todavia, essa é uma obra literária e as intenções do autor são quase sempre sobrepujadas pela construção do texto narrativo.

Ainda assim, há que se ressaltar o enorme estudo etnográfico que possibilitou a escrita do romance. Assim como Gonçalves Dias e José de Alencar, as fontes etnográficas se fazem muito presentes a fim de aproximar o leitor do universo indígena construído ficcionalmente. Os

escritores românticos se utilizavam demasiadamente de notas explicativa, com as quais esclareciam termos utilizados em suas obras. Na narrativa de Darcy Ribeiro (1976) não há notas explicativas, mas as informações antropológicas e a descrição densa comprometem, de certa forma, a fluidez da narrativa.

Questões Identitárias: O índio e a identidade brasileira

As questões internas e o conflito existencial pelo qual passa a personagem principal de *Maíra*, Isaías/Avá, são abordados de maneira mais ampla como um dos temas da narrativa. Como se a angústia identitária de Isaías/Avá fosse reflexo da agonizante condição segregada do índio na sociedade brasileira.

Ao longo da história e, principalmente, da literatura brasileira, a figura do índio foi tratada de forma maniqueísta. Os que aceitavam a colonização eram bons, os que não adquiriam uma postura europeizada eram ruins. Diversos foram os enfoques acerca da postura do índio, até que no romantismo o elemento indígena ganhasse destaque na formação da identidade nacional. Isso ocorreu porque, segundo Antonio Candido (2008): “Ser bom, literariamente, significava ser brasileiro; ser brasileiro significava incluir nas obras o que havia de específico do país, notadamente a paisagem e o aborígene. Por isso o Indianismo aparece como timbre supremo de brasilidade”. (2008, p. 178)

Não foi qualquer índio a figura eleita para ser o símbolo da pátria. Os índios que resistiam à assimilação da civilização foram postos de lado e criou-se a imagem de um ser passivo, completamente disposto a adquirir os costumes do agente europeu. Para Manuela Carneira da Cunha, somente o índio “virtualmente extinto ou supostamente assimilado que figura por excelência na imagem que o Brasil faz de si mesmo.” (2012, p. 62). A historiadora afirma ainda que “o índio do romantismo na literatura e na pintura (...) é o índio bom e, convenientemente, morto.” (2012, p. 62)

Claro está que no processo de consolidação de uma identidade nacional não se apresentam controvérsias. Dessa forma, a figura idealizada do índio foi constituída para embasar o passado orgulhoso de uma nação recém-criada: “Num país sem tradições, é compreensível que se tenha desenvolvido a ânsia de ter raízes, de aprofundar no passado a própria realidade, a fim de demonstrar a mesma dignidade histórica dos velhos países”. (CANDIDO, 2008, p.179)

Dessa forma, o elemento indígena se confunde com a identidade brasileira. No romance de Darcy Ribeiro (1976) é a identidade do índio que está em xeque. Se o movimento de criação do ideário nacional saciou sua “ânsia de ter raízes” através do elemento indígena, Isaías/Avá se angustia justamente porque “tenho raiz demais. Estou cheio!” (*M*, p. 61).

Alma também reconhece que o motivo de todo o conflito de Isaías/Avá se deve a ele não saber a que mundo pertence. Ela afirma: “Isaías sofre de ambiguidade essencial” (M, p. 370) Assim sendo, a miscigenação que foi exaltada no movimento modernista, cantada em *Martim Cererê*, por exemplo, também é questionada pela figura do índio *caído*, representada por Isaías/Avá. Ao invés de reconhecer em si uma identidade brasileira multifacetada, Isaías/Avá se sente perdido, pois como afirma Alma: “É muito ruim para uma pessoa ser apenas um pouco alguma coisa. Fica pendurado entre dois mundos, como esse pobre Isaías, ou como eu mesma.” (M, p. 352)

A questão da identidade brasileira é trabalhada por Darcy Ribeiro (1995) em seu livro *O Povo Brasileiro - A Formação e O Sentido do Brasil*. Nele, o antropólogo chega a afirmar que nunca houve no Brasil um conceito de povo que pudesse englobar todos os trabalhadores. Havia uma sociedade que “era, de fato, um mero conglomerado de gentes multiétnicas, oriundas da Europa, da África ou nativos daqui mesmo, ativadas pela mais intensa mestiçagem.” (RIBEIRO, 1995, p.448)

Para Darcy, isso aconteceu porque a mestiçagem resultou na perda de particularidade de cada etnia:

Despojados de sua identidade, se veem condenados a inventar uma nova etnicidade englobadora de todos eles. Assim é que se foi fundindo uma crescente massa humana que perdera a cara: eram ex-índios desindianizados, e sobretudo mestiços, mulheres negras e índias, muitíssimas, com uns pouquíssimos brancos europeus que nelas se multiplicaram prodigiosamente. (RIBEIRO, 1995, p. 448)

Essa interpretação reflete uma visão do papel da “mistura de raças” na identidade do povo brasileiro segundo a qual o brasileiro é o resultado das qualidades de índios, negros e portugueses, como vemos na obra citada de Cassiano Ricardo. Porém, nesse sentido destacado por Darcy, a aglomeração das etnias não resulta em um povo, mas sim em uma “massa humana que perdera a cara”.

O índio cantado como símbolo de identidade nacional na literatura romântica, é em *Máira* um índio em crise de identidade. O enfoque narrativo do ponto de vista do índio permite que se explore a visão da civilização como ameaça à identidade indígena.

Isaías/Avá é um índio que sofreu processo de “desindianização”, mas, em alguns momentos de seu discurso, revela que é preciso se manter índio e resistir aos avanços da civilização:

Este é o único mandado de Deus que me comove todo: o de que cada povo permaneça ele mesmo, com a cara que Ele lhe deu, custe o que custar. Nosso dever, nossa sina, não sei, é resistir, como resistem os judeus, os

ciganos, os bascos e tantos mais. Todos inviáveis, mas presentes. Cada um de nós, povos inviáveis, é uma face de Deus. Com sua língua própria que muda no tempo, mas que só muda dentro de uma pauta. Com seus costumes e modos peculiares, que também mudam, mas mudam por igual, dentro do seu próprio espírito. (M, p. 33)

Mesmo esse discurso de resistência reconhece que, na forma de organização da sociedade brasileira, o índio faz parte de um “povo inviável”, destinado a viver numa reserva estabelecida pela civilização. Assim sendo, o índio não tem lugar no mundo civilizado e o mundo civilizado busca, cada vez mais, “desíndianizar” o índio, como afirma o próprio Isaías: “Cada um que sai da aldeia vai ser como eu, ou seja, coisa nenhuma. Os que ficarem lá herdarão a amargura de serem índios”. (M, p.310)

A visão pessimista do destino do índio também é trabalhada de maneira simbólica. Maíra, o deus da tribo mairum, possuía um irmão gêmeo, chamado Micura. Ao longo da narrativa conhecemos a cosmogonia que cerca essas duas figuras. Alma, a branca que vai viver na tribo mairum, é encontrada morta ao dar à luz dois meninos gêmeos, filhos de índios, que também morreram no parto. Simbolicamente, podemos interpretar esse fato como mais um indício da conciliação impossível entre mundo civilizado e índios.

Por fim, é importante ressaltar que a narrativa dos conflitos identitários e existenciais de Isaías é dividida pelo narrador em quatro partes, cujos títulos remetem ao ato litúrgico da missa católica (Antífona / Homilia / Cânon / Corpus). Dessa forma, ao mesmo tempo em que a estrutura do livro faz menção à religião católica, o percurso da personagem principal é em direção à cultura indígena, culminando com o abandono da batina. Esse contraponto entre a estrutura da narrativa e o caminho da personagem refletem, de certa forma, a crise de identidade pela qual passa Isaías/Avá, um índio que busca entender o que significa ser índio e ser brasileiro.

Considerações Finais

Ao longo desse trabalho, vimos que diversas perspectivas permeiam as manifestações literárias que abordam o tema do índio ao longo da literatura brasileira. Apesar de o índio ser figura central do movimento romântico, as representações acerca do elemento indígena permeiam toda a história da literatura brasileira.

Em *Maíra*, a personagem central é um índio caído, uma figura problematizada por questões interiores e subjetivas na tentativa de entender o que é ser índio na sociedade brasileira do final do século XX. A narrativa, permeada de descrições sobre hábitos e cultura indígena, revela não só a influência dos estudos antropológicos de Darcy Ribeiro, mas indica a postura adotada pelo narrador.

Claramente, percebe-se que o narrador de *Maíra* toma partido do índio. A grande crítica do romance é contra o processo de civilização predatório, que não respeita as individualidades indígenas. Com isso, é também criticada a política indianista, desempenhada pela FUNAI, que não fosse voltada para os interesses do índio e não valorizava sua cultura.

Finalmente, pudemos perceber que a relação entre a representação indígena e o discurso da identidade nacional foi muito presente na literatura brasileira. Em *Maíra*, há uma abordagem do ponto de vista do índio, que questiona sua identidade e a possibilidade de se integrar na sociedade em geral.

Referências

BASTOS, Alcmeno. **O Índio Antes do Indianismo**. Rio de Janeiro: 7Letras/Faperj, 2011.

BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. 36ª ed. São Paulo: Cultrix, 1994.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2008.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

FARIAS, Sandra Martins. *Maíra - Narrativa sobre o Mal entre os Mairuns*. In: 26ª REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA: DESIGUALDADE NA MODERNIDADE, Porto Seguro. **Anais...** Porto Seguro, 2008.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Falência da Crítica**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1973.

RIBEIRO, Darcy. **Maíra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro - O Formação e o Sentido do Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Darcy. **Confissões**. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

Data de submissão: 08/12/2013

Data de aprovação: 06/04/2014

A construção da identidade e os regimes de visibilidade dos povos indígenas na universidade

The construction of identity and the regimes of visibility of indigenous peoples at the university

Maria José GUERRA*

UEL

Wagner Roberto do AMARAL**

UEL

* Doutora em Linguística.
majogue@uol.com.br

** Doutor em Educação.
wramaral2011@hotmail.com

Resumo: Abordamos nesse texto a educação superior indígena – temática recente no cenário nacional – sob um olhar que vai um pouco além do descritivo para tentar dar conta de uma reflexão sobre os significados construídos nos percursos percorridos pelos acadêmicos indígenas do Brasil, especialmente no caso dos da região norte do Paraná. Os elementos históricos aqui descritos exercem um duplo papel: são parte da positividade necessária aos estudos das áreas de Ciências Sociais Aplicadas e também são alvo de uma leitura que pretende discutir quais são essas significações e esses valores envolvidos nos fatos dessa história recente. Muitos dos dados aqui analisados foram coletados no período de agosto de 2013 a março de 2014 por professores e estudantes indígenas e não indígenas da Universidade Estadual de Londrina, que desenvolvem projeto de extensão visando à análise dos currículos das escolas indígenas localizadas nas terras indígenas da região norte do Paraná. Foram utilizadas, ainda, referências produzidas a partir de pesquisa realizada junto a acadêmicos indígenas matriculados nas universidades estaduais do Paraná.

Palavras-chave: Identidade. Escola indígena. Educação superior indígena. Semiótica da cultura.

Abstract: We approach in this text indigenous higher education – recent issue on the national scenario – under a point of view a little beyond the descriptive to try to account for a reflection on the meanings constructed in the paths covered by indigenous scholars from Brazil, especially in the case of northern Paraná. The historical elements described here play a dual role: they are part of the positivity necessary to study the areas of Social Sciences and are also subject to a reading that discusses what those meanings and values involved in the facts of this recent history are. Much of the data analyzed here were collected from August 2013 to March 2014 by teachers and indigenous and non-indigenous students at the State University of Londrina, who develop extension project aimed at analyzing the curricula of indigenous schools located on indigenous lands in the region northern Paraná.

Keywords: Identity. Indian School. Indian higher education. Semiotics of culture.

Introdução

A presença dos povos indígenas nas Universidades públicas brasileiras é uma realidade deste novo século. Há inúmeras Instituições de Ensino Superior públicas que, por uma série de possibilidades de ingresso e permanência diferenciados, vinculados a políticas de ações afirmativas (cotas, vagas suplementares, vestibulares específicos, dentre outros), recebem estudantes indígenas das mais variadas etnias nas mais diversas regiões do Brasil.

No estado do Paraná, o ingresso e permanência de indígenas no ensino superior ocorreu, ineditamente no país, por meio da Lei nº 13.134/2001, alterada pela Lei n. 14.995/2006, que prevê aos povos indígenas residentes em território paranaense o direito de frequentar uma Instituição de Ensino Superior (IES), através de vagas suplementares e ingresso específico. A referida lei foi sancionada em 18 de abril de 2001, prevendo inicialmente três vagas para cada uma das Universidades Estaduais do Paraná. Em 2006, a lei foi alterada, garantindo seis vagas suplementares para cada Universidade Estadual paranaense. Emergiu então o primeiro desenho institucional de política pública de educação superior indígena no país, seguido de outros formatos em diferentes universidades públicas e confessionais no Brasil. A legislação garantiu também aos acadêmicos indígenas o direito a uma bolsa auxílio cujo valor foi progressivamente elevado ao longo da década (AMARAL, 2010).

A partir dessas orientações legais, o estado do Paraná recebe, em todas as universidades estaduais e também na Universidade Federal do Paraná (UFPR), estudantes de várias etnias. Neste trabalho, abordaremos objetivamente dados observados durante a trajetória cotidiana vivenciada pelos acadêmicos indígenas na Universidade Estadual de Londrina (UEL), acompanhadas pela Comissão Universidade para os Índios (CUIA)¹ desta Instituição, bem como pelos projetos de ensino, pesquisa e de extensão² desenvolvidos, que contam com a participação desses sujeitos; porém, sempre situando o objeto particular no contexto geral das relações históricas que marcam não só a cidade, as aldeias indígenas mas, sobretudo, o contexto nacional. Nesse sentido, revelam-se denominadores comuns de norte a sul do país. Há sentimentos constitutivos de nossa nacionalidade. Há um desconfortável caráter multiétnico cravado na identidade brasileira, cuja presença dos povos indígenas é inegável.

As análises presentes nesse trabalho inspiram-se, desta forma, nos percursos realizados pelos estudantes indígenas no universo do ensino superior e nas relações institucionais que passam a ser construídas, decorrentes de sua emblemática, simbólica e resistente presença nesse espaço.

¹ A Comissão Universidade para os Índios (CUIA) foi instituída pela Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI) por meio da Resolução Conjunta n. 006/2007, sendo uma Comissão de caráter permanente e interinstitucional com a finalidade de viabilizar acompanhar o ingresso, permanência e conclusão dos estudantes indígenas nas Universidades públicas do Paraná. Cada Universidade possui uma CUIA (denominada CUIA local) que indica três representantes para compor a CUIA Estadual, esta última vinculada à SETI.

² Na UEL estão sendo desenvolvidas atualmente cinco ações que envolvem os estudantes indígenas nesta instituição: o “Programa de Formação Intercultural”, voltado ao acompanhamento pedagógico dos estudantes indígenas nos diferentes cursos em que estão matriculados; o Projeto “Bilinguismo e a presença indígena na Universidade: uma troca de saberes” voltado ao acompanhamento específico de estudantes indígenas bilíngues; o Projeto de Pesquisa “A trajetória formativa dos estudantes Kaingang e Guarani na Universidade

Nós e eles, medo e vergonha, identidade e alteridade

A análise do modo de presença dos alunos indígenas nas universidades brasileiras nos obriga a recorrer a questões linguísticas e antropológicas anteriores. São elementos essenciais para que se entenda como a presença desses estudantes está comprometida com raízes culturais profundas que não podem ser apagadas apenas porque, nesse momento, a sociedade está possibilitando o acesso ao ensino superior. Todo esse contexto está ligado a um sistema de valores simbólicos que assegura as relações de pertencimento e estabelece o modo de ser e de sentir próprios de cada sociedade. A Semiótica da Cultura desenvolvida pela Escola Soviética nos oferece alguns conceitos úteis para que se possa compreender um pouco mais todas essas relações.

A Semiótica Soviética, seguindo as propostas da Antropologia, entende a cultura como um sistema de limitações impostas pela sociedade ao comportamento do homem; “a função natural cede lugar à cultural.” (LÓTMAN *et al.*, 1981, p. 237). A mesma afirmação de Lótman *et al.* encontra eco na antropologia simbólica, quando esta propõe que o controle biológico do homem vai se tornando cada vez mais simbólico e dependente de fatores culturais.

Seguindo esses pressupostos, a Semiótica, por seu turno, propõe que a cultura modeliza, impõe um molde ao modo de ser, agir e pensar, por isso formaliza as significações simbólicas traçadas pela cultura também do ponto de vista da psicologia social, das paixões coletivas. As significações são erguidas abraçando todos os domínios da vida social. Nada que se refira à linguagem é inocente, desprovido de sentido social. Assim, no imaginário social, duas esferas do domínio do sensível se estabelecem e passam a direcionar os caminhos simbólicos: uma regulada pelo medo; e outra, pela vergonha. A partir dessas esferas, Lótman *et al.* (1981, p. 237-240) prossegue expondo que, na sociedade, a divisão de um grupo organizado pelo medo e outro pela vergonha “coincide com a antítese ‘nós-eles’.

Os pronomes são elementos da língua que desempenham um papel essencialmente lógico-gramatical, isto é, possuem função muito mais estrutural e referencial, do que *propriamente lexical – não são os significados, as ideias construídas em cada palavra*, que estão a cargo do pronome, mas as articulações e conexões que as ideias comportam. Os pronomes organizam o discurso em relação à enunciação que o produziu, por isso, além das determinações lógicas, o discurso sofre também determinações de ordem do sensível.

O tipo de limitações demarcada ao *nós* e ao *eles* são profundamente diferentes. O *nós* socializado, cultural, marca o pertencimento, a inclusão, trata-se de uma coletividade na qual imperam as normas da honra e da vergonha. Entre os pares de uma comunidade não se admite aquilo que nos possa envergonhar.

Estadual de Londrina e na Universidade Estadual de Maringá e a constituição de circuitos de trabalho indígena” com o objetivo de analisar os percursos feitos por profissionais indígenas formados pelas Universidades Estaduais do Paraná; o Projeto de Extensão “A escola indígena e seu currículo: lugar de pertenças e de identidades”, voltado à assessoria às escolas estaduais indígenas da região norte do Paraná especificamente à sua organização curricular; e o Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica de Estudantes Indígenas, um curso anual específico para indígenas ingressantes na UEL para complementar sua escolarização básica e sintonizá-los ao universo acadêmico.

Lótman *et al.* (1981) vai além e mostra que, na transição das épocas pré-histórica, na composição do universo cultural pelos homens, era necessário um mecanismo distinto do mundo dos animais, as sociedades humanas procuravam algo diferente do medo, este sim presente em todas as espécies de animais, não apenas no homem. A vergonha é essencialmente humana e as transformações na constituição dos parâmetros culturais foi por ela guiada. Daí em diante, entre vergonha e medo se estabelece uma oposição e uma complementariedade. Na esfera do *nós* coletivo, a vergonha passa a regular as ações até o ponto de “sentir vergonha por estar com medo”. Na intimidade do *nós* cabe apenas a honra e a vergonha, não se trata do lugar do medo. O medo rege as relações com o *eles*, aqueles que estão fora de mim: o outro, o estranho.

A denominação que os Kaingang, uma das etnias que habitam a Baía do Rio Tibagi no norte do Paraná, dão aos europeus e mestiços comprova essa presença do medo. Desde o século XIX, há inúmeros conflitos sangrentos com a invasão dos territórios indígenas por colonizadores não indígenas em busca da posse da terra. Os Kaingang chamam os não-índios de *fog*, há uma referência à palavra fogo, ao estranho, ao perigo.

De outra parte, os brasileiros não-índios, sempre posicionam os povos indígenas como *eles* – os índios. São os que se opõem, os que lutam pela demarcação de terras numa história de conflitos, medos e lutas. Assim, temos o medo também como categoria sensível constitutiva da identidade cultural brasileira.

Entretanto, essa arqueologia das diferenças socioculturais ainda está presente nas relações sociais do mundo da modernidade, porém, com a globalização e as transformações rumo à pós-modernidade, novos contornos vão também moldando as relações no universo global de mercado. Novas categorias vão se sobrepondo às categorias essenciais e novos desafios vão sendo traçados. O *nós* e o *eles*, o medo e a vergonha são organizados agora em torno de um mundo globalizado, no qual há o embate entre a identidade e a alteridade. Os modos de presença do outro precisam ser condicionados pelo espetáculo global.

A identidade só se constrói a partir do outro, tudo funciona tal qual os mecanismos do pronome: eu só sou *eu* porque há um outro, há um *tu* a quem eu tomo por referência para demarcar os limites da minha presença. A identidade emerge, necessariamente, mediada pela alteridade. Configura-se um jogo entre identidade e diferença e a presença do outro é, ao mesmo tempo, incômoda e necessária para demarcar os limites do *nós*.

Diante dos limites do *nós* e do *eles*, antes mesmo de iniciarmos algumas análises propriamente ditas sobre os estudantes indígenas no ensino superior, é preciso lembrar que a história dos povos indígenas, particularmente no norte do Paraná, é traçada na história do Brasil pelo *medo*. Há séculos, a relação com o outro – povos indígenas X invasor europeu – sempre

foi marcada pela violência, pelo *medo*. No entanto, também pela *vergonha*. Se assumimos o caráter multiétnico da identidade brasileira e tivermos os povos indígenas, ibéricos e africanos como base dessa identidade, instaura-se, então o *nós*; desta vez susceptível de *vergonha* perante a história pontuada de massacres. Assim, a presença indígena na universidade torna mais visível as inoportunas paixões do *medo* e da *vergonha* intrínsecas às nossas relações históricas.

A identidade e o pertencimento dos povos indígenas

A leitura do trabalho de Gersem dos Santos Luciano, liderança e pesquisador da etnia Baniwa (2006, p. 28-32) mostra o percurso traçado pela construção da identidade dos povos indígenas no Brasil. A denominação índio surge porque a Coroa Espanhola no século XV estava preocupada em chegar à Índia. Não há índios porque não há nenhum povo índio, nenhuma etnia denominada índio ou indígena; há Guarani, Tupinambá, Bororo, Xavante, Xokleng e tantas outras etnias presentes no Brasil. Assim, “cada índio pertence a um povo” (LUCIANO, 2006, p. 30).

A organização dos movimentos sociais indígenas a partir da década de setenta do século XX tornou a questão de identidade cada vez mais decisiva nas questões relativas à compreensão do papel das populações indígenas na história brasileira. A leitura do texto de Gersem Baniwa mostra um movimento bastante conhecido em antropologia: de como as identidades e diferenças podem levar à unidade. Para o autor, a denominação índio dada pelos colonizadores fez crescer, do ponto de vista retórico, duas imagens distintas. Por um lado, o índio como termo pejorativo, como aquele que é selvagem, preguiçoso, traiçoeiro, aproveitador. Por outro lado, uma imagem romântica, quase infantil, o *bom selvagem* de inspiração em Rousseau que luta em defesa das matas e da natureza.

Como se pode observar, o campo simbólico bipartido traçado sob o ponto de vista dos colonizadores, leva as diferenças significativas próprias de cada etnia a serem diluídas por categoria estranhas à natureza cultural peculiar de cada povo. Tudo é nivelado pela oposição. Por outro lado, a mesma categoria que homogeneiza, ao ser apropriada pelos próprios indígenas como sujeitos coletivos, históricos e políticos, passa a revelar e posicionar sua capacidade de organização, luta e resistência.

[...] era importante manter, aceitar e promover a denominação genérica de índio ou indígena, como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras, e aqueles com procedência de outros continentes, como os europeus, os africanos e os asiáticos. (LUCIANO, 2006, p. 30)

No texto de Gersen Baniwa está instalado o nós e o eles: por um lado, há diferenças éticas profundas entre os povos que são os genuínos habitantes do que hoje está demarcado como território brasileiro; por outro lado, a marca do pertencimento à terra foi uma identidade poderosa capaz de construir uma unidade. Assim, foram as identidades e diferenças que levaram a uma unidade construída como respostas às violências de um Outro que se apresenta como intimidador e violento – o invasor europeu.

Os povos indígenas chegaram à conclusão de que era preciso criar uma identidade política coesa e unitária que, mesmo não estando presente na origem étnica de cada povo, fosse forte o suficiente para enfrentar uma alteridade extremamente pautada pelo medo. Antes da presença dos portugueses (do outro) não havia *índigenas*, não há povo *índio*; porém, é fundamental criar, aceitar e manter uma nova identidade multiétnica determinando quem são os verdadeiros povos do Brasil. É precisamente esta identidade que vai se constituir como uma marca de pertencimento forte o suficiente para suscitar os mais autênticos sentimentos de honra e fraternidade. Aqueles que antes, porventura, possuíam conflitos interétnicos históricos são agora fraternos, “parentes”. Como esclarece Gersen Baniwa, houve a criação de uma nova identidade multiétnica sintetizada no termo fraterno “parente”. Nesses termos, o autor (2006, p. 31) nos explica que:

O termo parente não significa que todos os índios sejam iguais e nem semelhantes. Significa apenas que compartilham de alguns interesses comuns, como os direitos coletivos, a história de colonização e a luta pela autonomia sociocultural de seus povos diante da sociedade global. Cada povo indígena constitui-se como uma sociedade única, na medida em que se organiza a partir de uma cosmologia particular própria que baseia e fundamenta toda a vida social, cultural, econômica e religiosa do grupo. Deste modo, a principal marca do mundo indígena é a diversidade de povos, culturas, civilizações, religiões, economias, enfim, uma multiplicidade de formas de vida coletiva e individual.

A obra de Gersen Baniwa nos esclarece esse percurso traçado pela construção da identidade dos povos indígenas no Brasil contemporâneo. O autor, nesta perspectiva, analisa a denominação *caboclo* nessa trajetória e mostra um momento de negação da identidade étnica por fortes pressões do preconceito social: a negação da identidade em função do outro, do *medo* do outro. Naquele momento ser *caboclo* era um significado construído pelo *medo* de ser Baniwa, Ianomâmi, Kaingang, Guarani ou até mesmo índio.

Além disso, se os povos indígenas reivindicavam a condição de ser brasileiro, se era reivindicado o pertencimento, ser Ianomâmi, ou até mesmo índio, entre os iguais, entre o *nós* brasileiros, causaria *vergonha*. Entre o *nós*, ser índio causa *vergonha*. Ser índio é ser preguiçoso, ou romântico inadequado, na melhor das hipóteses.

Quando, nos anos setenta, frente à crise de identidade e alteridade, os povos indígenas constituem uma nova identidade multiétnica por meio da sua mobilização e da criação das organizações indígenas, não há mais do que sentir *vergonha* por ser *índio*. Um outro *nós* aparece agora forte para enfrentar o Outro: agora somos “parentes”. A denominação parentes firma um pertencimento, um *nós* claro; aqueles que antes eram guerreiros rivais movidos pelo medo são agora parentes movidos pela honra e pelo sentimento de *vergonha entre os meus pares*. Será que o termo não romaniza demais e oculta os conflitos e diferenças interétnicas ainda existentes?

Este jogo entre nós e eles pode nos levar a uma outra reflexão também esclarecedora desse processo de construção de identidade dos povos indígenas no mundo contemporâneo. Stuart Hall (2003) nos lembra que a construção do sujeito do século XXI, na modernidade tardia, constrói um sujeito desconexo, que não tem identidade fixa; é o que o autor chama de fragmentação das identidades. Os percursos trilhados pelos acadêmicos indígenas no ensino superior há pouco mais de uma década no Paraná revelam, para além do conflito identitário evidenciado por esses sujeitos no espaço da Univer-cidade (AMARAL, 2010), uma capacidade de resistência e de afirmação de suas identidades étnicas diante do contraste com o Outro.

Identidade e pertencimento nas universidades – caso do norte do Paraná

Os povos Kaingang e Guarani, distintos grupos étnicos presentes no território brasileiro e paranaense, estão situados demograficamente dentre os povos com maior densidade populacional indígena no Brasil. Compõem o conjunto de diversidades e especificidades presentes entre os povos indígenas no Brasil, atualmente pertencentes, reconhecidos e organizados em 305 etnias, falantes de 274 línguas diferentes, segundo dados do Censo de 2010.

Parte dessa diversidade étnica se revela no Paraná por meio das expressões, organizações e modos de vida Kaingang, Guarani, Xokleng e Xetá, distribuídos no território paranaense – ocupado e reocupado por esses grupos antes e durante o processo de colonização não indígena, sendo este um fenômeno de conquista e resistência presente até a atualidade (TOMMASINO; FERNANDES, 2001; ALMEIDA; MURA, 2003).

O processo de redução, delimitação e demarcação das terras indígenas em reservas ou áreas indígenas, conduzido sob intervenção do Governo Federal e dos Governos do Estado do Paraná a partir das décadas de 1930, foi motivado, fundamentalmente, pela ofensiva entrada e expansão das empresas capitalistas no processo de colonização do norte paranaense. Essa expansão, empreendida para disseminar e ocupar o mitológico vazio

demográfico (MOTA, 1994), provocou e ainda provoca significativas mudanças nas dinâmicas socioculturais e políticas nos grupos étnicos presentes e resistentes neste território.

Essas mudanças, expressadas pela preservação, ruptura ou ressignificação de rituais, costumes, valores, linguagens e relações políticas e culturais próprias, constituem-se historicamente distintas para os povos Kaingang e Guarani no Paraná, em cada terra indígena. Diferentes também são os seus processos e movimentos de resistência considerando, inclusive, as relações interétnicas de alianças e conflitos entre estes grupos diante das intervenções dos Governos Federal, Estadual e Municipais, e de organizações religiosas e não governamentais em seus territórios.

Apesar de constituírem comunidades etnicamente diferentes e organizarem-se politicamente de forma distinta da dos povos indígenas das regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste do país – observadas, principalmente, as duas últimas décadas de organização do movimento indígena no Brasil (LUCIANO, 2006) –, os povos Kaingang e Guarani habitantes do território paranaense se articulam nas organizações indígenas circunscritas ao Paraná e na região sul do país para discutir, reivindicar, negociar e propor políticas públicas voltadas às áreas da saúde, educação, agricultura, demarcação territorial, dentre outras.

As presenças e manifestações políticas desses povos e suas comunidades expressam suas características culturais, cosmológicas, mitológicas, político-faccionais, linguísticas próprias e recentemente passam a ocupar, de forma visível ou invisível, o espaço acadêmico por meio dos estudantes indígenas universitários.

A delimitação de dois campos de visibilidade – o nós e o eles – é levada para dentro das Universidades. Não apenas a UEL, mas todas as demais Instituições Estaduais de Ensino Superior do Paraná e também a UFPR recebem estudantes indígenas das terras indígenas localizadas no território paranaense e a presença desses alunos continua obedecendo ao mesmo regime de invisibilidade a que estavam submetidos até o Ensino Médio nas escolas públicas que frequentaram. É como se a escola estadual de ensino fundamental e médio que frequentaram nos municípios paranaenses de pequeno porte como Santa Amélia, Guapirama, São Jerônimo da Serra, Tamarana, ou outras de proporções semelhantes, estivessem se estendendo até os bancos universitários. Trata-se dos alunos que não-devem-ser-vistos. São, como explicitaremos mais adiante, as não-presenças dos alunos. A *presença* só se torna efetivamente presença quando começa a *significar*, ou seja, quando a diferença começa a fazê-lo ocupar uma significação no espaço. São alunos cuja diferença sempre foi camuflada pela presença quase invisível, desqualificando-os como sujeitos da aprendizagem.

Ao analisar os percursos dos acadêmicos indígenas no ensino superior, Amaral (2010, p. 358) destaca os preconceitos cotidianos vivenciados

por esses sujeitos, sendo reflexo continuado das trajetórias trilhadas por eles nas escolas públicas. Isso fica explícito no relato de um estudante indígena entrevistado³:

Isso, na verdade, era uma das dificuldades que eu tinha na cidade, não me sentia em casa. [...] eu era o único indinho na sala. Estudava no meio de tantos alunos não índios que estudavam lá. Eu tinha medo assim [...] tinha já essa noção do preconceito, da aceitação, de que alguém me aceitasse lá do jeito que eu era, eu sendo índio ou não. Aí, eu me isolava, eu pegava e sentava na última cadeira. Lembro que, nesse período, eu fiz amizade com um colega só nessa escola. Ele ia em casa, a gente brincava, conversava, saía nadar nos rios. Um colega só durante esse período que fiquei na cidade. Trabalhos eu tinha que fazer sozinho, então... [...] via eles rindo de mim e, às vezes, a professora perguntava para mim, não sabia responder direito, tinha vergonha, eu me engasgava, tudo... Aí, né, eles começavam a rir, a fazer algumas brincadeiras e aí, nessas partes que eu me sentia um pouco mal [...] A professora, na verdade, às vezes, nem notava que estava ali, na verdade, que tinha um índio ali, estudando, ela nem notava. Então, para ela era tudo da cidade (L.V.S.).

O relato explicita que o preconceito passa a ser construído ao longo do processo de escolarização dos estudantes indígenas universitários, fundamentalmente, no contato e acesso à escola fora da aldeia. Segundo Lima e Barroso-Hoffman (2007, p. 15),

Na sua maior parte, os jovens indígenas que cursam o ensino médio o fazem com grandes sacrifícios pessoais e de suas famílias, sofrendo grande discriminação e, o que é muito próprio das áreas próximas às terras indígenas, um tipo peculiar de invisibilidade que os torna pouco perceptíveis aos olhos de professores e diretores de escolas que, sem necessariamente agirem de má-fé, mas imbuídos dos preconceitos intensos dessas regiões, tomam-nos por “caboclos” pouco letrados.

Ao analisar as diferentes formas de manifestação do preconceito étnico, Roberto Cardoso de Oliveira (2006, p. 42-43) analisa as categorias nativas de “caboclo” e “bugre” presentes nos discursos dos não indígenas e principalmente dos indígenas, consideradas por ele como “sintomas dos sistemas de exploração econômica e de dominação política que segmentos regionais da população brasileira exerciam – e em muitas regiões ainda exercem – sobre os povos indígenas”.

Caracterizando essas expressões como resultantes das “áreas de fricção interétnica”, o autor as associa ao conceito de “consciência infeliz” ou de identidade alienada, incorporada e manifestada pelos próprios indígenas como consequência da histórica negação da sua identidade indígena pelo Estado e pela sociedade não-índia, principalmente antes da emergência do movimento indígena em escala nacional. Ao referenciar a pesquisa realizada junto ao povo Tukúna afirma que,

³ O entrevistado L.V.S. foi aluno do curso de Artes Visuais, após transferência do curso de Medicina da Universidade Estadual de Londrina. Ingressou na UEL no ano de 2004 e não concluiu sua graduação devido ao seu óbito no ano de 2013. Sua entrevista é parte da pesquisa de campo realizada por ocasião da elaboração de tese de doutorado de Amaral (2010), e foi devidamente autorizada pelo sujeito entrevistado por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que consta como anexo do referido trabalho.

O caboclo pode ser visto [...] como o resultado da interiorização do mundo do branco pelo Tukúna, dividida que está em sua consciência em duas: uma voltada para os seus ancestrais, outra para os poderosos homens que circundam. O caboclo é, assim, o Tukúna vendo-se a si mesmo com os olhos do branco, isto é, como intruso, indolente, traiçoeiro, enfim, como alguém cujo único destino é trabalhar para o branco. Parafrazeando Hegel, poder-se-ia dizer que o caboclo é própria “consciência infeliz”. Fracionada sua personalidade em duas, ela bem retrata a ambiguidade de sua situação total. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1964, p.80)

Como reflexo da sociedade, os preconceitos contra os indígenas são manifestados no ambiente escolar e no espaço acadêmico, sendo por eles incorporados ou deles exigindo estratégias de sobrevivência ou resistência. Cavalcante (2009, p. 105) também reflete sobre o fenômeno do mimetismo ao associá-lo aos conhecimentos escolares que passam a ser ensinados e aprendidos pelos indígenas como forma de trânsito para “tornarem-se brancos”.

Nesses casos, a fronteira que há entre o “Eu” e o “Outro”, no que diz respeito ao processo de construção da educação escolar, traduz-se na forma de mimetismo. Um movimento recorrente em muitos grupos indígenas das terras baixas sul-americanas, que foi identificado por Kelly (2005) como o processo de “virar branco”. Nesse processo, as afirmações: “agora somos civilizados”, para justificar os resultados de algum serviço público, ou “aprender língua portuguesa e matemática para fazer negócios e assinar documentos”, para argumentar sobre a importância do acesso do mesmo serviço, são extremamente significativas para clarear o significado cotidiano das relações que esses mesmos grupos têm com os “brancos” e o Estado (KELLY, 2005). [...] partem da crença de que, ao acessarem os conhecimentos da sociedade não indígena, lhes estariam necessariamente garantidos os direitos de trânsito nessa mesma sociedade ou garantido o “processo de virar branco”.

Amaral (2010) destaca ainda que a timidez e a insegurança dos estudantes indígenas em se manifestar se apresenta, sobretudo, na relação de escolarização junto aos não indígenas na escola da cidade ou na universidade, fazendo referência inversa quando estudavam na escola da aldeia. Atenta-se para o fato de que sua autoimagem de mal escolarizado e de aluno com baixo desempenho escolar se revela, para ele próprio, na relação direta com o não indígena, bem como pelas constantes afirmações adjetivadas por este último acerca do que representa *ser índio*, haja vista os frequentes e perversos estereótipos associados à vadiagem, à sujeira, à bebedeira, dentre outros (LUCIANO, 2006).

É possível que, para o estudante indígena, a imagem inversa do aluno indígena incapaz, tímido e com baixo desempenho escolar seja a do aluno não-índio, branco, residente na cidade, com exímio desempenho

escolar e com ótima fluência na sua língua. Essa imagem pode ser resultado das históricas imagens construídas acerca dos povos indígenas no Brasil, desde o contato com os portugueses nesse território, ainda disseminadas e visibilizadas no ambiente escolar.

Os estudantes indígenas cursam os primeiros anos do Ensino Fundamental em escolas indígenas localizadas nas terras indígenas, cujo Projeto Político Pedagógico (PPP) se assenta em princípios como bilinguismo e interculturalidade, devendo estabelecer normas diferenciadas na sua proposta pedagógica e curricular e na sua gestão; entretanto, quando nos aproximamos do cotidiano escolar vemos que as práticas e o discurso pedagógico nem sempre seguem as orientações preconizadas pela legislação da Educação Escolar Indígena no Brasil, tampouco nos citados PPPs.

Na tarefa de analisar os currículos e PPPs das escolas estaduais indígenas da região norte do Paraná por meio de projeto de extensão desenvolvidos pela UEL (já referido nesse trabalho), encontramos, por exemplo, em uma das escolas indígenas visitadas um painel com as letras do alfabeto presentes nas palavras da língua indígena local. Nesse painel, a letra *w* – baste comum em várias palavras da língua indígena aprendida na escola local – estava representada pela palavra do inglês *wafers*, culturalmente tão distante da vida ali presente. Em outra sala de aula, essa mesma letra estava representada por um desenho do personagem *Wolverine*, do filme norte-americano *X-Man*. Em outra escola indígena identificamos no alfabeto a letra *k* representada pelo boneco *Ken*, num desenho que o coloca de braços dados com a boneca *Barbie*.

Sendo a escola indígena um espaço de contradições, produções, re-produções, ocultamentos e afirmações e, fundamentalmente, um espaço de poder, esses portadores de texto disputam espaços com outros textos e símbolos que expressam o fortalecimento de elementos das culturas Kaingang e Guarani, revelando a importância e a necessidade da formação continuada dos profissionais de educação vinculados a essas escolas, junto com lideranças dessas comunidades. A atuação da equipe de extensão da UEL tem sido a de identificar esses elementos de afirmação e de (in)visibilidades e refletir sobre eles com os coletivos pedagógicos das escolas indígenas, com as lideranças e acadêmicos indígenas, nas seis terras indígenas da região norte do Paraná⁴.

Os meios de comunicação, a internet, as relações mercantis que se impõem na vida cotidiana, fazem com que as relações de pertencimento sejam revistas e recontadas. Desde o ensino fundamental, os limites entre o nós e o eles vão sendo testados e as identidades redesenhadas ao longo da história.

Um autor que pode nos auxiliar a refletir sobre essa questão dos limites da identidade é o cientista francês Eric Landowski (2002). A obra *Presenças do Outro – ensaios de sociosemiótica* nos aponta algumas

⁴ Terra Indígena de Apucarantina, Terra Indígena de S. Jerônimo, Terra Indígena de Barão de Antonina, Terra Indígena de Laranjinha, Terra Indígena de Pinhalzinho e Terra Indígena Ywy Porã ou Posto Velho.

balizas para que se possa analisar essa presença indígena nas Universidades públicas. O capítulo “Busca de Identidade, Crises de Alteridade” (2002, p. 3-25), dentre outros pontos abordados, faz uma análise dos significados envolvidos nos processos socioculturais de assimilação X exclusão no contexto da Europa do século XXI, especialmente na sociedade francesa. Se guardarmos certas diferenças de contextos, os processos que ocorrem na Europa entre colonizador e colonizados repetem-se aqui no Brasil de forma bastante semelhante.

Trata-se de um ensaio que fala da Europa, mas o Brasil constrói a própria identidade como colonizador nos moldes europeus, herdeiro direto e legítimo do salto mercantil ibérico. Além disso, a financerização das relações sociais e a hegemonia da sociedade de mercado impõem um padrão de conduta global homogêneo. Tudo isso nos faz bem próximos da visão etnocentrista do Velho Mundo. O desafio permanece: se elaborarmos uma leitura atenta do texto de Eric Landowski (2002), há grande possibilidade de estabelecermos uma relação extremamente especular entre ambas as relações colonialista: dos europeus com os imigrantes e, da mesma forma, da sociedade brasileira com os povos indígenas.

A Europa é um dos grandes centros imigratórios do mundo, para lá convergem pessoas das mais variadas partes do mundo, das mais variadas etnias. O artigo de Landowski (2002) fala sobre as relações entre o *nós* e o estrangeiro. Enfoca, particularmente, a questão francesa, mas acaba por traçar um panorama geral sobre como é tratada a diferença no mundo hegemônico do capital.

Nesses termos, é possível propor uma reflexão sobre como *nós*, representantes das instituições públicas brasileiras de ensino superior, nos posicionamos quanto às questões suscitadas pelas políticas afirmativas do Estado frente aos sérios problemas de educação que enfrenta o país. O mercado e o dinheiro como nexos sociais garantem semelhanças entre o que descreve o autor francês e a vida cotidiana na universidade paranaense.

O autor inicia afirmando que estar presente é fazer sentido. Assim, quando se observa o estudante indígena quase imperceptível, sentado calado ao fundo da sala de aula no campus na UEL ou noutra universidade, essa invisibilidade tenta reduzir esse aluno a uma quase insignificância. Entretanto, a presença indígena incomoda e, o que é mais espantoso, sobrevive a sucessivos massacres históricos: “de repente, o ‘presente’ se torna efetivamente presente, porque uma diferença começa a fazê-lo significar” (p. XII).

A diferença é constitutiva da identidade como nos expõe Landowski (2002): “O outro, porém, não é apenas o dessemelhante – o estrangeiro, o marginal, o excluído – cuja presença presumidamente incomodaria [...] É também o termo que falta, o complementar indispensável e inacessível.”

(LANDOWSKI, 2002, p. XII). É precisamente nesse movimento pendular, contraditório, que se contextualizam os processos sociais e de assimilação X exclusão nas difíceis relações multiculturais, presentes também em nossa realidade.

Há um conjunto de comportamentos, aparentemente contraditórios, que combina assimilação, exclusão, ou mesmo uma dosagem das duas juntas, para que o grupo dominante possa manter um equilíbrio interno e preservar a hegemonia. É nessa perspectiva que vemos que, muitas vezes, as políticas públicas tornam-se *projetos de assimilação*, de modo a dar valor universal ao que é apenas local. As chamadas políticas de inclusão têm subentendido que todos são bem-vindos, desde de que se esforcem rapidamente para ser, agir e pensar como *nós*. Além da ajuda material que as instituições de assistência social fornecem aos estrangeiros e excluídos, o papel da escola é fundamental para que se consagre a metamorfose e, se esses recursos não são suficientes, o papel da escola é decisivo.

Assimilador, o grupo dominante abraça a todos, aparentemente generoso e democrático, dá lugar aos que lhe são estranhos, mas sempre taxando a diferença de, no mínimo, exótica e irracional. O outro é desqualificado como sujeito, suas singularidades são as diferenças que, além de assegurar a construção da identidade do assimilador, ao mesmo tempo garantem-lhe a posição superior e soberana frente ao diferente inferiorizado.

Neste panorama, os estudantes indígenas na universidade suscitam várias situações de conflito: se pelo lado do assimilador as políticas de inclusão são executadas como processos de assimilação; pelo lado dos alunos indígenas, o estranhamento, a falta de pertencimento e presença quase silenciosa, quase não-presença, tudo faz com que a distância e o sentimento de inadequação os torne cada vez mais estranhos. Segundo entrevista realizada por Amaral (2010, p. 403), destaca-se o relato de um estudante indígena⁵.

Mas eu sendo índio, eu me sinto estrangeiro, porque, pra mim, eu sou de um lugar diferente. Então, pra mim, eu sou um estrangeiro aqui. Eu percebo isso e os outros também. [...] Eu acho que é [comum os estudantes indígenas sentirem-se estrangeiros]. Na verdade, partindo de uma avaliação, assim, pessoal, nós índios, é... pra nós é novo entrar numa sociedade como essa, na faculdade. Pra nós, isso é novo, muito novo ainda. E até acostumar com isso, vai passar muito tempo, pra se acostumar com isso. Nós somos, na verdade... é o primeiro projeto nesse negócio, assim, de entrar na faculdade. Não tem muito tempo não. Não tem uns dez anos, não. Foi em 2001. Então, é novo ainda. Pra nós, ainda é uma novidade isso aí. Até para os que estão entrando agora, é novidade. Mas, daqui a 20, 30 anos, não vai ser novidade mais não (L.V.S).

⁵ Entrevistado L.V.S. citado anteriormente nesse artigo, em nota de rodapé.

É neste momento que as relações tornam-se mais tensas e as paixões mais conflitantes. A universidade, ao mesmo tempo em que oferece a possibilidade de uma nova identidade coletiva, do *nós brasileiros*, provoca a *vergonha* da diferença inferiorizada frente ao *nós brasileiros*; dessa forma, acaba por impor o *medo* e o retorno ao *ele* e à segregação.

Considerações finais: “Minha avó morava aqui...”

“Minha avó morava aqui.” Esta frase foi dita por um estudante Kaingang no campus da UEL. Não há na frase nenhum sentido conotativo, nenhuma metáfora; ao contrário, trata-se de uma ideia referencial objetiva. No campus, exatamente no lugar de funcionamento do curso de Medicina Veterinária, os Kaingang, até o século passado, ali viviam, assim como habitavam em toda a região sul do país. Foram tirados com muita violência, por volta das primeiras décadas do século XX, do lugar para abrigar ali o que é hoje a universidade, sendo uma extensão do espaço urbano ali constituído. No século XXI, as terras do norte do Paraná não são como nas grandes metrópoles do sudeste, onde o sangue indígena, há séculos, já foi virando pedra e asfalto. São mínimas as marcas de sangue indígena que ainda se pode perceber na Avenida Paulista em São Paulo, na Avenida Rio Branco no Rio de Janeiro, ou nas avenidas do centro urbano de Porto Alegre. No entanto, bem depois da Serra do Mar, o centro, o oeste, o norte ainda tem marcas de lutas recentes. Todo conflito coloca em embate o eu e o outro, mas não de forma aleatória; ao contrário, insere a diferença etnográfica no sistema de significações traçado pela história.

As significações sociais são traçadas pela história. As identidades e diferenças têm marcas históricas, por isso não se pode esquecer da origem colonial de nossa formação. Colonizador e colonizado estão na base da identidade multicultural do Brasil. O salto mercantil ibérico ressoa até o século XXI nas nossas relações sociais que envolvem os povos indígenas. É esse o contexto em que devemos inserir a questão da educação superior indígena. As microrrelações que se estabelecem no cotidiano do campus da Universidade Estadual de Londrina reproduzem de modo particular as mesmas relações que se espalham por todo o território brasileiro. Trata-se de um outro incômodo, imprescindível em nossa identidade.

O elemento novo, vivo e presente nesse espaço passa a se constituir sujeito e a se denominar estudante indígena. Sujeito de resistência, sua presença se apresenta incômoda diante da história de massacres e etnocídios para que se instaurassem os “marcos civilizatórios” ocidentais, cristãos, homogeneizadores, capitalistas que, ainda, de forma hegemônica, se sustentam. A presença indígena na universidade ela própria já é sinal de resistência e de memória. Desafia a própria universidade a

se transformar, a reconhecer e a dialogar com as diferentes e desiguais presenças e saberes existentes naquele espaço e fora dele. Desafio que se faz pela presença e pela continuidade de seguir (n)esse caminho.

Referências

ALMEIDA, Rubem Thomaz; MURA, Fabio. Guarani Kaiowa e Nhandeva. In: INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Enciclopédia povos indígenas no Brasil**. 2003. Disponível em: <http://www.socioambiental.org>. Acesso em: 18 ago. 2009.

AMARAL, Wagner R. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. 2010, 586f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O índio e o mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1964.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Caminhos da identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Paralelo 15, 2006.

CAVALCANTE, Márcio R. V. O que há de perspicácia e o que há de ingenuidade nos motivos apresentados pelos indígenas sobre a escola? In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Tabebuia: índios, pensamento e educação**. Belo Horizonte: FIEI/UFMG, 2009. p. 104-113.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

KELLY, José A. Notas para uma teoria do "virar branco". **Mana: Revista de Antropologia Social**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 201-234, 2005.

LANDOWSKI, Eric. **As Presenças do Outro – ensaios de sociosemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

LIMA, Antonio C. de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (Org.). **Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados**. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED, 2007.

LÓTMAN *et al.* **Ensaio de Semiótica Soviética**. Lisboa: Livros Horizonte, 1981.

LUCIANO, Gersem dos S. **O Índio Brasileiro: o que você precisa sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC-UNESCO – SECAD, Coleção Educação para Todos, 2006.

MOTA, Lúcio T. **As guerras dos índios Kaingang**: a história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769-1924). Maringá: EDUEM, 1994.

TOMMASINO, Kimiye; FERNANDES, Ricardo C. Kaingang. In: INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Enciclopédia dos Povos Indígenas no Brasil**. 2001. Disponível em: <http://www.socioambiental.org/pib>. Acesso em: 16 jul. 2009.

Data de submissão: 24/04/2014

Data de aprovação: 04/08/2014

A constituição da identidade no vestibular indígena: diferença, desigualdade e diversidade

The constitution of the identity in the indigenous vestibular: difference, inequality and diversity

Ismara TASSO*

UEM

Raquel Fregadolli GONÇALVES**

UEM

* Doutora em
Linguística e
Língua Portuguesa.
ievstasso@geduem.
com.br

** Mestre em Letras.
raquelfregadolli@
geduem.com.br

Resumo: A diferença, a desigualdade e a diversidade estão em contradição nas práticas sociais, em função de como essas noções são discursivizadas e significadas em políticas públicas de preservação e de inclusão dos indígenas no ensino superior. Os equívocos causados pela inconsistência do termo/conceito *diversidade* apontam para a efetivação parcial da cidadania e para o desprestígio das identidades indígenas como parte constitutiva da identidade nacional. Sob essa inquietação, este trabalho tem por objetivo compreender o modo como as redações, produzidas pelos candidatos no *X Vestibular para os Povos Indígenas no Paraná (2010)*, imprimem a contradição da identidade linguística do indígena – ora como possibilidade de (co)existência da(s) diferença(s), ora sob efeito da desigualdade, inferioridade e tutela das ações do Estado. Para tanto, pautamo-nos no escopo teórico da Linguística, dos Estudos Culturais e da Análise do Discurso, orientada pelas noções foucaultianas. Os resultados indicam que a inconsistência de definição do termo *diferença* produz efeito(s) como exclusão, intolerância e, principalmente, desrespeito ao indígena. O paradoxo sob o qual a diferença é discursivizada fragiliza o teor do princípio de igualdade que rege a Diversidade Cultural e a cidadania.

Palavras-chave: Identidade. Vestibular Indígena. Diversidade Cultural. Contradição.

Abstract: Difference, inequality and diversity are at contradictions in social practices, in terms of how these notions are signified and discursivised in public policy of preservation and inclusion of indigenous in higher education. The mistakes caused by the inconsistency of the term/concept «diversity» point to the partial effective of the indigeneous citizenship and to the discredit of their identity as a constitutive part of national identity. Under this concern, this study aims at understanding how the essays produced by candidates in *X Vestibular para os Povos Indígenas no Paraná (2010)*, impress the contradiction of the linguistic identity of the indigenous - sometimes as possibility of (co) existence of (s) difference (s), sometimes under the effect of inequality, inferiority and supervision

of government actions. To this end, we are referring to the theoretical scope of linguistics, Cultural Studies and Discourse Analysis, driven by Foucault's notions. The results indicate that the inconsistency of the definition of «difference» takes effect(s) as exclusion, intolerance and mainly disrespect to the indigenous. The paradox under which the difference is taken as a discourse weakens the strength of the principle of equality which governs Cultural Diversity and the citizenship.

Keywords: Identity. Indigenous Vestibular. Cultural Diversity. Contradiction.

Introdução

Dar visibilidade ao que se conforma como diverso é uma tarefa árdua e complexa, em razão de a diversidade compreender questões de difícil solução, em especial, aquelas que envolvem conflitos e tensões emergentes do convívio entre identidades contrastantes. No âmbito cultural e político, a coexistência das identidades repercute no social por relações de *inclusão* e de *exclusão*, uma vez que essas relações são submetidas a vetores de força que estratificam os sujeitos da diversidade. Os discursos circunscritos à temática da inclusão e da exclusão têm mobilizado o GEDUEM (Grupo de Estudos de Análise do Discurso da UEM) à promoção de debates, reflexões, pesquisas e produções científicas, e como fruto dos estudos e pesquisas realizados por esse grupo, este artigo tem por ponto de partida a dissertação de mestrado intitulada *Cidadania, inclusão e biopolítica: a identidade linguística do indígena em contradição no processo seletivo Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná* (2012)¹ e, por continuidade, o desafio de discutir e refletir acerca da inconsistência dos sentidos produzidos pelo emprego do termo *diferença*, dado que a ele se encontram relacionados os fatores sociopolíticos e culturais da exclusão, da intolerância e, principalmente, do desrespeito ao indígena. Sob tal perspectiva, cria-se o paradoxo sob o qual a diferença é discursivizada, cujos efeitos colocam em fragilidade o teor do princípio de igualdade que rege a Diversidade Cultural e a cidadania.

Assim delineado, o olhar que aqui se estabelece sobre a educação superior indígena tem por foco duas questões: (i) o processo seletivo do vestibular específico para os indígenas; e (ii) as redações produzidas nesse mesmo processo. Vale observar que, no caso desse Vestibular, os critérios de seleção são estabelecidos de forma similar aos do vestibular convencional que classificam e determinam a aprovação do candidato. Embora o processo seletivo se configure nesses moldes e revele “certa” contradição entre uma política que deseja incluir a todos e uma prática de ingresso à universidade limitada que restringe essa possibilidade, ele é entendido como o ato solene que cria as condições à cidadania para o indígena que pleiteia uma vaga ao ensino superior. Já as redações, constituem um instrumento de avaliação e um dispositivo político educacional, e, como tal,

¹ Dissertação de mestrado, defendida em setembro/2012, na Universidade Estadual de Maringá (UEM), sob orientação da professora Ismara Tasso. O estudo teórico analítico que ora apresentamos configura-se em um avanço dessa dissertação compondo um projeto maior intitulado “Práticas Discursivas, verdade e biopolítica em (in)visibilidades: corpo, língua e território”.

efetiva-se por meio de “estratégias de relação de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles” (FOUCAULT, 1993, p. 246). Desse modo, o que está em jogo nas redações é a valoração que lhe é atribuída, pois compreende uma parte significativa da nota total da prova, razão de possibilidade ou não de aprovação do indígena no ensino superior.

Em sentido amplo, a aprovação de um candidato ao ensino superior é coroada de atributos pelos diversos segmentos da sociedade, porque se concebe que esse sujeito possui maturidade e excelência nos saberes escolares exigidos na realização desse exame. Dessa forma, ser aprovado no vestibular implica o efeito de plena acolhida, de integração e de respeito ao sujeito universitário ingressante. Entretanto, o universitário indígena ingressante defronta-se, de imediato e durante sua permanência no espaço institucional da universidade, com inúmeros obstáculos decorrentes das diferenças culturais, sejam eles entre os próprios membros do corpo discente ou entre os universitários indígenas e corpo docente da instituição do ensino superior (IES), já que essas universidades são, essencialmente, destinadas a todos e não somente a indígenas.

Diante disso, este trabalho se justifica pela necessidade de olhar com acuidade os conceitos atribuídos ao termo *diferença*, discursivizados em políticas de inclusão, a fim de compreender os conflitos e as tensões que o emprego desse termo gera nas relações sociopolíticas, culturais e educacionais entre indígenas e não indígenas. Nesse intuito é que buscamos discutir e refletir sobre o modo como o termo/conceito *diferença* se inscreve sob o jugo das contradições nas redações do processo seletivo do Vestibular Indígena, e, por isso, imprimem conflitos e tensões na e para a constituição da identidade linguística do indígena – que ora se apresenta sob os princípios da Diversidade Cultural (inclusão), ora sob o efeito da desigualdade, da inferioridade e da tutela das ações do Estado (exclusão). Para tanto, elegemos como *corpus* as redações do *X Vestibular para os Povos Indígenas no Paraná* dos candidatos aprovados e dos da lista de espera que optaram pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), sob o escopo da Linguística, dos Estudos Culturais e da Análise do Discurso orientada pelas noções foucaultianas.

Em se tratando das identidades linguísticas, é importante definir as funções das línguas indígenas e da língua portuguesa, uma vez que estas atuam de diferentes formas na sociedade indígena e na não indígena. Além disso, não podemos deixar de considerar a intrínseca relação entre língua/cultura/identidade². As línguas indígenas se limitam ao seu território e às relações interpessoais indígenas, enquanto a língua portuguesa implica a possibilidade de cidadania – porque é a língua da Constituição e das leis, por isso, seu valor político, na identidade nacional e nas relações (in) formais. Nessa perspectiva, a língua indígena incide sobre a preservação linguística e cultural e a língua portuguesa funciona como um dispositivo

² Embora a língua seja compreendida como um elemento compositivo da cultura, a língua indígena perdeu fôlego conforme a identidade nacional se consolidava pela imposição da língua portuguesa. O mesmo se aplica à cultura indígena cujas práticas (usos e costumes) também sofreram alterações. Dentre os itens que configuram a etnia, quais sejam: língua, corpo e terra, estes dois últimos ainda persistem com um pouco mais de força e contribuem para a formação da identidade étnica do indígena brasileiro.

de inclusão e de possibilidade de dignidade na sociedade não indígena. A língua portuguesa na qualidade de oficial e de nacional é condição para a inclusão e para o reconhecimento do indígena como membro da nação brasileira.

Dadas as funções que as línguas exercem, temos entendido que o nacional se projeta na e pela língua portuguesa, enquanto o étnico projeta-se nas e pelas línguas indígenas³. No âmbito desse exercício, as diferenças culturais produzem desigualdade e distanciam as populações indígenas das não indígenas, em razão de a coexistência entre elas ser marcada pela hegemonia do nacional, contrapondo o princípio de igualdade proposto pela Diversidade Cultural. Em meio a esse jogo, nacional e étnico coexistem, mas não interagem entre si, bem como acontece nas relações sociais. Estar nesse conflito significa estar no *entre lugares* – ou seja, pertencer ou não a uma identidade cultural, ser reconhecido ou não como cidadão (TASSO, 2013, p. 43); muito embora apenas uma prevaleça e se imponha: a brasileira/portuguesa. Nessas condições, os princípios das políticas de inclusão e de afirmação efetivam-se parcialmente, porque uma identidade nacional é também uma identidade cultural e nela convergem códigos de conduta, usos, costumes e, principalmente, a língua. Daí, a razão de a identidade nacional também se inscrever na ordem política, já que é construída pela historicidade das decisões e ações políticas – políticas estas que intervêm no social ao implementar leis que (re)configuram condutas.

³ Cabe observar que há a possibilidade, sobre tal aspecto, de uma discussão mais pontual e linguística sobre a variedade do português em uso na oralidade e na escrita pelo indígena, o que faremos em outra oportunidade.

Identidade nacional e linguística: condição de cidadania

As identidades nacional e linguística estão em relação direta com o político. Tanto a discursivização das tendências políticas que atravessaram os governos, quanto a institucionalização de uma língua são decorrentes de um processo histórico construído cultural, social e politicamente. O político, na condição de princípio organizador do social, se estabelece por relações de poder em que prevalece o mais forte e astuto. Nessa medida, a língua portuguesa não é a língua nacional e oficial por acaso, mas é herança de uma história de dominação de colonizadores portugueses sobre as populações indígenas e condição para que compreendamos a construção das identidades nacional e linguística levando em conta o funcionamento do político na história, a fim de “olharmos” com menos ingenuidade a condição cidadã do indígena a partir dos sentidos atribuídos a essas populações.

Os sentidos que constituem a brasilidade são, por esses elementos, construídos por uma ideia, já consolidada, de diversidade étnica na qual se incluem índios, africanos e europeus. Por essa composição, os brasileiros são muitos e, ao mesmo tempo, nenhum. Graças à perspectiva daquele que fala, seja o europeu falando do índio ou vice-versa, a brasilidade é construída a partir do olhar da diferença (ORLANDI, 2008), que concorre para uma dupla possibilidade, a de rejeição e a de aceitação. Assim, em meio

ao(s) regime(s) de olhar(es) que constitui(em) a identidade do brasileiro, não existe uma unidade consensual enquanto um regime que define o que é ser brasileiro e, sim, múltiplas formas de designá-lo, dentre as quais a de ser descendente de uma outra etnia ou nacionalidade, tal como: “sou descendente de italianos” (espanhóis, alemães portugueses, japoneses, africanos e indígenas brasileiros...).

Isso posto, os sentidos relativos à identidade brasileira formam-se pela diferença e pela segregação, ideia pela qual se estabelece certa mobilidade, concebida por uma ordem em que os caracteres de formação da identidade nacional se apresentam, ora focalizando o interno (natural de, nacional), ora o externo (estrangeiro, de etnia diversa). Nessa dinâmica por uma busca de identidade, as fragilidades da composição identitária criam o movimento que obstrui a potencialidade de uma identidade étnica nacional. Assim, “a desordem é constitutiva da identidade do sujeito e do sentido” (ORLANDI, 2008, p. 26). É por meio desse jogo de olhares que se vai traçando, política e historicamente, o modo como o brasileiro é representado e (re)conhecido, independentemente de sua origem e de sua hereditariedade.

Nessa conjuntura, a falta de definição da identidade brasileira, dada pela multiplicidade de variáveis que a compõe, cria as condições de possibilidade para que as definições sejam fortuitas na esfera política, nos discursos que reverberam a história e nas relações interpessoais. Essa especificidade do brasileiro vai na contramão da unidade (cultural e linguística) da qual a identidade nacional precisa para se legitimar. Com efeito, a identidade e a cultura nacionais tendem à normalização a fim de consolidá-las. A língua, nesse processo de normalização, “funciona como definidora de identidades ao mesmo tempo em que possibilita/estabelece/facilita as relações sociais entre os membros do grupo” (BISINOTO, 2006, p. 76). Hall (2003, p. 59) sustenta o fato de que “não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-la numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional”.

Diante desses apontamentos, consideramos que a língua é elemento basilar na consolidação da nação e da identidade nacional. É por meio dela que os membros de um país se unem e se reconhecem constituindo, assim, o sentimento de nacionalidade. Por mediar as relações formais e informais, nas categorias oral ou escrita, a língua (nacional/oficial) não é apenas um instrumento de comunicação, é também uma tecnologia de organização social e política. Vale destacar que, no âmbito das tecnologias, a consequência do biopoder, segundo Foucault (2011, p. 156-157), está relacionada com a

importância crescente assumida pela atuação da norma, às expensas do sistema jurídico da lei. A lei não pode deixar de ser armada e sua arma

por excelência é a morte; aos que a transgridem, ela responde, pelo menos como último recurso, com esta ameaça absoluta. A lei sempre se refere ao gládio. Mas um poder que tem a tarefa de se encarregar da vida terá necessidade de mecanismos contínuos, reguladores e corretivos. Já não se trata de pôr a morte em ação no campo da soberania, mas de distribuir os vivos em um domínio de valor e utilidade. Um poder dessa natureza tem de qualificar, medir, avaliar, hierarquizar, mais do que se manifestar em seu fausto mortífero; não tem que traçar a linha que separa os súditos obedientes dos inimigos do soberano, opera distribuições em torno da norma. Não quero dizer que a lei se apague ou que as instituições de justiça tendam a desaparecer; mas que a lei funciona cada vez mais como norma, e que a instituição judiciária se integra cada vez mais num contínuo de aparelhos (médicos, administrativos, etc.) cujas funções são sobretudo reguladoras. Uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida.

A língua de uma nação envolve, sob essa configuração, todos os membros que a compõem, por isso, servir-se dela, independentemente das circunstâncias, é uma prática de pertencimento e de fidelidade. Daí a razão do por que dominar os saberes elementares da língua nacional para utilizá-la sociopoliticamente é fundamental no reconhecimento da cidadania, uma vez que a prática dos deveres e a consciência dos direitos convertem membros passivos em cidadãos ativos. Esse modo de tratamento nos revela, ainda mais claramente, a relação entre domínio da língua e educação, dado que o saber político possibilita a prática cidadã de forma ativa, quando o membro tem ciência de sua condição de cidadão.

Diversidade Cultural e Cidadania: efeitos do político no social

O domínio da língua, a educação, o saber político e a prática cidadã são elementares para a consolidação da inclusão, do respeito e da tolerância previstos pela cidadania. A relação entre o político e o social é, neste caso, influenciada pelas ações políticas instituídas pelo Estado, as quais são constituídas pelas políticas públicas linguísticas, de inclusão e de afirmação. Sob esse cenário, o Vestibular Indígena funciona como efeito prático das tendências políticas contemporâneas, cujo referencial alimenta-se nas noções de igualdade, estabelecidas pelos Direitos Humanos, contexto sob o qual a biopolítica emerge como modos de racionalizar as formas de governo (FOUCAULT, 2008). Tal regime é o que possibilita evocar e pensar a questão da diversidade sob a perspectiva cultural, bem como se estabelecer na “multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão [...] transmitidas entre e dentro dos grupos e sociedades” (UNESCO, 2007, p. 04). Por isso, a Diversidade Cultural revela-se na coexistência da multiplicidade de culturas e na diversidade de modos de expressão dessas culturas.

Assim, o princípio da Diversidade Cultural na biopolítica é fazer viver a diversidade e deixar morrer o monocultural. Segundo Carvalho e Faustino (2010, p. 17) o apelo à diversidade implica o combate aos preconceitos referentes ao gênero, à cor da pele, às tendências religiosas ou políticas, aos diversos tipos de deficiências, às culturas, às posições econômicas. Nessa medida, deixar morrer o monocultural significaria também deixar morrer as desigualdades que separam tão distantemente essas diferenças. Convém ressaltar que língua e cultura são praticamente indissociáveis, uma vez que esta se manifesta e se preserva (protege) na e pela prática linguística seja de uma etnia, seja de uma nação (considerando nesta os seus dialetos locais que, embora possam comprometer a comunicação não impedem que ela aconteça).

Para fazer viver a diversidade, é preciso criar as condições de existência para fazer viver a interação cultural, mediada pelo respeito à população indígena. Contudo, o que se tem apreendido sobre as questões étnicas é que, embora haja avanços legais, a mobilização de ações efetivas dessa ordem ainda é morosa. No convívio social, o que se percebe é um movimento contraditório de retorno ao biopoder, política de governo esta em cuja prática se projeta também a prática do colonialismo, nas palavras de Foucault (2008), no poder sobre a vida e a morte dos sujeitos – “fazer morrer e deixar viver” (FOUCAULT, 2008).

A cidadania, na condição de dispositivo da biopolítica, tecnologia do poder, “que lida com a população, e a população como problema político” (FOUCAULT, 1999, p. 292-293), favorece a manutenção do biopoder, uma vez que a cidadania não é exercida na sua plenitude, seja por parte do Estado, ao instituir a condição de tutela às populações indígenas; seja por parte dos próprios indígenas cuja barreira a ser vencida é a da proficiência da língua portuguesa.

Um regime de olhar: a inconsistência do termo *diferença*

O Vestibular Indígena constitui, na atualidade, uma oportunidade de os índios, integrantes das comunidades indígenas, disputarem vagas suplementares nas Universidades Estaduais e Federal paranaense, conforme Lei Estadual nº 13.134/2001, modificada pela Lei Estadual nº 14.995 de 2006. Atualmente, é realizado pelas instituições universitárias públicas paranaenses, a saber: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Universidade do Centro-Oeste (UNICENTRO), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Para essas instituições de ensino superior são disponibilizadas um total de 52 vagas, sendo seis delas destinadas a

cada uma das instituições estaduais do Paraná e dez, reservadas à Universidade Federal. A aplicação das provas desse vestibular é itinerante, segue um cronograma previamente acordado entre as instituições que integram as universidades públicas paranaenses, já nomeadas.

Em 2010, coube à Universidade Estadual de Maringá sediar o X Vestibular Indígena. Contudo, faz-se necessário destacar que a responsabilidade pela logística do evento foi e é delegada à CUIA – Comissão Universidade para os Índios, instituída, no ano de 2001, pela SETI – Secretaria de Estado da Ciência, da Tecnologia e do Ensino Superior do Estado do Paraná para a execução anual desse acontecimento. Sob tal formato, em que logística e arquitetura organizam-se em torno dos princípios e diretrizes projetados pela CUIA, procedeu-se a realização do acontecimento *X Vestibular para os Povos Indígenas no Paraná*. Trata-se, pois, de um conjunto de instrumentos projetados especificamente para a avaliação dos candidatos indígenas e conformados nas provas que compuseram o referido processo, divididas em duas categorias: oral e escrita. A primeira realizou-se por bancas compostas por dois avaliadores que, individualmente, atribuíram uma pontuação com base em dois critérios, conforme constava no manual do candidato: (i) capacidade de comentar os temas propostos no texto de maneira coerente; (ii) capacidade argumentativa e opinativa em relação ao texto lido. Cada um desses aspectos correspondia à metade da soma total dos pontos, cinquenta pontos. Na categoria escrita, segunda etapa do processo, foram realizadas as provas relativas às áreas: Língua Portuguesa – redação e interpretação de textos; Língua Estrangeira Moderna (Inglês ou Espanhol) ou Língua Indígena⁴ (Guarani ou Kaingang); Biologia; Física; Geografia; História; Matemática; Química. A prova de cada uma dessas áreas do conhecimento foi composta por cinco questões objetivas, com exceção da redação que atendeu a parâmetros específicos da língua escrita. Um ponto a ser destacado, nesse exame de seleção, é o fato de que, embora sejam provas que visam a atender às singularidades dessa população, o processo de avaliação teve seus critérios pautados no domínio da língua portuguesa. Tal procedimento manteve, assim, princípios harmônicos e coesos com a universidade que abriga e realiza o vestibular, dado que qualquer uma dessas Instituições de Ensino Superior do Paraná é tradicionalmente um espaço não indígena no âmbito social, cultural, político e linguístico. Aspectos que não podem ser desconsiderados no evento em questão.

De modo geral, como se pode observar até o momento, o evento Vestibular Indígena toma, em espaço institucional público paranaense, um formato revelador sobre o seu funcionamento, cujo princípio regulador inclui as noções de acontecimento, de série, de regularidade e de condição de possibilidade, as quais encerram um regime de olhar diferenciado do que se mantinha tradicionalmente em busca de determinar o ponto de

⁴ Nos referirmos à(s) língua(s) indígena(s) no plural, dado que está implícita a diversidade étnica. Outro ponto que convém explicitar é que não temos o intuito de separar língua de cultura, uma vez que ambas são correlacionadas e codependentes.

criação, a unidade de uma obra, de uma época ou de um tema, a marca da originalidade individual e o tesouro indefinido das significações ocultas.

No regime que aqui se propõe, o acontecimento do Vestibular Indígena é compreendido fora do “jogo de causas e de efeitos na unidade informe de um grande devir, homogêneo ou rigidamente hierarquizado” (FOUCAULT, 1996, p. 56). Por essa forma de entendimento, a operação que se colocou em prática foi a de dar um tratamento adequado à série composta pelo recorte, qual seja, todos os documentos relativos ao X Vestibular (2010), desde aqueles de ordem legal aos materiais das provas, que compreendem as questões e comandos e as resoluções respectivas, objetivas e subjetivas. Todo o conjunto de materiais que constitui o *corpus* deste trabalho teórico-analítico é acometido de relações convergentes que carregam em si significações que podem ser comuns a toda uma época. Assim, todo o empreendimento analítico desse vestibular atuou em permanente recorrência às séries diversas entrecruzadas, divergentes, cujo acontecimento foi passível de circunscrição que, ao se fazer emergir, e ao circunscrevê-lo, tornou possível descrever as condições de sua própria aparição, já que as noções de regularidade, casualidade, descontinuidade, dependência e transformação ligavam-se a esse acontecimento e às séries determinadas. Em termos foucaultianos, “é sempre no âmbito da materialidade que [o acontecimento] se efetiva, que é efeito; ele possui seu lugar e consiste na relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais; não é o ato nem a propriedade de um corpo; produz-se como efeito de e em uma dispersão material” (FOUCAULT, 1996, p. 57-8). Nesse segmento, por considerar a descontinuidade dos acontecimentos é que pudemos observar e alinhar as transformações das sociedades. No caso deste estudo, as transformações correspondem às alterações ocorridas no processo específico do vestibular, ano a ano, condições para que pudéssemos escavar as camadas que abrigaram, de uma duração a outra, de um domínio a outro, modos de construção que se fizeram reverberar o que é ser índio brasileiro na contemporaneidade.

Por conseguinte, as séries enunciativas de que tratamos, quando levadas a termo as suas descontinuidades, estão diretamente relacionadas com as produções escritas da prova de redação. Essas séries revelam, em sua conjuntura, cesuras de rompimento do instante e dispersam o sujeito em uma pluralidade de posições e de funções possíveis. Em outras palavras, o que se reconhece por esse processo, acaba por invalidar “as menores unidades tradicionalmente reconhecidas ou as facilmente contestadas: o instante e o sujeito” (FOUCAULT, 1996, p. 58).

Assim posto, os indígenas têm suas posições e funções redefinidas na sociedade contemporânea em razão dos acontecimentos que ampliaram os espaços de coexistência desses sujeitos, espaços estes, como as universidades, que ora se constituem como possibilidade de inclusão ora como

reforço para a exclusão e a rejeição daquilo que ainda se preserva. Isso porque as diferenças entre indígenas e não indígenas estão demarcadas no corpo, por traços fisionômicos e adereços; na língua, pelas inúmeras dificuldades no domínio da língua portuguesa e pela segregação entre o que é nacional e oficial; e na cultura, rompendo com as expectativas e exigências do universo acadêmico. O Vestibular é o acontecimento e as redações decorrentes do Vestibular (2010) são, por suas condições de existência, a materialidade discursiva componente da série e do objeto de análise, as quais visavam a atender ao enunciado-comando da prova, conforme o quadro 1:

Quadro 1 - Comando da Prova de Redação do X Vestibular Indígena

REDAÇÃO

Redija uma carta, endereçada ao Presidente da República Federativa do Brasil, para fazer suas reivindicações. Para isso, eleja duas preocupações que afetam o seu povo e estejam relacionadas com a língua indígena e com a área demarcada para os grupos indígenas. Utilize como apoio para sua carta os textos apresentados, bem como aqueles disponíveis na prova de Língua Portuguesa deste vestibular.

Sua carta deve conter, no mínimo, 12 e, no máximo, 18 linhas. Atente-se para o fato de que o texto produzido não pode apresentar registros ou marcas que identifiquem o candidato, dentre os quais o seu nome e a sua assinatura.

Fonte: Relatório do X Vestibular Indígena (CUIA/UEM, 2010)

Para atender a este comando, o vestibulando teve auxílio de dois textos. Um dos textos versava sobre a terra e o outro, sobre a língua. Os gêneros de ambos os textos contribuíram para que se percebesse tanto a importância da língua escrita quanto às temáticas apresentadas; estratégia empregada a fim de que os candidatos estabelecessem relações com os saberes ali contemplados e avaliassem o papel que esses dois componentes têm na e para o exercício pleno da cidadania. Nessa atividade, a condição de produção para a elaboração da redação era a reivindicação acerca desses dois aspectos compositivos da identidade indígena: língua e terra. Com essa proposição, criou-se a expectativa de que os candidatos pudessem fazer uso autônomo, prudente e efetivo dos saberes sobre si e sobre a comunidade, desde que abordassem os dois aspectos em foco, uma vez que “aquilo que [foi] requerido para a construção de novos enunciados” teve por objetivo a possibilidade de formular e de formular indefinidamente, proposições novas (FOUCAULT, 1996, p. 30).

Sob esse comando, totalizaram 195 redações, das quais foram selecionadas dez. Seis delas foram produzidas pelos candidatos aprovados e quatro pelos da lista de espera. O critério de seleção das redações teve como determinante a instituição pela qual os candidatos optaram, no caso, a UEM. Das dez redações selecionadas, três compuseram o recorte estabelecido para a prática analítica desenvolvida e norteadada pelos eixos genealógico e crítico (FOUCAULT, 1996). Pelo delineamento desses dois eixos, concebemos a existência de um fluxo enunciativo determinante de duas

ordens, estas dotadas de forças de poder e de resistências que se entrelaçam e se costuram, numa trama justificada pelo acontecimento. Criam-se as condições de formulação do discurso, este que procede de um jogo de mediação universal, e se projeta por um movimento que, entre coerções, interdições supressões, fronteiras e limites; como se alçasse a ser aliviado “de sua parte mais perigosa e que sua desordem fosse organizada segundo figuras que esquivassem o mais incontrolável; tudo se passa como se tivessem querido apagar até as marcas de sua irrupção nos jogos do pensamento e da língua” (FOUCAULT, 1996, p. 50). Nesse espaço em que busca suspender a soberania do significante, os eixos crítico e genealógico fazem operar no discurso certos princípios que lhe possibilitam encontrar o verdadeiro da época, justamente porque esses princípios obedecem a regras, por sua vez, conformadas a um controle sobre essa produção do discurso, mecanismos que lhe fixam os limites. Por outro lado, a formulação enunciativa tende à rarefação do discurso, tendo em vista o fato de ele se acomodar a certas exigências e conceder ao sujeito do discurso a autorização para produzir formulações, tais como se apresentam – circunscritas à prática (e ao acontecimento) que responde ao seu princípio próprio de regularidade.

O movimento do discurso assim configurado projeta-se em forma de anéis semiabertos, já que o eixo crítico “procura cercar as formas de exclusão, da limitação, da apropriação [...]; mostrar como se formaram, para responder a que necessidades, como se modificaram e se deslocaram, que forças exerceram efetivamente, em que medida foram contornadas”. Desse modo, pretendeu-se avaliar como um discurso se deslocou e se rearticulou a partir das orientações do enunciado-comando da redação. De outra parte, o eixo genealógico é o que define o dizer e o regime ao qual se conforma ao se formular esse dizer. A formação efetiva dos discursos é concernida ao eixo genealógico, “quer no interior dos limites do controle, quer no exterior, quer, a maior parte das vezes, de um lado e de outro da delimitação” (FOUCAULT, 1996, p. 60-65). É importante destacar que a analítica mobilizada não desconsidera a condição de os dois eixos serem separados inteiramente, mas a possibilidade de eles se intercambiarem, ora os princípios de um eixo sejam empregados pelo outro e vice-versa. Assim, à presente analítica atribuímos a seguinte proposição: o eixo genealógico orienta a produção escrita do vestibulando, consolidado na prática de avaliação; e o crítico orienta a produção do vestibulando, a partir do enunciado-comando.

Trata-se, pois, de um movimento que torna possível buscar o modo como os mecanismos de controle entram no jogo discursivo, revelando quais as regras de funcionamento do discurso e as formas construídas pela necessidade de se refletir sobre as estratégias empregadas para se dizer, como dizer e por que dizer certas coisas.

Nessa perspectiva, o método de análise põe à prova o *dito*, aquilo que está posto na visibilidade das redações, em uma constante investigação

sobre o que está no jogo discursivo e seus efeitos. Ao pensar sobre os mecanismos que regulam a organização dos discursos, tal como propõe Foucault (1996), mobilizam-se alguns procedimentos externos de controle do discurso dentre os quais a vontade de verdade, que aqui é o que recebe maior atenção, porque ela se apoia sobre um suporte institucional. A vontade de verdade, nesses termos (FOUCAULT, 1996, p. 17), “é reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído”. Orientadas por esse regime do olhar, projetamos o ponto de partida para análise das séries enunciativas contempladas abaixo:

Redação 1

Maringá, Paraná 17 de Dezembro de 2010.

Ilmo ao Excelentíssimo Presidente da República Federativa do Brasil.

Luiz Inácio Lula da Silva

Nós, representantes do povo *, reunimos Maringá, estado do Paraná, para reinvidicar ao Governo Federal, através do ministério da Justiça/Fundação Nacional do Índio e Ministério da Educação a abertura imediata do processo de demarcação da terra indígena * e *, situado na cidade de *, uma vez que nós estamos em processo de confinamento humano onde nós não temos terras para nossa subsistência decidimos também solicitar um projeto para o fortalecimento da língua *, sendo que pela proximidade da área urbana de *, contribuiu para a mudança cultural e lingüística, fazendo que nosso povo perde principalmente a cultura e as nossas tradições.

Desde já...

Povo *

Redação 2

Excelentíssimo Senhor Presidente da República

Somos povos da etnia * do Estado *. Estamos cientes de que vivemos num mundo de constante evolução, tanto tecnológico como sócio-econômico e precisamos estar preparados para todo esse desenvolvimento acelerado. Sabemos que temos direitos e deveres enquanto cidadãos, mas somos um povo de cultura e tradições diferentes, com pensamentos e ideais próprios. Tradições e ideais, estes, que desde há muito tempo vem sendo sufocado e desrespeitado por interesses de poderosos e políticos individualistas que não estão preocupadas as diversidades de culturas e raças que o Brasil possui. Nos marginalizam e nos privam da inclusão social quando à reivindicamos.

Estamos crescendo em população e nos preocupa muito em como será o futuro de nossas crianças, pois não podem perder a sua identidade indígena. Nossas reservas indígenas já não comportam o aumento populacional.

Queremos pedir aqui, mais uma vez, que seja respeitado um dos principais direitos, que a demarcação de nossas Terras. Só assim podemos preservar nossa identidade.

Redação 3

Nós da comunidade indígena *, nós preocupamos mesmo e com os brancos que cada vez mais estão invadindo a nossa reserva indígena. Com isso os próprios índios da comunidade, estão indo embora e só estão ficando os brancos, se continuar assim futuramente não haverá mais índios.

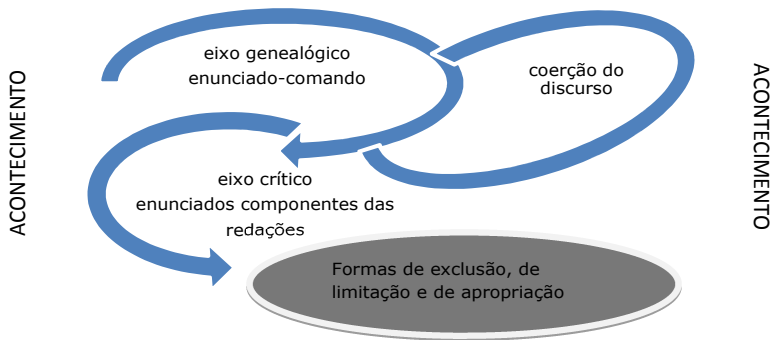
Outra coisa é a questão da língua os índios que sobraram, também estão querendo ensinar os filhos e os filhos, também não tem e nem fazem vontade de aprender, as crianças vão para a escola do branco aprender a cultura do branco a língua do branco, e esquece a cultura e a língua de origem se tornando assim para os índios brancos e assim muitas vezes são obrigados a ir embora da aldeia.

Primeiramente, cabe esclarecer que no decorrer da transcrição das redações optamos por substituir as identificações étnicas por um elemento simbólico, o asterisco (*), a fim de evitar qualquer possibilidade de reconhecimento ou de juízo de valor que possa intervir na prática analítica. Sobre a transcrição das redações, importa explicitar que seus autores-vestibulandos indígenas tiveram seus nomes e sua colocação no resultado do vestibular preservados. Outro ponto a ser destacado é o de que os fragmentos de texto não passaram por quaisquer tipos de intervenção gramatical e/ou ortográfica, posto que a proficiência da língua portuguesa é também um elemento da avaliação que põe à prova os saberes apreendidos no Ensino Fundamental e Médio. Nesse sentido, o Vestibular Indígena se configura como um ritual de passagem que traduz o movimento entre dois momentos fundamentais da educação no Brasil: o da saída do ambiente escolar de Ensino Médio e do ingresso na universidade pública. Por se tratar de um ritual, nele estão inscritas vontades de verdade nas quais os discursos estão enquadrados em uma ordem que avalia se estão de acordo ou não com o verdadeiro ou com o falso acerca do que é ser índio brasileiro na contemporaneidade e o que é ser índio brasileiro universitário na contemporaneidade. Em outras palavras, o ritual possui regras de funcionamento e regime próprio de verdade, os quais são determinantes para o processo de avaliação e valoração (pontos) das redações. Dentre as regras de funcionamento que esse ritual institui e a avalia, destacamos a proficiência em língua portuguesa, ainda que seja um vestibular específico para as populações indígenas.

Uma das regras de funcionamento discursivo é o enunciado-comando que controla *o que* se diz (terra e língua), *para quem* é dito (Presidente da República); e organiza *o modo como* será dito (gênero carta de reivindicação). Esse enunciado exerce, por congregar os procedimentos de descontinuidade, singularidade e exterioridade, o controle sobre o modo como

os sujeitos redatores formularam os enunciados da redação. Desse modo, cria-se, pelo eixo, genealógico, as condições de possibilidade enunciativa para a modalidade “prova de redação escrita”. Em contrapartida, o eixo crítico tem o papel de atender ao enunciado-comando, condição de existência para formulação enunciativa sob duas vertentes: o que se enuncia tende a se encaixar no verdadeiro da época, sustentado pelos saberes institucionais da ordem do jurídico, da legalidade; ou, de outro modo, pelo imaginário de que o outro, a quem se dirige, sensibiliza-se com a causa e questões indígenas, objeto de problematização social, política, cultural e educacional. Nessa conjuntura, os enunciados componentes das redações são organizados por procedimentos de rarefação, de reagrupamento e de unificação dos discursos. Formato arquitetônico em que as redações produzidas pelos candidatos funcionam em aliança, conforme Diagrama 1.

Diagrama 1 - Análise das redações a partir do eixo genealógico e eixo crítico



Fonte: Elaborado pelas autoras

EIXO GENEALÓGICO	EIXO CRÍTICO		
	Redação 1	Redação 2	Redação 3
Língua “[...] eleja duas preocupações que afetam seu povo e estejam relacionadas com a língua indígena e com a área demarcada para os grupos indígenas.” (grifo nosso)	“fortalecimento da língua”; “aproximidade da área urbana de *, contribuiu para a mudança cultural e lingüística”.	“somos um povo de cultura e tradições diferentes, com pensamentos e ideais próprios”.	“Outra coisa é a questão da língua os índios que sobraram, também estão querendo ensinar os filhos e os filhos. também não tem e nem fazem vontade de aprender, as crianças vão para a escola do branco aprender a cultura do branco a língua do branco, e esquece a cultura e a língua de origem”.

continua

conclusão

EIXO GENEALÓGICO	EIXO CRÍTICO		
	Redação 1	Redação 2	Redação 3
Terra “[...] eleja duas preocupações que afetam seu povo e estejam relacionadas com a língua indígena e com a área demarcada para os grupos indígenas.” (grifo nosso)	“abertura imediata do processo de demarcação da terra indígena * e **”.	“Estamos crescendo em população e nos preocupa muito”; “Nossas reservas indígenas já não comportam o aumento populacional demarcação de nossas Terras. Só assim podemos preservar nossa identidade”.	“os brancos que cada vez mais estão invadindo a nossa reserva indígena. Com isso os próprios índios da comunidade, estão indo embora e só estão ficando os brancos, se continuar assim futuramente não haverá mais índios”.
Reivindicações “redija, uma carta, endereçada ao Presidente da República Federativa do Brasil, para fazer suas reivindicações.”	“reinvidicar ao Governo Federal, através do ministério da Justiça/Fundação Nacional do Índio e Ministério da Educação”; “solicitar um projeto para o fortalecimento da língua **”.	“precisamos estar preparados para todo esse desenvolvimento acelerado”, “Sabemos que temos direitos e deveres enquanto cidadãos, mas somos um povo de cultura e tradições diferentes”; “Tradições e ideais, estes, que desde há muito tempo vem sendo sufocado e desrespeitado por interesses de poderosos e políticos Queremos pedir aqui, mais uma vez, que seja respeitado um dos principais direitos”.	

O Quadro 2 ilustra esse movimento. Nele se encontram os enunciados que se reportam tanto para os procedimentos do eixo genealógico quanto àqueles que têm correspondência com o eixo crítico. Tal organização dá visibilidade para o modo de formular dos enunciados e o modo como estes mesmos enunciados atendem a regras singulares de coerção discursiva.

Os enunciados, tais como se encontram dispostos no Quadro 1, na coluna correspondente ao eixo crítico “reivindicações”, acentuam os princípios da condição cidadã do indígena brasileiro, estabelecendo quais diferenças, no âmbito social, nivelam e padronizam os sujeitos cultural e linguisticamente. Conduta que procede à construção do efeito de unidade de uma nação. Ser cidadão corresponde ao que se concebe por verdadeiro na ordem do nacional e do político, cujas regras de funcionamento se sustentam nos princípios da igualdade e da Diversidade Cultural. No entanto,

na ordem do social, o verdadeiro se estabelece pelo conflituoso convívio do que é étnico e do que é nacional.

As produções, ainda que sejam cartas de reivindicação, não possuem valor político nem social, uma vez que não estão filiados a uma instituição e não estão vinculadas a uma doutrina, apenas simulam tal condição. A falta de pertença doutrinária

questiona ao mesmo tempo o enunciado e o sujeito que fala, e um através do outro. Questiona o sujeito que fala através e a partir do enunciado, como provam os procedimentos de exclusão e os mecanismos de rejeição que entram em um jogo quando um sujeito que fala formula um ou vários enunciados inassimiláveis [...] a doutrina questiona os enunciados a partir dos sujeitos que falam, na medida em que a doutrina vale sempre como o sinal, a manifestação e o instrumento de uma pertença prévia – pertença de classe, de status social ou raça, de nacionalidade ou de interesse, de luta, de revolta, de resistência ou de aceitação. A doutrina liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe, conseqüentemente todos os outros; mas, ela se serve, em contrapartida, de certos tipos de enunciação para ligar individualmente entre si e diferenciá-los, por isso mesmo, de todos os outros. A doutrina realiza uma dupla sujeição: dos sujeitos que falam aos discursos e dos discursos ao grupo, ao menos virtual, dos indivíduos que falam (FOUCAULT, 1996, p. 42-43).

A doutrina, sob tais condições de produção, é condição para a rarefação dos discursos que desautoriza as reivindicações indígenas pela falta de pertença doutrinária. Como efeito disso, a falta de soluções para a problemática da língua e da terra não conferem valor de verdade às produções. Isso se deve a duas razões: (i) por se tratar de uma avaliação, constitutiva do Vestibular, no qual o indígena é um candidato à vaga nas universidades; (ii) pelo efeito contraditório da cidadania que se estabelece por um princípio nivelador: a *igualdade* – todos os cidadãos são iguais perante a lei e possuem direitos e deveres. Entretanto, a igualdade implica, muitas vezes, submissão cultural e linguística para a manutenção do nacional, silenciando as especificidades referentes a cada etnia indígena; assim, converte a identidade linguístico-cultural indígena aos padrões sociopolíticos nacionais.

Os fragmentos das redações revelam a insatisfação dos candidatos quanto às condições de existência da língua e da cultura. A sobrevivência dos aspectos que sustentam as identidades se consolida pela demarcação da terra. Por isso, as reivindicações sobre a terra são unívocas ao solicitar sua demarcação. A possibilidade de manutenção da língua aparece nos fragmentos como efeito da demarcação. As reivindicações sobre a língua e a terra como condição para a preservação das práticas culturais dos indígenas não correspondem às reivindicações do que se enquadra no nacional. O que se reclama, no âmbito nacional, é por menos corrupção a fim de

proporcionar mais qualidade à saúde, à educação e à segurança. Isso porque o nacional já é marcado por uma língua e uma delimitação geográfica. Nessa perspectiva, étnico e nacional estão em relação de desigualdade, contrapondo-se aos princípios da Diversidade Cultural e da cidadania. Os procedimentos de exclusão e os mecanismos de rejeição põem em funcionamento a contradição do princípio de igualdade cujos efeitos comprometem a preservação das identidades linguísticas dos indígenas brasileiros.

Considerações Finais

Ao pôr à prova o jogo de significações prévias que definem diferença, desigualdade e diversidade, nos deparamos com o paradoxo que fragiliza o teor do princípio de igualdade que rege a Diversidade Cultural e a cidadania. Nessa conjuntura, os sujeitos da diversidade passam a ser concebidos sob os sentidos de inferioridade, de preconceito, de exclusão e de sujeição. Nessa direção, o respeito, como possibilidade de interação entre o étnico e o nacional, se traduz em uma tímida tolerância ao diverso.

A falta de consistência de soluções possíveis para a problemática da língua e da terra nas redações revelam procedimentos de exclusão que comprometem a identidade linguística do indígena. A falta de uma pertinência doutrinária que autorize os sujeitos indígenas a dizer o que dizem, atribui ao *dizer* do indígena, verbalizado nas redações, o caráter de falso. A *diferença* é simulada pelo princípio de igualdade que, nas práticas sociais, se convertem em práticas de silenciamento, de sujeição e de exclusão.

Referências

- BISINOTO, L. S. J. Identidade linguística o conceito em discussão. **Línguas e Instrumentos linguísticos**, Campinas, SP, n. 16, p. 73-86, 2006.
- CARVALHO, E. G. de; FAUSTINO, R. C. Introdução. In: FAUSTINO, Rosângela Célia (Org.). **Educação e diversidade cultural**. Maringá: Eduem, 2010.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 12. ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Tópicos).
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- FOUCAULT, M. **Segurança, Território e população**. Trad. de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 1: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa de Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

GONÇALVES, R. F. C. R. **Cidadania, inclusão e biopolítica: a identidade linguística do indígena em contradição no processo seletivo Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná**. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá, 2012.

HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MANUAL DO CANDIDATO DO X VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS NO PARANÁ. COMISSÃO UNIVERSIDADE PARA OS ÍNDIOS. Disponível em: <<http://www.vestibular.uem.br/indigenas/manual%20do%20candidato.pdf>>. Acesso em 24 mai. 2010.

ORLANDI, E P. **Terra à vista: discurso do confronto: velho e novo mundo**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.

RELATÓRIO DO X VESTIBULAR INDÍGENA. Comissão Universidade para os Índios/UEM, 2010.

TASSO, I. Olhares e dizeres da mídia sobre corpos em vigília: a fotografia-documento e o inventário do real. In: LAGAZZI, Suzy; ROMUALDO, Edson Carlos; TASSO, Ismara (Org.). **Estudos do texto e do discurso: o discurso em contrapontos: Foucault, Maingueneau, Pêcheux**. São Carlos, SP: Pedro & João. 2013, p. 41-64.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Convenção sobre a proteção e a promoção da Diversidade das Expressões Culturais**. S.l.: UNESCO, 2007. (E-book).

Data de submissão: 07/04/2014

Data de aprovação: 14/07/2014

O caminho da pedra: uma obra em que Mário Simon faz reflexões sobre a identidade indígena

The path of the stone: a work in which Mario Simon reflections on indigenous identity

Marcia Rejane Kristiuk*

UniRITTER

Regina da Costa da Silveira**

UniRITTER

Resumo: O artigo discorre sobre o diálogo que ocorre entre literatura e história no romance *O Caminho da Pedra*, de Mário Simon. A análise da obra conta com o apoio teórico de Mikhail Bakhtin (2005), ao tratar do dialogismo, da personagem e seu enfoque pelo autor. Encaminha-se a reflexão sobre a identidade indígena, representada na obra literária por Simon com a história da destruição dos Sete Povos das Missões e da imigração alemã.

Palavras-chaves: Identidade. História. Povo indígena. Mário Simon. Dialogismo.

Abstract: The article discusses the dialogue that occurs between literature and history in the novel *The Path of the Stone*, Mario Simon. The analysis of the work has the support of theorist Mikhail Bakhtin (2005), when treating of dialogism, the character and focus by the author. Moving reflection on indigenous identity, represented on the literary works by Simon with the story of the destruction of Seven People of the missions and of German immigration.

Keywords: Identify. History. Indigenous people. Mario Simon. Dialogism.

Introdução

As forças culturais existentes fazem parte de um tempo e um espaço não só atual. Tudo começou quando o homem sentiu necessidade de ir em busca de novas conquistas e, para sua satisfação, encontrar e demarcar territórios, onde pudesse saciar seu desejo de posse. Essas buscas geraram contatos de uma cultura com outras e assim se delimitou a exploração e dominação de povos nativos. O romance *O Caminho da Pedra*, de Mário Simon, representa um exemplo de migrações e domínio de uma cultura sobre outra. Imigrantes alemães travam um embate com a cultura indígena, levando o nativo a perder sua terra e sua identidade.

Mário Simon¹ mantém aceso o interesse do leitor pela mistura de ficção e história em seu romance *O Caminho da Pedra*. São verdadeiros

* Mestre em Letras.
marciuka06@gmail.com

** Doutora em Letras.
regina.flausina@gmail.com

* Crenoble Mário Basso Simon nasceu em Carazinho (RS), no dia 30 de abril de 1939. Além de professor na área de literatura, selou sua ligação com as Missões exercendo o cargo de secretário municipal de turismo de Santo Ângelo. Nessa função, estudou a história missionária; lutou pela preservação dos monumentos em ruínas, ora denunciando o abandono em que se encontravam, ora pesquisando seu percurso. Mário realizou um trabalho de envolvimento e estudos que resultou em obras como: *Breve Notícia dos Sete Povos* (1987); *Os Sete Povos das Missões: trágica experiência* (1993) e no romance *O Caminho da Pedra* (1988). O professor Mário Simon reside em Santo Ângelo desde 1956. Toda sua obra é marcada pela temática das

os nomes, os locais e os fatos principais que fazem parte da narrativa. Isso transparece no comentário feito pelo escritor, na nota de capa da obra em estudo: o romance narra duas histórias: uma verdadeira e outra ficcional. “Mas tão reais que se entrelaçam numa verossimilhança exposta e dura que o real e o imaginário não podem mais ser desmembrados” (SIMON, 1988, nota de capa).

O autor, Mário Simon, “se vale da estrutura do romance para manifestar a voz dos excluídos na história” (ZILBERMAN, 2004, p. 76). Também se volta à questão dos jesuítas que estabeleceram os Sete Povos das Missões.

Eleger o século XVIII, como época, e as missões jesuíticas, como espaço, não significa apenas a rejeição de teses sobre a formação do Rio Grande do Sul e sobre sua composição étnica. Representa também a preferência por um episódio marcado pelo espírito civilizatório, pela parceria entre povos distintos, pelo esforço de produzir cultura [...] manifesta admiração e respeito pela capacidade criativa e artística dos moradores de São Miguel, os guaranis adotados e educados pelos jesuítas (ZILBERMAN, 2004, p. 77).

A apresentação do livro inicia com o comentário: “Esta é a história de um soldado e de um índio. Mas é, também, a história de um povo que vence em terra estranha e de outro povo derrotado em sua própria terra” (ZILBERMAN, 2004, p. 07). Os vencedores são os imigrantes alemães trazidos pelo governo para colonizar o Brasil. Derrotados, os indígenas das Missões do Sul do Brasil obrigam-se a deixar suas terras porque haviam sido demarcadas para cada família alemã.

A trajetória de Mathias Simon e Gabriel Paica

Mathias Simon, um soldado alemão, luta pelas tropas de Napoleão que tenta conquistar a Rússia. Consegue sobreviver à tragédia da guerra que resulta na retirada das tropas do Imperador francês após a conquista de Moscou. Trabalhava como moleiro, mas a situação econômica na Alemanha não ia bem, então, resolveu emigrar para o Brasil quando soube que havia um administrador brasileiro requisitando famílias para colonizar o país. Vendeu tudo o que tinha, juntou o dinheiro e partiu em embarcações próprias que levavam os imigrantes.

Gabriel Paica, o índio Guarani missioneiro, vê uma luz nas reuniões realizadas pela grande nação Guarani, com a presença de alguns chefes, entre eles, o caudilho José Artigas e seu protegido André Guacurari, o índio Andresito. A decadência das Missões, na segunda década do século passado, leva os povoados a grandes amontoados de pedras, abandonados pelos homens e até pelos bichos.

Gabriel vê seu povo ser mandado embora da terra, mas ele teima em continuar sozinho, em sua casa, no povoado de São João. Logo, chegam os

Missões. Revelou-se contista desde 1980, sendo indicado ao “Prêmio Apesul Revelação Literária”. Publicou, em 1987, seu primeiro livro de ficção, intitulado *Lindeiro*. O autor missioneiro também escreve desde 1985 a coluna “Motivos para Redação”, do *Jornal de Santo Ângelo*. Muitas dessas crônicas resultaram em um livro intitulado *Inventário de Motivos* (2003). Outra produção de Simon, *Passionário: contos e crônicas reunidos* (1998) traz a crônica de uma cidade e de sua gente, contada de diversas formas.

alemães e vão tomando seus pedaços de terras, demarcados pelo governo. Uma das mulheres (Dorotéia) é motivo de brigas entre as outras porque ela havia ficado viúva durante a viagem e as demais a viam como uma ameaça a seus maridos. Então, ela invade a casa de Gabriel e ali permanece até que ele a aceite como mulher. No início, o índio sofre muito com as brigas e as ameaças do povo alemão, que não aceita uma mulher de seu povo metida com um “bugre”.

Com o tempo, os imigrantes não conseguem produzir; seu gado e maquinários, recebidos do governo, terminam. Só Gabriel consegue manter suas plantas bonitas e produtivas. Os alemães resolvem migrar para outras regiões em busca de melhores terras. Gabriel e sua esposa permanecem no local com um casal de filhos. Dorotéia, cansada de viver isolada naquele lugar, com a família e, pensando no futuro de seus filhos, resolve convencer o marido para irem junto a seu povo. Partem até se instalarem provisoriamente em um lugar de muita mata, próximo a São Leopoldo. Gabriel, com suas habilidades, constrói uma casa.

Logo chega a esse mesmo lugar a família de Mathias Simon e se tornam vizinhos do Guarani. No início, estranham-se, mas depois se tornam amigos. Gabriel ajuda Mathias a construir sua casa e um moinho que o imigrante havia projetado. A colônia de alemães demonstra certa resistência em aceitar o Guarani em seu meio, mesmo defendido pelo amigo.

A situação piora quando alguns índios espalhados pelo local começam a raptar crianças alemãs e Gabriel é acusado de atrair os companheiros para a região. No terceiro parto, morrem Dorotéia e a criança que ela espera. Mathias e a mulher tentam confortar o Guarani, mas um dia, quando se dão conta, ele e as crianças somem. Nunca mais souberam notícias deles.

Assim, é representada a figura do índio Gabriel Paica na obra em estudo, enquanto sujeito figurativo da decadência de seu povo, em face de um sistema ideológico que previa a destruição dos povos indígenas. Concebendo o dialogismo como um espaço interacional entre eu e o tu ou entre eu e o outro, Barros (1999) refere-se a Bakhtin, no que diz respeito ao “papel do ‘outro’ na constituição do sentido ou sua insistência em afirmar que nenhuma palavra é nossa, mas traz em si a perspectiva de outra voz”, discorrendo sobre o sujeito que “perde o papel do centro e é substituído por diferentes vozes sociais, que fazem dele um sujeito histórico e ideológico” (BARROS, 1999, p. 2-3).

Isso acontece na relação de diferentes culturas para identificar sua própria identidade. A obra em análise oportuniza uma reflexão sobre a desestruturação da cultura indígena.

Havia já dez anos que as Missões dos Sete Povos eram administradas pelos portugueses. Mas aquele dia 13 de agosto de 1801 não se apagara da lembrança do índio Gabriel Paica. Muitas e muitas vezes, na solidão do pampa,

à luz das estrelas, Gabriel pensava como tantas coisas ruins aconteciam para ele e para seus irmãos guaranis. Mais de uma vez o profundo arrependimento induzia sua vontade de partir, não sabia para onde (SIMON, 1988, p. 18).

Importante aspecto da relação entre literatura e história aparece quando o autor leva a personagem Gabriel Paica a suas reflexões sobre a destruição dos Sete Povos. Nesse momento, Mário Simon é o romancista, utilizando-se da produção ficcional para refigurar um tempo histórico. O autor busca dados históricos para compor seu romance, inclusive, contando a história da própria família: antepassados alemães que vieram para o Brasil.

Desse modo, tiveram contato com a cultura indígena, vivenciando as políticas governamentais e as disputas da época pelas terras das Missões no sul do país. Também se descobre Mário Simon (1993) como historiador, através do trabalho de sua autoria *Os sete povos das missões: trágica experiência*. Então, pode-se estabelecer um paralelo entre tal obra e *O caminho da pedra*, observando as aproximações da figura do romancista com a do historiador.

A passagem na qual Gabriel Paica fala sobre os territórios jesuítico-guaranis confere com o dado histórico: “[...] esta Colônia de Sacramento que, em 1750, vai gerar o Tratado de Madrid que propõe a troca das Missões dos Sete Povos por ela e que termina na trágica guerra guaraníca” (SIMON, 1993, p. 27).

O papel de romancista e historiador, desempenhado pelo autor das obras citadas, acontece pelo desenvolvimento de suas pesquisas científicas acerca dos acontecimentos históricos dos povos missionários e por sua criação artística ao romancear a história. A narrativa ficcional trabalha com uma situação de disputas que geram guerras. Em determinado momento, os indígenas são requisitados como soldados, como ocorre com Gabriel:

Pensava todos os detalhes, a montaria, as armas, os possíveis obstáculos pela frente. Se pudesse levar uma pistola, isso seria possível, pois aos sentinelas eram entregues armas de fogo. Não temeria a fome, que sabia perfeitamente defender-se dela no campo. Media, também, as consequências terríveis, se falhasse. E sopesava, também, a difícil recepção de Artigas, já que seria um desertor. Haveria de convencê-lo de que um guarani miguelista não podia conviver com os portugueses (SIMON, 1993, p. 25).

Nelci Müller (1991) refere-se à obra *O caminho da pedra* como uma narrativa que constitui uma epígrafe, na qual figura Mathias Simon, que gerou Mathias e gerou João Alfredo. Nessa perspectiva, a autora afirma que:

A narrativa se alterna, ora narrando a vida de Mathias, fugindo das adversidades de sua pátria ou enfrentando os obstáculos dos primórdios da

colonização alemã no Rio Grande do Sul; ora acompanha Gabriel, aliado de Andresito Artigas, em seu sonho de recuperar o território das Missões, que em 1801, passa a ser administrado por portugueses. À medida que a colonização alemã se consolida, o índio perde a esperança de recuperar a terra e a dignidade (MÜLLER, 1991, p. 61).

O diálogo entre os personagens Mathias e Gabriel, na história ficcional criada por Simon, faz refletir sobre a expulsão dos Guaranis de seus territórios. Gabriel vê seu povo sendo expulsos, mesmo aqueles que restaram, velhos e crianças.

Gabriel só entendeu mesmo a dura realidade quando já estava no outro lado da praça. As miseráveis famílias de velhos e as raras crianças guaranis estavam definitivamente banidas de São João. Para o resto das Missões, aquele povoado era uma tapera abandonada. Ninguém mais se importava com os últimos guaranis. Ali começava a Colônia de São João Batista com os imigrantes alemães. Um bando de arruaceiros desorganizados, pensava Gabriel, jogados ali com um soldo miserável por dia, à espera do milagre da terra que não vinha nunca sem o trabalho (SIMON, 1993, p. 131).

Nas disputas para evitar que suas terras sejam tomadas, Gabriel vai atrás das tropas de Andresito Artigas. Junta-se a elas na luta travada para recuperar o que lhes estavam tirando.

Gabriel, então, narrou tudo o que acontecera em São Borja. A visita a Artigas, Andresito, Tiraparé e o fato lamentável que o fez mudar-se de São Miguel. Que Andresito e Artigas preparavam-se para invadir as Missões e salvar o povo guarani da abjeta situação em que fora levado (SIMON, 1993, p. 70).

Nelci Müller (1991) ressalta que Andresito Artigas, filho do caudilho José Artigas, uruguaio, também tem presença significativa em narrativas ficcionais. Trata-se de um líder corajoso que conta com a adesão dos remanescentes Guarani, descontentes com a administração portuguesa. Ele queria devolver a seus irmãos de raça a terra entregue à administração portuguesa por meio do tratado de Badajós, em 1801.

Através da personagem Mathias, o autor Mário Simon revela, na narrativa romanesca, a imigração, um acontecimento histórico que marcou a constituição do povo brasileiro. As famílias de imigrantes alemães vieram ao Brasil com a esperança de melhores condições de vida nesta terra promissora. Já encontraram seus pedaços de chão demarcados.

Retomando a trajetória do romance de Mário Simon, percebe-se que, em dois grandes momentos, os fatos históricos convergem à obra ficcional: a destruição das missões e a colonização européia. Primeiramente, o índio Gabriel Paica faz parte de um retrato do país em que os Guarani lutam para preservar suas raízes, seu povo e suas terras. Para tanto, a personagem

Guarani participa dos combates com as tropas de Andresito, as quais são derrotadas por não se guarnecerem de armas bélicas e por não estarem preparadas para guerrear.

Esse povo apenas pretendia viver em paz com seus costumes e mantendo os meios de sua sobrevivência. A narrativa permite verificar o fim dos esforços em salvar os Guaranis, quando o líder Andresito Artigas é ferido e cai nas mãos dos portugueses. A garra e os sonhos de Gabriel se esmorecem, sentindo-se derrotado com a notícia da perda do líder:

Nada podia ser pior para a moral da tropa. Em vão Tiraparé tentou convencer os índios de que o general Artigas continuava a luta pela liberdade da grande família guarani. Sem Andresito, perdia-se um elo forte das esperanças que juntavam tantos índios em torno do grande ideal. Para completar a desgraça, a Companhia que ficara em São Nicolau fora batida e os sobreviventes chegavam a São Xavier contando sobre um poderoso exército do inimigo que viera para liquidar o avanço de Artigas (SIMON, 1988, p. 108).

A ganância de portugueses e espanhóis pela exploração de riquezas ocasionou o massacre do povo Guarani. Os dados históricos sobre tal massacre revelam um número exorbitante de índios mortos nas batalhas. Do lado dos portugueses e espanhóis, morreram três ou quatro soldados.

Historicamente, quando os Guaranis perceberam que não conseguiram vencer o inimigo, colocaram fogo nas reduções e de lá fugiram. Essa situação revela que o fogo não apenas queimou as instalações físicas, levantadas nas missões, mas avassalou uma cultura inteira. Ainda podem-se ver os resquícios das ruínas de São Miguel nos livros e no próprio solo que o tempo e os homens conservam como patrimônio cultural:

À decadência moral e física que o índio ia apresentando, acompanhava a baixa moral dos administradores e padres. Entre eles havia a discórdia e intrigas que culminaram em levar o governador, por mais de uma vez, a demitir todos. Mas os substitutos nunca foram melhores. Não é possível precisar o que sofreu, neste período, o povo missionário. Mas o fato que 60 anos de ausência dos jesuítas bastaram para a aniquilação total dos guaranis das reduções, atesta o infortúnio e a desgraça por que passaram (SIMON, 1993, p. 137).

A seguir, o romance dá conta do início da colonização no país. Quando vencido, Gabriel retorna a São João e vê uma nova realidade: um outro povo tomando conta das terras e da cultura locais.

Quando apareceram as primeiras carroças que traziam os alemães que vinham colonizar a velha São João, as estacas dos lotes demarcados haviam caído quase todas. A cena que Gabriel e uns raros índios que ainda estavam na vila viram era ridícula. Mulheres em vestidos longos abanando-se ao sol poente de janeiro, homens suadíssimos nas camisas de mangas longas,

caras vermelhas e barbas ruivas, moças de cabelos cor de trigo maduro, crianças chorando de medo dos indiferentes índios ali postados à sombra (SIMON, 1988, p.125-126).

Mário Simon demonstra habilidade no uso das palavras ao escrever o romance. A realidade é revelada de forma literária envolvente, quanto ao sofrimento do índio Guarani. Gabriel é representado como o último remanescente de um fato histórico que avassalou seres humanos oprimidos e destruídos cruelmente: A Destruição dos Sete Povos das Missões, que hoje faz parte do Patrimônio cultural do Rio Grande do Sul, denominando-se as Ruínas de São Miguel³. Essas Ruínas são conservadas pelo estado como uma forma de manter viva a história do indígena. Ela também recebe muitos visitantes turistas com a finalidade de conhecer o que aconteceu nesse lugar. Muitas escolas levam seus alunos para verem de perto como a colonização destruiu um povo e sua cultura.

Confirma-se assim um romancista e historiador que, em determinado momento, revela os absurdos das ações humanas através da criação ficcional. Por outro lado, realiza estudos sobre acontecimentos históricos para entender as mudanças e injustiças que ocorreram com o povo Guarani, mais especificamente, com os que integraram os Sete Povos das Missões. Munido desse conhecimento, Simon apresenta reflexões críticas na criação ficcional sobre uma história da província de São Pedro do Rio Grande do Sul.

O protagonista da obra *O caminho da pedra*, Gabriel Paica, representa a voz do reprimido, desse Outro que sofreu com as consequências da colonização. O diálogo entre história e ficção assinala o resgate do Outro, apontando às incoerências do discurso que define o Brasil. A apresentação da personagem indígena questiona a ação violenta da cultura ocidental, tanto que, ao ver seu povo derrotado, Gabriel fala da maldição jesuítica, como se o índio estivesse condenado a uma maldição, na tentativa de mascarar a ganância portuguesa:

Somente no terceiro dia, pela manhã, Gabriel assistiu a melancólica fila de três carroças abarrotadas de gente e pertences, os soldados seguindo atrás. Alguns iam a pé, entre eles, índios, os últimos do povoado. Enquanto subiam a coxilha para sumirem para sempre, Gabriel ficou pensando na maldição dos jesuítas. Nem aos guaranis, nem a ninguém era dado continuar naquele local. Ali não brotaria nunca mais cidade alguma, com gente alguma. Aquelas pedras e aquela terra vermelha estavam condenadas ao destino de tapera e ao mato selvagem. Os padres jesuítas que repousavam no fundo da terra no interior da igreja em ruínas reclamavam a paz eterna que tinham direito. Ele partiria também (SIMON, 1988, p. 145-146).

Na obra de Simon, ocorre o confronto de vozes oriundas dos brancos, ditos civilizados, e dos indígenas missioneiros, considerados selvagens.

³ Ruínas de São Miguel Arcaño: Ponto turístico: Atrativo Histórico / Cultural. Principal redução jesuítica, cuja igreja foi construída em 1745, possuía três naves com cinco altares dourados, com uma torre contendo cinco sinos. Pela sua importância histórica, foi tombada pela UNESCO, por ser considerada Patrimônio da Humanidade. (RIO GRANDE DO SUL, 2014)

Conforme a teoria de Mikhail Bakhtin (2005), romance polifônico é aquele em que cada personagem funciona como um ser autônomo com visão de mundo, voz e posição própria no mundo. Assim *O caminho da pedra* expressa a visão da realidade na voz do Guarani sobrevivente ao massacre cultural. Nesse sentido, a personagem desse romance interessa “enquanto ponto de vista específico sobre o mundo e sobre si mesma, enquanto posição racional e valorativa do homem em relação a si mesmo e à realidade circundante” (BAKHTIN, 2005, p. 46-47), e também interessa em seus traços relacionados à realidade para dizer “quem é ele”. Mas essas qualidades objetivas da personagem que apontam para “quem ele é”, ditas “estáveis”, que revelam “a sua condição social, o perfil espiritual e sua aparência externa” não o isentam, contudo, de sua autoconsciência, que passa a ser objeto da visão e representação do autor.

Na trama do romance, Gabriel luta para salvar seus irmãos, mas acaba vivendo derrotas; também presencia o início da colonização alemã que vem para substituí-los na posse dessas terras. Ele percebe que não pode viver sua cultura, tampouco consegue viver dentro da cultura branca e cristã, resultando uma insegurança em relação ao futuro das comunidades dos Guaranis.

O sujeito indígena apresenta-se fragmentado, pois, ao se juntar com uma mulher de origem alemã (Dorotéia), vê em seus filhos o desenlace de costumes. Ele criaria seus descendentes sobrevivendo dos recursos naturais, aprendendo a lidar com a natureza e com os animais. Sentindo-se só, no meio da mata, a mulher se preocupa com a educação dos filhos longe da civilização.

Ainda se observa, no romance, o diálogo entre as duas culturas quanto à comparação de costumes, no que se refere a atitudes sentimentais. O índio é rebaixado e ridicularizado como selvagem, porém, na cena em que Dorotéia fala do presente recebido de Gabriel:

O colar brilhava no peito branco de Dorotéia. Uma súbita comoção invadiu a mulher. De repente percebeu que jamais um homem lhe havia dado um presente sequer. Ninguém nunca a amara. Por que tinha que ser índio a lhe dar carinho assim? Esse homem a amava, tinha certeza, além da cobiça de seu corpo (SIMON, 1988, p. 146).

Mário Simon empenha-se em trazer o texto para uma pluralidade de vozes, as quais emitem seus pontos de vista e retratam sua participação nesse choque de culturas, devido à ação colonizadora do branco cristão, principalmente, pelas missões católicas. A representação da amizade do índio e do imigrante é uma forma de trazer à tona o discurso ignorado até bem pouco tempo pela história oficial. Além dos contratempos entre o mundo branco cristão, dos danos negativos, da imposição do cristianismo, são retratados, na narrativa: o descaso dos órgãos públicos pela questão

indígena, os interesses políticos e a vida clandestina no interior das matas brasileiras.

Trazendo ares de mansidão, os portugueses foram se infiltrando na cultura indígena e a modificando. Depois, com mais ferocidade, utilizaram-se da violência para destruí-los, apossaram-se de suas terras e dispersaram esse povo pelas matas. Por fim, taxaram-lhes de bêbados, ladrões e bugres perigosos. Na narrativa, pode-se perceber esse deslocamento, em que as personagens ficam numa situação de imobilidade e incapacidade para superar a posição espacial que ocupam dentro da cultura e da sociedade:

- São os bugres.

- Os bugres?

- [...]

- O que eu sei é que são muito perigosos. Mas que atacam lavouras. O que é que estariam pretendendo?

- Não é só lavoura que atacam. Eles matam para roubar os animais e as coisas de casa. Já assaltaram na Picada Hortêncio, mataram um homem e levaram um menino (SIMON, 1988, p. 168).

O contato entre o índio e o imigrante traduz o choque de culturas representando dois discursos. Mathias tenta defender Gabriel, mas a personagem Arenhart se contrapõe a seus argumentos, dizendo que os índios vêm a ser todos iguais. Percebe-se a imposição da cultura branca, em que o eu (colonizador) já possui uma ideia definida daquilo que quer ler sobre o Outro (colonizado), como acontece no diálogo entre Mathias e o imigrante.

Gabriel não é bugre. É índio das Missões, sabe ler e escrever, é casado com uma alemã.

- É assim que eles enganam. Enfeitiçou a mulher. E você já viu ele ler e escrever?

- Ele não é bugre. Os filhos dele são batizados. Ele também (SIMON, 1988, p. 169).

Várias vozes envolvidas na narrativa falam das divergências e diversidades que envolvem a questão indígena. O narrador levanta críticas na voz de Mathias quando tenta afirmar que Gabriel não é bugre, mas um índio que sabe ler e escrever, também que seus filhos são batizados. Assim, como acontecia antes, quando o índio era catequizado para ser civilizado, sugere-se que o Guarani tem que ser aceito socialmente porque pratica ações próprias dos europeus e não porque faz parte uma cultura diferente. Há a inútil imposição da religiosidade ocidental para um povo que já possui cultura e religião.

O romance ensaia a constituição da nação brasileira e as mazelas impostas pelo discurso colonial, reafirmando a corrupção condenável por que passou o país, quando o indígena foi visto com características negativas que precisavam ser aniquiladas.

A perda de identidade do povo indígena

A identidade do ser humano, ao longo da construção da sociedade, tem influências diversificadas que servem como parâmetro para o sujeito assumir posições. Essas posições, muitas vezes, se constroem a partir da visão da diferença no outro. Logo, o homem se define em suas características físicas, sociais, econômicas e políticas, por ser aquilo que o outro não é.

A cultura indígena sofreu muitas invasões pelos colonizadores europeus. Tentou resistir para defender o seu povo, mas a dominação era tão forte que os índios foram derrotados em sua própria terra. A obra *O caminho da pedra*, de Mário Simon, relata, pois, a imigração alemã ao Sul do país, uma passagem da história oficial representada na obra, justo por evidenciar, na condição em que se encontra Gabriel e sua família, a desagregação e a dizimação dos povos indígenas.

Nesse caso, afirmar a necessidade de demarcar terras indígenas para receber famílias alemãs que colonizariam o Rio Grande do Sul significa posicionar-se de acordo com um discurso monológico, em que outras questões que venham a ser distintas desse discurso passam a ser eliminadas.

Ao tratar da identidade humana, Tomás Tadeu da Silva dirá que “Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis” (SILVA, 2000, p. 75). Não obstante, o que ocorre na narrativa em relação ao povo Guarani não é a identificação do diferente como outra cultura, mas sua anulação completa. Foram emitidos juízos pejorativos sobre uma civilização que vivia dos recursos da natureza, da caça e da pesca, da coleta e de um pequeno plantio de subsistência. Assim, a cultura indígena foi prescrita como sinônimo de preguiça e desleixo de seus membros, já que não se enquadrava nos mesmos padrões de trabalho e no estilo de vida do povo europeu. Então, o governo brasileiro precisou trazer o imigrante ao Brasil, pois necessitava de gente que trabalhasse nas terras improdutivas. Era preciso colonizar este Estado e o índio não servia para isso. Além do desprezo que os europeus tinham pelos nativos, desejavam livrar-se deles, expulsando-os para lugares indefinidos, sem se importarem para onde pudessem ir. Por isso, não se preocupavam com as formas de crueldade que aplicariam para assombrar esse povo.

Uma por uma chegavam até Gabriel as notícias do desastre total e eram como punhaladas que lhe metiam no peito, escondido nos fundos dos campos com meia dúzia de companheiros extraviados. [...] E a amargura

foi crescendo na alma daquele que sonhou a liberdade de toda sua gente, vergonha e remorso pelos companheiros mortos, pelas mulheres maltratadas e violentadas, pelas crianças abandonadas no meio dos escombros em fogo das vilas (SIMON, 1988, p. 88-89).

Como se sabe, as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Neste sentido, refletem no reconhecimento perturbador que não é só pela relação com o Outro, pela relação com aquilo que não é, mas com aquilo que falta, aquilo que é seu exterior constitutivo, que o significado de identidade pode ser construído. A constituição de uma identidade social é um ato de poder:

Pois se uma identidade consegue se afirmar é apenas por meio de repressão daquilo que a ameaça. Derrida mostrou como a constituição de uma identidade está sempre baseada no ato de excluir algo e de estabelecer uma violenta hierarquia entre os dois polos resultantes – homem/mulher etc. Aquilo que é peculiar ao segundo termo é assim reduzido – em oposição à essencialidade do primeiro – à função de um acidente. Ocorre a mesma coisa com relação negro/branco, na qual o branco é, obviamente, equivalente a ‘ser humano’. ‘Mulher’ e ‘negro’ são, assim, ‘marcas’ (isto é, termos marcados) em contraste com os termos não marcados “homem” e ‘brancos’ (HALL, 2000, p. 110).

A obra literária em estudo apresenta personagens de culturas diferentes, em momentos e locais diferentes, que acabam se cruzando e compartilhando seus problemas sociais. Por um lado, Mathias Simon, o imigrante, sonha com uma vida melhor no Brasil. Por outro lado, Gabriel Paica, o índio Guarani missioneiro, possui a esperança de sobreviver à decadência de seu povo. Vidas distintas, uma visa à exploração; a outra, à preservação.

Nesse sentido, segue a reflexão da personagem Gabriel quando faz referências a sua própria cultura: “A decadência doía fundo nos sentimentos dos remanescentes do tempo dos jesuítas. Eles contavam aos novos o brilho das Missões de antigamente e se esforçavam por perpetuar alguns costumes” (SIMON, 1988, p. 18).

Tentando entender certos conflitos de identidade nacional, observa-se que a construção de identidade, em nosso país, se estabeleceu pela diferença, principalmente, pela negação do outro, no caso, do habitante nativo. Conforme Zilá Bernd (2003), contar a própria história, ou seja, a construção da identidade está ligada à narrativa em que a coletividade ou um indivíduo se definiria pelas histórias que narra de si mesmo, extraindo a própria essência em que a coletividade se encontra.

No Brasil, com o romantismo, tentou-se sacralizar uma literatura nacional, incorporando uma imagem inventada do índio, excluindo sua voz.

Por outro lado, no modernismo, a identidade nacional toma um sentido de dessacralização, equivalendo a uma abertura para o diverso, em que uma cultura poderia estabelecer relações com as outras. Recentemente, a literatura brasileira tenta estabelecer uma síntese desse jogo dialético, “associando o resgate dos mitos à sua constante desmistificação, o redescobrimto da memória coletiva a um movimentar contínuo dos textos, o que equivale a um perseverante questionamento de si mesma” (BERND, 2003, p. 20).

Os primeiros europeus mantinham uma visão etnocêntrica do Novo Mundo, em que negavam para atribuir aos povos e terras recém descobertos uma identidade refletida à imagem e semelhança dos dominadores. Isso ocasiona a irrepresentabilidade do outro (índio ou autóctone), levando a uma divisão de mundos, “entre civilizados e bárbaros [...] que se recusavam a reconhecer os ameríndios em sua alteridade, [...] tendência a cristalizar-se como doxa até nossos dias, gerando o preconceito e o racismo” (BERND, 2003, p. 23).

No romance de Mário Simon (1988), depois de derrotados, os Guarani perdem de vez sua identificação. São denominados, de forma desprezível, como bugres e sempre vagam pelas matas. Isso resulta na imagem de um ser perigoso e amedrontador. No primeiro encontro de Mathias e Gabriel, percebe-se a construção de estereótipo em relação ao nativo. Quando o imigrante vê a fumaça na mata, já se arma contra o bugre, pois previa o perigo:

Mathias caminhou na direção de onde brotava uma tênue fumaça e, esgueirando-se por entre as árvores, ocultando-se aqui, espiando ali, divisou o que lhe pareceu uma choupana de duas águas, cobertas de folhas de coqueiro. Sentado em frente, um homem, cujas feições não podia distinguir perfeitamente, mas o suficiente para ver que se tratava de um índio (SIMON, 1988, p. 158).

Quando Anderson (1989) se reporta à biografia das nações, faz alusão à consciência nacional, cujas profundas mudanças trazem amnésias características. O que acontece com as pessoas modernas é semelhante ao que acontece com as nações. A consciência de estar inserido no tempo secular, serial, com todas as suas implicações de continuidade – embora “esquecendo” a experiência dessa continuidade, resultado das rupturas de fins do século XVIII, engendra a necessidade de uma narrativa de “identidade”. Na história secular da pessoa, há um meio e um fim. Ela emerge dos genes paternos e de circunstâncias sociais para um palco histórico onde, por um breve período, desempenha um papel até a sua morte. Já a nação não tem nascimentos claramente identificáveis e, no caso de sua morte, nunca é natural.

A busca pela identidade, ou melhor, a tentativa do reconhecimento da própria identidade, é uma luta constante de vários povos. Esse reconhecimento é aspirado principalmente por revelar-se uma realidade com muitas diferenças. A obra *O caminho da pedra* representa um diálogo entre o mundo ficcional e os fatos históricos. Nela, se constituem ficcionalmente os primeiros contatos e formações de identidade nacional, observando as tentativas de destruir a cultura indígena para adotar a cultura europeia, de maneira que o nativo é excluído pelos colonizadores.

A construção da identidade brasileira passa pela dominação de culturas colonizadoras e a perda de identidade de comunidades inteiras faz parte da história de nosso país. A narrativa ficcional de Simon representa, pois, uma realidade em que literatura e história dialogam. Desse diálogo, depreende-se que a literatura é capaz de oportunizar uma reflexão que a história, como disciplina dos currículos escolares, nem sempre oportunizou, ou seja, uma reflexão sobre identidades diferentes, que viveram choques culturais e impactos ideológicos de um pensamento excludente.

Considerações finais

Gabriel protagoniza as faces da história massacrante. Na amizade com Mathias, vive relações mais estreitas com os imigrantes, porém, não é aceito em festas, nem na igreja deles, o que demonstra a rejeição sofrida por seu povo. O vaso construído com desenhos que aprendera a fazer com seus antepassados, o qual dera de presente ao amigo, representa a marca daquilo que um dia se perdeu, no caso, a sua cultura.

A personagem sente-se, assim, dividida por estar vivendo duas culturas, uma que herda pela de sua tradição, e outra que lhe impuseram. Por causa de sua mulher, vê-se obrigado a uma situação de dependência do outro. Com a morte dela no parto, ocorre uma ruptura dolorosa, como se o europeu houvesse lhe levado o amor e o encanto de viver.

O fato de Gabriel e as crianças sumirem no alto da montanha denuncia o desaparecimento da organização indígena. “Onde estará Gabriel? E as crianças? Oquyra é tão pequena...” (SIMON, 1988, p. 203). Apenas a lembrança do passado insiste em sobreviver:

A partir de então, sempre no Natal, Mathias queria ver as pedras escovadas e limpas. Na memória dos filhos, o índio passava a ser uma lembrança vaga, mas alimentada de quando em vez pela história que o pai contava ali junto às pedras. Iniciava-se, assim, no processo da tradição oral, a perpetuação de uma amizade quase impossível naqueles tempos (SIMON, 1988, p. 204).

A lembrança que Mathias tem de seu amigo reflete a consciência de hoje, ou seja, costuma-se pensar, recordar a história do que aconteceu como se esta distante de nós estivesse, sem se propor o debate sobre a

situação dos povos indígenas na atualidade. Uma vez que a história foi gerada pela falta de respeito às diferenças e pelo espírito selvagem dos que praticaram tais atos, torna-se denegrada, assim, a imagem e a dignidade do humano.

A reflexão sobre a narrativa de Mario Simon lembra, com efeito, a análise de Bakhtin (2005) sobre a personagem e seu enfoque pelo autor, pela necessidade de se perguntar não apenas quem é Gabriel, a personagem, mas, acima de tudo, a obra *O Caminho da Pedra* leva o leitor a indagar-se sobre o que o mundo é para essa personagem.

Referências

ANDERSON, Benedict. *Memória e esquecimento*. São Paulo: Ática, 1989.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoievski**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz. **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**: em torno de Bakhtin. 2. ed. 1. reimp. São Paulo: EDUNESP, 1999. p. 49-62.

BERND, Zilá. **Literatura e identidade nacional**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

HALL, Stuart. Quem precisa de Identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MÜLLER, Nelci. **Da história à literatura**: a representação literária das missões no romance sul-rio-grandense (1881-1988). 1991, 174 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1991.

Rio Grande do Sul, São Miguel das Missões. **Ruínas São Miguel Arcanjo**. Disponível em: http://www.saomiguel.rs.gov.br/portal1/municipio/ponto_turistico.asp?iIdMun=100143378. Acesso em: mar. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In:_____. **Identidade e Diferença**: perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

SIMON, Mário. **O caminho da pedra**. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1988.

SIMON, Mário. **Os sete povos das missões**: trágica experiência. 3. ed. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1993.

ZILBERMAN, Regina. História e literatura no Rio Grande do Sul. In: SCHULER, Luís Fernando; BORDINI, Maria da Glória-(Org.). **Cultura e identidade regional**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

Data de submissão: 11/04/2014

Data de aprovação: 22/07/2014

Apontamentos críticos sobre concepções de linguagem na formação superior de docentes indígenas: diálogo intercultural como diálogo interepistêmico

Critical notes on conceptions of language in indigenous teachers higher education: intercultural dialogue as an inter-epistemic dialogue

André Marques do Nascimento*

UFG

* Doutor em Letras e Linguística.
marquesandre@yahoo.com.br

Resumo: Busco neste trabalho apresentar apontamentos críticos situados nas experiências implementadas na formação superior de docentes indígenas sob perspectiva bilíngue intercultural, através da análise de representações e ideologias subjacentes às categorias e concepções hegemônicas de *língua*, *língua materna* e *escrita* e de sua apropriação por docentes indígenas em contextos de complexidade intercultural. O argumento principal deste trabalho fundamenta-se na necessidade de que as concepções indígenas sobre linguagem sejam consideradas em nível epistemológico, sob risco de que este modelo educativo perpetue exclusões que historicamente acometem os povos indígenas brasileiros via instituições educativas.

Palavras-chave: Formação Superior Indígena. Concepções de Linguagem. Diálogo Interepistêmico.

Abstract: This work provides critical notes situated in the experiences implemented in a Indigenous Teachers Higher Education course in a bilingual intercultural perspective through the analysis of representations and ideologies underlying hegemonic categories and conceptions of language, mother tongue, and writing, as well of its appropriation by indigenous teachers in contexts of intercultural complexity. The main argument of this paper is based on the need for indigenous conceptions of language being considered on an epistemological level in order to avoid the risk that this educational model perpetuates exclusions that historically affect Brazilian Indigenous peoples through educational institutions.

Keywords: Indigenous Higher Education. Conceptions of Language. Inter-epistemic dialogue.

Introdução

A motivação inicial para as reflexões aqui apresentadas¹ origina-se no contexto das atividades do curso de Educação Intercultural para formação superior de docentes indígenas da Universidade Federal de Goiás. Como um dos principais objetivos do curso, busca-se a formação indígena a partir de um paradigma de educação emancipatório, descolonizante e concebido a partir das, e intrinsecamente vinculado às, diferentes e particulares dimensões das vidas destes povos e do ideal de relações menos injustas com a sociedade não-indígena, histórica e politicamente instituída como “a sociedade hegemônica”. Subjazem aos objetivos gerais do curso as concepções de *interculturalidade* e de *transdisciplinaridade*, *diversidade* e *sustentabilidade*, implementados como princípios pedagógicos e eixos direcionadores dos diferentes processos e ações pedagógicas desenvolvidos nas atividades de formação docente.

No referido curso, estão presentes atualmente docentes indígenas pertencentes aos povos Apinajé, Canela, Gavião, Guajajara, Guarani, Javaé, Karajá, Karajá Xambioá, Kamaiurá, Krahô, Krikati, Tapirapé, Tapuia, Timbira, Xacriabá, Xavante, Xerente e Waurá, provenientes de diferentes Terras Indígenas, situadas nos estados brasileiros de Goiás, Maranhão, Mato Grosso e Tocantins. Ao considerar esta diversidade sociocultural, bem como a longa trajetória de violências e exclusões de toda ordem impostas aos povos indígenas brasileiros, reconheço a importância e o ineditismo do atual contexto histórico no qual estes diferentes povos se fazem presentes numa ‘universidade’, contexto que, dadas as concepções pedagógicas mencionadas, pressupõe, ou deveria pressupor, o (re)encontro dialógico crítico e igualitário com ontologias e epistemologias de diferentes matrizes culturais, historicamente apagadas, silenciadas e deslegitimadas por uma geopolítica do poder e, portanto, do conhecimento que estrategicamente alçou uma forma parcial e local de conhecimento à categoria de ‘universal’.

A imprescindibilidade da (re)emergência de ontologias e epistemologias indígenas e seu posicionamento em condições dialógicas simétricas em relação aos conhecimentos de matriz não-indígena subjaz às próprias concepções de *interculturalidade* e *transdisciplinaridade*, adotadas pelo curso de Educação Intercultural da UFG, tornando-se mesmo condição *sine qua non* para sua plena implementação, pois, conforme Walsh (2009), a assunção de uma perspectiva epistemológica intercultural é um passo importante para a desestabilização das estruturas de poder excludente. Para a autora, tratar de uma política epistêmica da interculturalidade na educação significa a possibilidade de estender o debate para outros níveis, focalizando o próprio problema da ciência em si, cujas bases fundadas no projeto moderno/colonial instituiu e mantém uma ordem hierárquica racial que privilegia um único ponto de vista. Desta forma, torna-se possível

¹ Este trabalho insere-se no âmbito do projeto de pesquisa “Alternativas situadas para descolonização de práticas, ideologias e regimes de linguagem em contextos pós-coloniais interculturais”, coordenado pelo autor.

considerar a construção de novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais, partindo de uma política e ética que sempre mantêm como presentes as relações do poder às quais foram submetidos estes conhecimentos. Assim, alenta novos processos, práticas e estratégias de intervenção intelectual que poderiam incluir, entre outras, a revitalização, revalorização e aplicação dos saberes ancestrais, não como algo ligado a uma localidade e temporalidade do passado, mas como conhecimentos que têm contemporaneidade para criticamente ler o mundo, e para compreender, (re)aprender e atuar no presente (WALSH, 2009, p. 24-25).

Em outras palavras, e aqui se coloca a principal justificativa das problematizações a serem apresentadas, não há como se pensar em projetos que visem à implementação de dimensões epistemológicas interculturais transdisciplinares, sem que se abram vias para o conhecimento, para a compreensão e, só então, para a valorização de lógicas culturalmente distintas ou para “sistemas de saberes plurais” como os dos povos indígenas brasileiros, que desafiem e desestabilizem as bases sobre as quais se fundam o pensamento e o conhecimento totalitários e alegadamente ‘universais’ do sistema mundo moderno/colonial eurocentrado e historicamente hegemônico e, o que é mais importante, que contribuam com o propósito mais amplo de proporcionar novas perspectivas a partir das quais se possa “criticamente ler o mundo, e para compreender, (re)aprender e atuar no presente”. Caso contrário, projetos que se propõem interculturais correm o sério risco de perpetuarem a hierarquização ontológica e epistemológica, bases fundamentais da construção da hegemonia eurocêntrica às quais estiveram sujeitos os povos indígenas brasileiros desde o início do confronto colonial.

Como professor da área de estudos da linguagem, algumas experiências vivenciadas em diferentes contextos pedagógicos no âmbito do curso de Educação Intercultural da UFG me impuseram questionamentos concernentes aos limites e à pertinência da parcialidade hegemônica das bases teórico-conceptuais a partir das quais desenvolvo minhas atividades docentes e de pesquisa, oriundas, principalmente, da Linguística e da Linguística Aplicada de matriz anglo-eurocêntrica, ao mesmo tempo em que me proporcionaram *insights* significativos quanto a outras possibilidades de compreensão de fenômenos relativos à linguagem situados em contextos interculturais pós-coloniais. Estas experiências suscitaram algumas problematizações concernentes, por exemplo, à categoria *língua* empregada e bastante naturalizada nos estudos da linguagem, assim como as correlatas como *língua materna*, entre outras, como *escrita* etc.

No que se segue, busco apresentar algumas situações geradoras das reflexões aqui apresentadas, interpretando-as desde perspectivas teórico-analíticas críticas. Muito embora não apresente aqui postulações definitivas quanto aos problemas apontados, acredito que as perspectivas

interpretativas aqui adotadas sirvam como base para reflexões mais aprofundadas sobre as situações mencionadas, assim como a outras que, inevitavelmente, ocorrem em zonas de contato intercultural, aqui compreendidas como “os espaços sociais onde as culturas se encontram, se chocam e se enfrentam, normalmente em contextos de relações de poder altamente assimétricas” (PRATT, 1991, p. 34).

Perspectivas teóricas

As reflexões aqui apresentadas partem do pressuposto de que os problemas concernentes às formas de (inter)compreensão contemporâneas sobre a linguagem em contextos interculturais não podem ser compreendidos e enfrentados no campo da educação intercultural se não forem localizados num enquadre interpretativo coerente e mais amplo. Assim, uma das asunções deste trabalho situa as origens destes problemas no fato histórico do *colonialismo* iniciado com a conquista do território e dos povos nativos latino-americanos, levado a cabo pelas potências europeias, especialmente entre os séculos XVI a XVIII, como também na *colonialidade*, ou seja, em seus impactos e desdobramentos que se fazem sentir, desde então e até a atualidade, em diferentes dimensões das relações pós-coloniais interculturais, principalmente, entre indígenas e não-indígenas.

Conforme Quijano (1992, p. 437)², por *colonialismo* pode-se compreender, de maneira geral, “a relação de dominação direta, política, social e cultural dos europeus sobre os conquistados de todos os continentes”, pautada principalmente na classificação hierárquica de todas as populações dominadas, através de mecanismos pelos quais “os sujeitos submetidos à descrição e à classificação do enunciado não participam na classificação de que são objetos” (MIGNOLO, 2010, p. 72). Neste processo, inicia-se não apenas uma completa reorganização colonial do mundo política e economicamente, como também a constituição de uma ordem hierárquica racial, assim como de saberes, línguas, memórias e imaginários, cujo padrão se torna a experiência europeia (LANDER, 2000, p. 14-15). Nesta direção, complementa Quijano (2000, p. 202), os colonizadores reprimiram como puderam as formas de produção de conhecimento dos povos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade, de maneira mais profunda, violenta e duradoura entre os povos indígenas da ‘América Ibérica’ e, de maneira semelhante, na África. Além disso, continua o autor, todo este violento processo implicou “uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo, em síntese, da cultura” (QUIJANO, 2000, p. 202), nela incluídas suas práticas comunicativas.

² Todas as traduções de citações diretas e indiretas neste trabalho são de minha responsabilidade.

A ideia de *colonialidade*, por sua vez, visa, como categoria analítica, a compreender os impactos e os desdobramentos do colonialismo ao buscar desvelar não apenas as estratégias de controle e dominação coloniais diretas, mas a continuidade de uma estrutura que mantém a situação de dominação, cujas origens se situam na relação colonial. Maldonado-Torres (2007, p. 131), sob a mesma perspectiva, concebe a colonialidade como o resultado do colonialismo moderno que não se limita à relação formal de poder entre conquistados e conquistadores, englobando também a “forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça” e como esta “se mantém viva nos manuais de aprendizagem, no critério para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna”. Em outras palavras, não há como se pensar a modernidade eurocentrada, sem sua contraparte ocultada, a colonialidade (MIGNOLO, 2011).

Ecoando e interpretando a proposta de colonialidade como categoria de análise de situações pós-coloniais interculturais latino-americana em diferentes e complexas dimensões, Mignolo (2010, p. 13-14) a analisa em duas direções simultâneas, uma analítica e outra programática. Em sua dimensão analítica, o conceito de colonialidade se abre para a reconstrução e para a restituição de histórias silenciadas, subjetividades reprimidas, linguagens e conhecimentos subalternizados pela ideia de totalidade, definida sob o nome de modernidade e racionalidade. Em sua dimensão programática, assume o caráter de ‘desprendimento’ epistêmico no âmbito social. Neste sentido, conforme Mignolo (2010), o desprendimento requer um giro epistêmico decolonial, cuja genealogia se funda nos conhecimentos adquiridos desde outras epistemologias, outros princípios de conhecer, outras economias, outras políticas e outras éticas. Assim, “a ‘comunicação intercultural’ deve ser interpretada como comunicação inter-epistêmica [...]”. A noção de desprendimento direciona o giro decolonial até uma universalidade-outra, ou seja, em direção a uma *pluriversalidade* como projeto *universal*” (MIGNOLO, 2010, p. 17, destaques no original). Nesta direção, o projeto de decolonialidade epistêmica envolve, necessariamente, “o incontrolável terreno da desnaturalização terminológica. Isto implica que uma *estratégia de desprendimento* consiste em desnaturalizar os conceitos e os campos conceptuais que totalizam uma realidade” (MIGNOLO, 2010, p. 38-39).

Para os propósitos deste trabalho, interessa compreender como também as categorias referentes a linguagem são parte de um projeto moderno/colonial e como se tornaram naturalizadas no mundo ocidental, como a própria ideia de ‘língua’, desde o ponto de vista hegemônico, desconsiderando em absoluto outras concepções subalternizadas, como foram e continuam sendo as indígenas. A relevância desta perspectiva teórica incide

no fato de o estudo do colonialismo oferecer, conforme argumentam Irvine e Gal (2000), uma importante oportunidade para o estudo de ideologias linguísticas e dos choques de interesse em jogo na instituição de um saber hegemônico. Segundo as autoras,

ideias que foram forjadas neste contexto permaneceram profundamente incorporadas em nossos quadros analíticos. [...] [E]studiosos/as da linguagem e ideias sobre diferenças linguísticas desempenharam parte significativa no desenvolvimento de categorias de identidade. Os argumentos sobre língua foram centrais na produção e no fortalecimento das reivindicações europeias pela diferença em relação ao resto do mundo, assim como da pretensão de superioridade da burguesia metropolitana sobre os Outros ‘atrasados’ e ‘primitivos’, tenham sido eles residentes em outros continentes, em outras províncias ou em outras classes sociais (IRVINE; GAL, 2000, p. 72-73).

Em conformidade com o enfoque central deste trabalho, faz-se necessário ainda um enquadre mais amplo no qual a linguagem possa ser abordada de forma mais específica e situada na construção da modernidade/colonialidade. Nesta direção, algumas proposições do chamado *Paradigma da Desinvenção das Línguas* podem servir de base para o desvelamento de estratégias através das quais a linguagem, bem como as (meta) reflexões sobre ela, tornaram-se instrumentos do poder colonial na América, de maneira geral, e no Brasil, especificamente, na instituição, na implementação e na continuidade da hierarquização de povos e de conhecimentos colonizados. Da mesma forma, apresenta importantes fundamentos para a descolonização de práticas, ideologias e regimes de linguagem dos quais a educação linguística intercultural pode se aproveitar.

A primeira premissa fundadora da ideia de desinvenção propõe que as “línguas, as concepções de linguacidade [languageness] e as metalinguagens usadas para descrevê-las são invenções” (MAKONI; PENNYCOOK, 2007, p. 01, destaques no original), premissa esta que implica outros aspectos, sendo o primeiro deles o fato de que as “línguas foram, em seu sentido mais literal, inventadas, particularmente, como parte dos projetos cristãos/coloniais e nacionalistas em diferentes partes do globo”. No que concerne à língua, argumentam os autores, “[o]s colonizadores europeus inventaram a si mesmos e os outros num processo recíproco. [...] Assim, não foram inventadas apenas as línguas colonizadas, mas também as línguas dos colonizadores” (MAKONI; PENNYCOOK, 2007, p. 8-9).

O interesse nos processos de invenção das línguas, conforme propõem Makoni e Pennycook, recai conseqüentemente sobre a nomeação destas como entidades discretas, pois conforme os autores, “o ponto de maior significância é que não se tratavam de novos nomes para objetos existentes (línguas pré-existentes à nomeação), mas da invenção e nomeação de novos objetos. A nomeação performativamente deu existência às

línguas” (MAKONI; PENNYCOOK, 2007, p. 10). Nesta direção, conforme argumentam Makoni e Mashiri (2007, p. 70), “os rótulos não são meramente *descritivos*, eles são *constitutivos*”, o que fez com que os povos colonizados, mesmo na contemporaneidade, passassem a se enxergar através das lentes a eles atribuídas, o que pode ser descrito como um dos níveis de operação da colonialidade do poder (colonialidade do ser e do saber).

Makoni e Mashiri (2007, p. 67), destacam, ainda, a consequente discrepância resultante da nomeação de línguas por agências exógenas às comunidades de fala, como no caso da nomeação de “línguas indígenas”, bem como seu legado contemporâneo, inclusive em áreas legitimadas dos estudos da linguagem, como a Linguística Aplicada. Segundo os autores,

[h]á também uma discrepância entre os nomes usados por linguistas e aqueles usados pelos próprios falantes. Os nomes usados por linguistas aplicados são normalmente as versões criadas pelos colonialistas [...]. Em termos etnometodológicos, os nomes das línguas usados pelos colonialistas e por linguistas aplicados não correspondem necessariamente àqueles usados pelos próprios falantes.

Nesta direção, os autores (MAKONI; MASHIRI, 2007, p. 67-68) destacam a necessidade de se prestar muita atenção a como os/as falantes constroem suas línguas e a necessidade de construir-se descrições e classificações que considerem as perspectivas dos/as usuários/as, como parte do projeto de desinvenção e restituição das línguas, ou mesmo como um projeto de descolonização do pensamento e do conhecimento que têm formatado as chamadas ‘línguas indígenas’, através não só de sua nomeação, como de suas descrições.

Conforme Makoni e Pennycook (2007, p. 01), o projeto de desinvenção das ‘línguas’, ao argumentarem que tratam-se de construções socio-históricas, culturais e políticas situadas, busca ir além do ponto óbvio de que ‘os critérios linguísticos não são suficientes para se estabelecer a existência de uma língua’, sendo fundamental a identificação de importantes *processos sociais e semióticos* que levam a sua construção. Em Irvine e Gal (2000), por exemplo, as autoras problematizam os aspectos ideológicos subjacentes à diferenciação linguística, ou seja, à constituição de fronteiras ou de oposições entre repertórios de práticas comunicativas, considerando como ideologias ‘as ideias com as quais participantes e observadores enquadram suas compreensões de variedades linguísticas e as mapeiam em povos, eventos e atividades que são significantes para eles’ (IRVINE; GAL, 2000, p. 35). Ao enfatizarem a dimensão ideológica deste mapeamento das práticas comunicativas, as autoras buscam destacar como estes esquemas ideológicos

estão impregnados de questões políticas e morais que permeiam o campo sociolinguístico particular e estão sujeitas aos interesses de seus condutores.

As ideologias linguísticas são mantidas não apenas por participantes imediatos num sistema sociolinguístico local. Elas também são suportadas por outros observadores, como os linguistas e etnógrafos que mapearam as fronteiras entre línguas e povos e estabeleceram considerações descritivas sobre elas (IRVINE; GAL, 2000, p. 35-36).

Ao abordarem a construção da diferenciação linguística, as autoras buscam enfatizar, assim, que não existe ‘visão de lugar nenhum’ na representação destas diferenças, pois são todas impregnadas por ideologias situadas e, mais importante ainda, ‘atos de fala e atos de descrição são ambos dependentes de e contribuem com o ‘trabalho de representação’. Estas representações por sua vez, influenciam no fenômeno que pretendem representar” (IRVINE; GAL, 2000, p. 79). Ou, como propõem Makoni e Meinhof (2006, p. 192-193), ‘as descrições linguísticas constituem uma forma de intervenção social. Representações errôneas dessas realidades podem ter efeitos prejudiciais, mesmo se as descrições forem bem intencionadas’, especialmente no campo aplicado das políticas e da educação linguísticas em contextos culturalmente complexos. No caso das ‘línguas indígenas’ de territórios colonizados, Makoni e Pennycook (2007, p. 15) destacam que

[e]pistemologicamente, um dos principais movimentos retóricos do colonialismo foi nutrir, e mascarar, a artificialidade das línguas indígenas e das chamadas leis consuetudinárias, apresentando-as como se fossem partes naturais dos contextos locais [...]. Uma análise das formas como as línguas indígenas foram representadas reflete uma mudança na compreensão da língua de uma pautada na crença de que essas existem em e por si mesmas fora de relações de poder, para uma em que as línguas e suas descrições são vistas como ‘impregnadas por relações de poder’ [...]. Para que este foco em contextos coloniais e cristãos não sugira que nosso argumento situe-se apenas em épocas coloniais, o estendemos a eras pós-coloniais nas quais nos focamos no trabalho do Summer Institute of Linguistics (SIL) [...], que pode ser considerado ‘como sucessor americano pós-colonial das missões da era colonial’ [...]. Para o SIL, há uma clara conexão entre linguística e cristandade.

Nesta direção, uma das principais dimensões da invenção das línguas em relação às línguas dos povos conquistados, e uma das grandes consequências, foi promover sua ‘escritabilidade’ ou a conversão de formas orais em formas escritas, também como parte dos interesses coloniais e cristãos. Nesta direção, Souza (2007) argumenta, desde o contexto brasileiro, que políticas e práticas de usos da linguagem e do letramento direcionadas às populações indígenas através da educação, a diferença colonial e o conluio entre poder/conhecimento forjados no período colonial são amplamente mantidos na contemporaneidade. Conforme o autor, a “escrita, sua necessidade e suas formas de disseminação na educação indígena tendem a

ser ancoradas em um lócus de enunciação não-indígena, que, entretanto, é inconsciente da localidade de seus próprios conceitos” (SOUZA, 2007, p. 139). Como consequência, ressalta o autor, há uma total negligência quanto à tradição oral indígena na pressuposição de que as concepções e os papéis da escrita em sociedades indígenas são idênticos aos papéis que desempenham na cultural ocidental.

De toda forma, como destacam Makoni e Pennycook (2007, p. 23-24), a invenção das línguas tem consequências particularmente insidiosas para os povos indígenas, uma vez que a invenção do construto ‘*povos indígenas*’, principalmente em contextos multiculturais, produz para estes povos uma necessidade de identificação com identidades pré-nacionais, ou mesmo pré-coloniais, da qual a ‘língua indígena’ é parte fundamental. Esta construção da indianidade, contudo, tem um preço social, pois fixa e essencializa identidades, desqualificando povos indígenas urbanizados e aqueles que, por muitas razões, deixaram de usar as línguas originárias ou que se engajam em práticas comunicativas híbridas.

Nesta perspectiva, direcionando suas críticas e proposições ao campo da Linguística Aplicada contemporânea, os autores asseveram que qualquer projeto contemporâneo “por mais bem intencionado politicamente, deve incorporar formas de compreender os efeitos perniciosos que ele pode engendrar, a menos que confronte a necessidade da reconstituição da língua” (MAKONI; PENNYCOOK, 2007, p. 28). Esta proposição tem importantes consequências para o campo da formulação de políticas linguísticas em contextos multilíngues e interculturais, especialmente para o campo da educação linguística, pois pressupõe o questionamento das categorias dadas como pressupostas para a área, como o são, além da categoria ‘língua’, suas correlatas, ‘língua materna’, ‘língua herdada’, ‘bilinguismo’, ‘bilinguismo aditivo’, ‘multilinguismo’ etc.

Para ilustrar as problematizações aqui propostas apresento, a seguir, algumas das situações que motivaram a reflexão mais aprofundada sobre disjunções concernentes às concepções de linguagem subjacentes a propostas interculturais de ensino situadas em zonas de contato.

Diálogos interepistêmicos na zona de contato: problematizando concepções de “língua”, “língua materna” e “escrita”

Como mencionado, as situações geradoras dos apontamentos críticos aqui apresentados emergiram-se nos trabalhos desenvolvidos no âmbito do curso de Educação Intercultural, em atividades sob minha supervisão³. Numa destas situações pedagógicas, ao ministrar o *Tema Contextual: Português como primeira e segunda língua* para professores e professoras indígenas concluintes do curso de Educação Intercultural, em 2011, foi proposto aos/às estudantes, através de uma atividade

³ Durante as aulas do *Tema Contextual: Português como primeira e segunda língua*, em 2011, contei com a colaboração da então professora do curso Caroline Pereira de Oliveira.

introdutória ao tema abordado, a análise e o confronto de categorias conceituais não-indígenas usadas na ‘descrição’ e na compreensão da realidade sociolinguística das comunidades indígenas brasileiras na contemporaneidade e que também são utilizadas no curso, especialmente no âmbito da *Matriz Curricular Específica: Ciências da Linguagem*⁴. O objetivo inicial desta atividade era simplesmente verificar como os professores e as professoras indígenas tinham, depois de cinco anos de curso, se apropriado de categorias ‘descritivas’ legitimadas no âmbito dos estudos da linguagem e amplamente repercutidas, para que, a partir daí, pudéssemos dar continuidade ao tema de estudo em questão.

Na discussão coletiva subsequente à resposta da atividade pelo/as estudantes, pude perceber a heterogeneidade de suas reflexões e percepções quanto às categorias apresentadas, num nível tão profundo que, numa turma de aproximadamente 24 estudantes, praticamente nenhuma resposta coincidiu com a dos/as colegas. Cada resposta de cada estudante pautou-se numa perspectiva diferente para definir categorias como *língua*, *língua materna*, *primeira língua*, *segunda língua*, *língua estrangeira*, *língua oficial*, *língua nacional*, *terceira língua*, *língua majoritária*, *língua minoritária*, *variedade linguística*, *bilinguismo*, *bidialetalismo* etc. O mais relevante na ocasião foi, contudo, para além do objetivo da atividade proposta, a distinção apresentada pelos professores e professoras indígenas referente à significância das formas como normalmente suas ‘línguas’ são nomeadas pela tradição descritiva linguístico-antropológica não-indígena e que, normalmente, são apropriadas por eles e por elas, assim como por parte de suas comunidades na interação intercultural, mas que, num nível mais profundo, não são equivalentes às suas formas próprias de significarem, compreenderem e se referirem às suas práticas comunicativas.

Motivados, então, pelas reflexões dos/as professores/as indígenas, pedi para que os/as representantes de cada povo presente apresentassem para a turma as palavras ou expressões em suas línguas que se aproximassem da concepção de ‘língua’, como compreendida na tradição não-indígena, e construímos coletivamente o seguinte quadro, registrado em notas de aula, em julho de 2011:

Povo	Autonomeação das práticas originárias de linguagem (tentativa de aproximação com a categoria ‘língua’)
Gavião (Pycopjê)	“Pyhcop Cati ji cacu”
Karajá	“Iny rybè”
Karajá Xambioá	“Iny rybè”
Tapirapé	“Xe’ega apyãwa”
Tapuia	“Português Tapuia”
Xerente	“Akwê mremêze”

⁴ A partir do terceiro ano do curso de Educação Intercultural da UFG, os/as professores/as indígenas optam por uma das matrizes de habilitação específica: Ciências da Natureza, Ciências da Cultura ou Ciências da Linguagem. Dada a concepção transdisciplinar do curso, contudo, estas matrizes mantêm conexão constante.

A partir das explicações dadas por cada grupo, as traduções aproximadas das expressões seriam: “Pyhcop Cati ji cacu”, *fala do povo Pyhcop Cati ji*; “Iny rybè”, *nossa fala ou a fala do povo Iny*; “Xe’ega apyãwa”, *fala do povo Apyãwa*; “Akwê mremêze”, *fala do povo Akwê*. No caso do “Português Tapuia”, a explicação dada pelas estudantes presentes foi que a expressão buscava representar um diferencial em relação ao português brasileiro, dadas as especificidades socioculturais codificadas neste repertório linguístico-comunicativo próprio deste povo, constituindo-se, contudo, com o status e a legitimidade de uma língua, e não de uma “variedade linguística” com ilustra a reflexão abaixo⁵:

“Português Tapuia é uma língua porque é o conjunto de códigos usados na comunicação, serve para expressar a visão de mundo e o próprio mundo Tapuia, [é a] língua materna, pois é nossa identidade, assim como nós, ela é o resultado de um processo histórico e é formado como nós de grupos que se juntaram e se transformaram para se tornar um só.” (Eunice da R. Moraes Rodrigues)

A partir destas informações, fez-se notável a referência à dimensão oral da interação verbal (*nossa fala, fala do povo*) nas formas indígenas de concepção a respeito da linguagem, bem como um vínculo estreito com suas próprias culturas (*fala do povo Iny, fala do povo Apyãwa* etc.). Em nenhum momento da discussão houve qualquer vinculação entre linguagem e escrita. Além disso, pudemos perceber que as expressões usadas pelos professores e professoras indígenas, ao se referirem aos seus meios próprios de interação verbal, quando em tradução aproximada, não fazem qualquer menção à palavra ou à categoria “língua”, no sentido como normalmente é elaborada e amplamente utilizada como pressuposta pelos estudos da linguagem produzidos pelo sistema-mundo ocidental.

Os/as estudantes indígenas informaram ainda que as referências à interação verbal próprias de cada cultura, representadas pelas expressões supracitadas, se aproximam muito mais da noção não-indígena de “linguagem” do que propriamente de “língua”, palavra que referencia o órgão muscular situado na boca, para a qual existem outros termos particulares a cada cultura. Segundo os acadêmicos e acadêmicas indígenas, a tradução daquelas expressões indígenas por “língua” (i.e. categoria do campo da Linguística/Linguística Aplicada) que muitas vezes ocorre, deve-se à interlocução contingencial em contextos não-indígenas, como o de um curso universitário, por exemplo, na busca pela inteligibilidade intercultural. Em outras palavras, a tradução ocasional daquelas expressões por “*língua karajá*”, “*língua tapirapé*”, “*língua gavião*” etc., por parte dos/as indígenas seria uma forma de adaptação ao contexto acadêmico não-indígena, quando da interação com, por exemplo, professores e professoras não-indígenas.

⁵ As informações de autoria dos/as professores indígenas aqui apresentadas foram retiradas de produções escritas geradas em atividades de sala de aula. Tanto sua publicação como a explicitação da autoria foram previamente autorizadas. Trata-se, ainda, de uma postura de reconhecimento de sua produção intelectual, o que me faz concebê-las não como dados a serem analisados, mas como instâncias de diálogo intercultural, portanto inter-epistêmico.

Posteriormente, em agosto de 2012, tive a oportunidade de trabalhar o mesmo *Tema Contextual* com uma turma subsequente (ingressante em 2008) de professores/as indígenas e mais uma vez propus aquela atividade introdutória, considerando a presença de estudantes de povos diferentes daqueles do ano anterior. Nesta ocasião, antes mesmo de iniciarem as respostas individuais para a atividade, pedi para que os/as estudantes indígenas apresentassem oralmente palavras e expressões que, conforme sua compreensão, se relacionassem de alguma forma com a noção de ‘língua’, já que nosso tema de trabalho seria “*Português como primeira e segunda língua*”. Mais uma vez, as respostas e as correlações foram as mais diversas e significativas: ‘*conhecimento*’, ‘*pensamento*’, ‘*sabedoria*’, ‘*identidade*’, ‘*articulação da cultura*’, ‘*oralidade*’, ‘*costume*’, ‘*ritual*’, ‘*ferramenta*’, ‘*educação*’, ‘*sustentabilidade*’, ‘*movimento*’, ‘*comunicação*’, ‘*história*’, ‘*crenças*’, ‘*mitos*’, ‘*música*’, ‘*território*’. A heterogeneidade das respostas sobre o que definiria língua não é exclusividade dos/as estudantes indígenas e muito menos uma novidade no campo dos estudos sobre a linguagem de tradição não-indígena.

O que, ao meu ver, merece destaque nas respostas dos/as professores/as indígenas são os descritores utilizados para a categoria ‘língua’, muito diferentes daqueles que normalmente são postulados pelas diferentes ‘correntes’ teóricas da Linguística e/ou da Linguística Aplicada hegemônicas, que apesar de heterogêneos, no caso das perspectivas indígenas, não pareceram ‘incompatíveis entre si’, mas complementares. Esta suposição pode ser preliminarmente elaborada quando percebi que nenhuma das contribuições foi questionada pelos/as demais estudantes durante a discussão, mas incentivadas e apoiadas coletivamente. Além disto, pelo que pude compreender na ocasião, os sentidos atribuídos pelos/as estudantes indígenas são estreitamente vinculados às suas práticas socioculturais e comunicativas locais, sem qualquer pretensão de abstracionismo universalmente válido ou totalitário. Não se trata, obviamente, de uma homogeneização forçada das percepções dos/as professores/as indígenas de povos e culturas diferentes sobre a linguagem, mas, ao contrário, de pistas para a constatação preliminar de que estes professores e professoras indígenas, por mais que estejam inseridos e em trânsito em espaços interculturais que legitimam e perpetuam o conhecimento de matriz anglo-eurocêntrica, como a universidade, concebem as manifestações da linguagem sob outras perspectivas.

Na sequência da atividade, foi proposta a mesma questão feita à turma anterior para a apresentação de expressões em suas ‘línguas indígenas’ que se aproximassem da categoria ‘língua’. As respostas, em síntese, são apresentadas no quadro seguinte, produzido com base nas notas de sala de aula, em agosto de 2012:

Povo	Autonomeação das práticas originárias de linguagem (tentativa de aproximação com a categoria 'língua')
Apinajé	“Mě pakapě̃r”
Javaé	“Iny Rybè”
Karajá	“Iny rybè”
Krahô	“Mě pa jarkwa”
Tapirapé	“Apyãwa Xe'ega/ Apyãwa gy Xe'ega”
Tapuia	“Português Tapuia”

As respectivas traduções aproximadas seriam “Mě pakapě̃r”, ‘fala nossa’; “Iny Rybè”, ‘fala da gente’; “Iny rybè” ‘fala do povo Iny’; “Mě pa jarkwa”, ‘fala do povo Krahô’; “Apyãwa Xe'ega/ Apyãwa gy Xe'ega”, ‘fala Apyãwa’. Mais uma vez, para os/as estudantes Tapuia, a questão que se impôs referiu-se ao controverso *status* do “Português Tapuia” como língua ou como variedade do português brasileiro.

Mais uma vez, em julho de 2013, a mesma atividade foi desenvolvida com as turmas ingressantes em 2009 e 2011. As informações e reflexões oriundas da atividade realizada com estas turmas aproximaram-se das concepções apresentadas pelos/as colegas das turmas anteriores, especialmente no que se refere à parcialidade e a localização de suas concepções de linguagem. Nesta última ocasião, contudo, pode-se perceber, numa das respostas, um vínculo mais nítido com uma das dimensões da visão de mundo indígena que, diferentemente do pensamento racional moderno/colonial, não dicotomiza a interação entre *res cogitam* e *res extensa*, entre o humano e o não humano, entre a mente e o espírito, entre o sensível e o inteligível (HART, 2010, p. 8), como se percebe no seguinte trecho:

“O nosso meio de comunicação como povo Apyãwa denomina-se Xe'ega. Xe'ega significa para denominar: fala, conversa e fofoca. Mas o contexto de Xe'ega não significa apenas isso, vai além, ou seja, arte, histórias, mitos cantos, rituais, são parte do contexto de Xe'ega (língua). O termo Xe'ega também não significa apenas para denominar nossa forma de comunicação como um povo. Inclusive usamos esse termo para denominar as cantorias ou falas de outros seres da natureza, os animais, aves peixes etc. Assim nós como povo Apyãwa usamos esse termo Xe'ega.” (Klebson Awararawoo'i Tapirapé)

Outra situação significativa foi vivenciada no trabalho específico com os povos Xambioá e Guarani Mbyà na Terra Indígena Xambioá. Como base para as atividades de Estágio Pedagógico do curso de Educação Intercultural e para a reflexão em torno da elaboração da Proposta Político-Pedagógica das escolas da região, os/as professores/as indígenas realizaram um levantamento sociolinguístico visando, principalmente, a

informações sobre os repertórios linguísticos mais usados nas comunidades e também a atitudes linguísticas de seus/as membros quanto às práticas comunicativas em línguas indígenas e em português. Entre a população da região, as práticas comunicativas mais difundidas ocorrem em língua portuguesa, principalmente entre a população Xambioá, o que fez com que estas práticas se tornassem as primeiras adquiridas pelas gerações mais jovens, ao passo que as práticas comunicativas em ‘língua indígena’ passassem a ser usadas apenas por anciãos e anciãs.

Contudo, mesmo diante deste quadro, as práticas comunicativas na língua indígena continuam sendo uma forte referência identitária para toda a população Xambioá. Esta constatação ficou evidente através das respostas ao questionário sociolinguístico mencionado, no qual às perguntas sobre as primeira e segunda línguas adquiridas foi comum a resposta “primeira língua: *portuguesa*. Segunda língua: a *língua materna*.” Estas informações fornecem, em minha interpretação, importantes evidências acerca das formas de concepções indígenas, ou ao menos de suas formas de apropriação e ressignificação, do que venha a designar a categoria ‘língua materna’. A partir das respostas no referido levantamento sociolinguístico, percebe-se o forte caráter identitário atribuído ao conceito, independentemente se se refere à língua mais usada socialmente ou mesmo à primeira adquirida.

Este forte sentido étnico-identitário atribuído à noção de “língua materna” é confirmado nas reflexões dos/as professores/as indígenas, com pode ser visto nos fragmentos a seguir:

“É uma linguagem que o indivíduo nasce com ela no sangue, no coração, ou seja, a língua mãe ou a linguagem original do indivíduo.” (Valci Sinã)

“A língua materna é a língua que falamos no dia a dia. Essa língua é falada pelos nossos pais e pelo nosso povo. Nascemos e aprendemos falar primeiro a língua materna.” (Leandro Lariwana Karajá)

“É a língua da mãe, língua própria de um povo, por exemplo, a língua materna do povo Tapirapé é a língua Tapirapé.” (Gilson Ipara’awyga Tapirapé)

“É a língua que é própria de seu povo, que o representa historicamente e culturalmente.” (Eunice da Rocha Moraes Rodriguês)

“É a língua de cada povo para comunicar e se expressar. Cada língua tem sua estrutura gramatical própria.” (Jonas Polino Sansão)

“A língua materna que marca identidade, cultura, costume e convivência. Então, o que é de tradição, de origem do povo, não podemos perder, porque sem ela não somos ninguém, portanto é importante cuidar dela.” (Wasari Karajá)

Este forte vínculo identitário entre ‘língua’ e ‘povo’ que é atribuído à e se projeta fortemente na noção de ‘língua materna’ pode acarretar, ao meu ver, situações conflitivas, por outro lado. Numa outra situação, quando os professores e professoras indígenas Xambioá apresentavam seus trabalhos num seminário para todos/as estudantes do curso de Educação Intercultural, em janeiro de 2012, um professor Xambioá foi interpelado por uma professora indígena ‘bilíngue’, proveniente de outro povo, sobre ‘*como se sentia sendo um professor bilíngue que não fala a língua materna*’. À pergunta seguiu-se a resposta: “*Me sinto muito constrangido, muito envergonhado por não falar minha língua materna*”.

Neste contexto, é interessante observar a reprodução do que Hutton (2010, p. 645) chama de paradoxo do modelo de identidade linguística *língua materna - falante nativo*. O autor destaca que, como uma das consequências da experiência moderna/colonial, a apropriação deste modelo identitário pelos povos indígenas para a defesa da diferença requer o uso de categorias fundadas, por sua vez, em ideologias do discurso identitário eurocentrado, que vincula *um povo - um território - uma língua*, e tem seu ápice no Romantismo alemão e na filologia do século XIX e, como destacado, é parte integrante das estratégias de invenção das línguas para controle e dominação (MAKONI; PENNYCOOK, 2007, p. 23-24).

Para situações como estas, torna-se fundamental compreender que a imputação de concepções de língua, língua materna, bilinguismo etc. fundadas e construídas tendo falantes ou comunidades indígenas bilíngues idealizadas como parâmetros pode se tornar mais uma fonte/forma de opressão contra povos que vivenciaram mudanças socioculturais drásticas devido às relações violentas com as sociedades não-indígenas, desde a colonização e como consequência dela, impelindo-os ao uso predominante de práticas comunicativas nas línguas hegemônicas. Em outras palavras, trata-se de um ato talvez mais violento e certamente covarde atribuir às vítimas (num sentido histórico) o papel de culpadas, ou pelo menos o de responsáveis pela situação sociolinguística contemporânea de seus povos, de suas comunidades ou de suas escolas. Neste sentido, mesmo propostas que visam à emancipação, como a chamada ‘educação bilíngue intercultural’, teriam efeitos contrários se não se considerarem os contextos locais de sua implementação e se não houver uma revisão crítica de pressupostos subjacentes e inquestionados, como os são “língua”, “bilinguismo” e “língua materna”, dentre outros, e se se partir de relações inequívocas, fixas, idealizadas ou romantizadas entre língua, cultura e identidade indígenas, num mundo transformado pelo colonialismo e pela globalização geocultural.

Makoni e Pennycook (2007, p. 30) advertem, no entanto, que as orientações conceptuais adotadas no projeto de desinvenção e reconstituição das línguas devem se afastar do totalitarismo da experiência racional moderna/colonial e variar a depender dos problemas que se colocam, para

os quais o mais adequado não seria pensar em soluções, mas em ‘alternativas viáveis’, por sua vez, uma opção mais realista. Assim, “em algumas situações a solução viável pode estar na essencialização das línguas maternas, em outros casos, em sua problematização”. Em outras palavras, para compor epistemologias sobre linguagem em zonas de contato, a ideia de língua materna, se é que ainda relevante, deve ser desinvestida de seu status idilicamente fetichizado e totalitário e passar por profunda revisão em direção à relacionalidade e à contingência contextual. Só assim, pode ser considerada uma ideia útil para o que Spivak (1987, p. 206-207 *apud* HUTTON, 2010, p. 645) chama de “essencialismo estratégico” e não assumida acriticamente como critério de inferiorização entre os próprios povos indígenas.

Uma outra situação bastante ilustrativa da forma como concepções indígenas e não-indígenas concernentes à linguagem, mais especificamente sobre concepções de escrita e escolarização, se confrontam, são apropriadas e ressignificadas, é apresentada por Júlio Kamêr, professor do povo Apinajé, originada durante o trabalho no *Tema Contextual: Linguagem escrita e suas funções sociais*, ministrado também por mim no âmbito da *Matriz Específica: Ciências da Linguagem*, em agosto de 2011. Em sua interpretação, o professor Apinajé explicou que, assim como para muitos povos indígenas brasileiros, a apropriação de práticas escritas é um fenômeno bastante recente, contexto no qual as ‘línguas indígenas’ tiveram de buscar formas de apropriação e significação a fim de refletirem as concepções a elas concernentes. Para o povo Apinajé tais processos seguiram a seguinte trajetória:

- Palavras que se referiam ao grafismo particular do povo Apinajé, como *hak* (pintura) e *kagà* (risco) foram ressignificadas para se aproximarem da noção de *escrita* não-indígena em expressões como *kagà hòk* (escrita), esta usada pelas pessoas mais velhas de seu povo;
- Mais recentemente, outras expressões surgiram e passaram a ser mais usadas na atualidade para representar a escrita ou o ato de escrever, tais como *kagà nhêpê* (literalmente, fazer escrita, ou escrever/escrita), assim como aos novos instrumentos usados nesta atividade, como *kagà hòk xà* (caneta/lápis);
- Também com origem na tradição dos grafismos Apinajé, passaram a fazer parte do repertório linguístico deste povo palavras e expressões que designam a escola, *kagà jahkre xà* (local onde se ensina a escrita/escola), bem como professor/a, *kagà jahkre xwỳnh* (aquele que ensina a escrita/professor).
- O *kagà jahkre xwỳnh* Apinajé, na ocasião, ressaltou que a concepção de escola vinculada à escrita, *kagà jahkre xà*, não podia se confundir com outros espaços-tempos de educação indígena, cujo local é mais bem concebido em sua ‘língua’ através da expressão *mê ah krexà* (local de educar).

Esta situação se torna significativa para as problematizações aqui abordadas na medida em que remete a possibilidades de compreensão que podem, por um lado, demonstrar as vias de interpretação de situações geradas no encontro com o não-indígena e da apropriação indígena de seus artefatos culturais, como a escrita alfabética de base latina e seus produtos e, como consequência, mesmo que indiciariamente, revelar outros processos e estratégias a elas vinculadas, sejam eles de opressão, violência epistêmica, assimilação, ou mesmo de ressignificação, apropriação e resistência, uma vez que, conforme destaca Sahlins (1997 *apud* ALBERT, 2002, p. 13), “a continuidade das culturas indígenas consiste nos modos específicos pelos quais elas se transformam.” Por outro lado, tais transformações podem fornecer vias interpretativas para o questionamento de uma visão etno(euro)grafocêntrica que, desde o início da colonização europeia, usou o recurso da ‘escrita’, ou sua posse, como critério de classificação dos povos conquistados (normalmente em posições inferiores) de outros territórios, segundo o argumento de que ‘povos sem escrita são povos sem história e mesmo incapazes de por si só escrevê-la’ (MIGNOLO, 1998, 2000). Através da breve apresentação acima, com base na explicação do *kagà jahkre xw`nh* Apinajé, por exemplo, poder-se-ia, mesmo que preliminarmente, supor que, a materialidade gráfica de seu povo, antes do encontro com o não-indígena ou mesmo na contemporaneidade, desempenha/va funções que se aproximam da concepção mais recente do que seria a ‘escrita do não-indígena’, como por exemplo, ‘a escrita sem palavras’ (BOONE; MIGNOLO, 1994) de sua cosmologia, de sua organização sociocultural, de sua ‘história’ etc. (CALVET, 2011). Esta suposição é endossada pela proximidade entre termos que vinculam palavras que originalmente se relacionam com o grafismo e a pintura indígenas e as palavras relacionadas à escrita e seus produtos, como ilustram os exemplos a seguir informados durante o trabalho no *Tema Contextual: Linguagem escrita e suas funções sociais*, ministrado também por mim no âmbito da *Matriz Específica: Ciências da Linguagem*, em março de 2013:

i) Akwê mremêze (língua Xerente)⁶:

Kakuikre: desenho/grafismo

kuikreze: escrita

⁶ Informação dada pela professora Sílvia Letícia Xerente.

ii) Iny Rybè (língua Karajá)⁷:

Rirtiny: desenho

Rti: grafismo/pintura

Rti: escrita

Tyyrtina heto: escola (lugar do papel)

⁷ Informação dada pelo professor Bismael Tapirapé.

Esta relação faz parte, ainda, da representação de escrita elaborada por alguns professores, como ilustram os seguintes trechos de suas reflexões, geradas no contexto do *Tema Contextual: Linguagem escrita e suas funções sociais*, ministrado janeiro de 2011:

“O grafismo - os traços que são feitos nos corpos dos iny, tem significados, cada traço tem a função definida e de acordo com essa definição recebe o nome. Cada traço da pintura tem o seu tamanho e contornos certos, funciona como alfabeto. Se uma perna ou traço não ligar com o outro, quem conhece, não fará leitura, ou seja, discrimina.” (Sinvaldo de Oliveira)

“acredito que provavelmente estávamos no rumo da escrita ou melhor estava surgindo uma forma de escrita, que é conhecido como grafismo, hoje é conhecido como pintura corporal. Por que cada pintura representa alguma coisa, provavelmente objetivo não era escrever mas é o caminho, e aqui coloco alguns exemplo: Hãru = espécie de pacu - peixe; Hojuju = gancho; Aóti = espinho de peixe [...] Esses são alguns exemplos e existe mais, por isso que eu acredito que estávamos no início do nascimento da escrita.” (Leandro Lariwana Karajá)

Um possível impacto desta compreensão para as concepções de escrita nas zonas de contato seria, a título de exemplo, a potencialização da multimodalidade textual, que possibilitaria, por sua vez, novos caminhos para formas mais ricas de produção e socialização do conhecimento, uma vez que incorpora como constitutivas também a diversidade de práticas de conhecimento materializadas na oralidade e em linguagens não-verbais.

Considerações finais e perspectivas

As situações pontuais e localizadas aqui apresentadas se, por um lado, não apresentam de maneira conclusiva concepções e/ou apropriações indígenas concernentes à linguagem, por outro lado, as evidências delas originadas suscitam problemas muito maiores e mais profundos, que dizem respeito às próprias bases epistemológicas e ontológicas com as quais a Linguística e seu entorno têm se assentado mesmo ao se proporem analisar e atuar em contextos sociolinguisticamente complexos, como os são os territórios pluriculturais e plurilíngues pós-coloniais contemporâneos, cujos povos vivenciaram processos de colonização e, de maior importância ainda, quando propõem o diálogo epistemológico intercultural como base para transformações nas políticas e práticas educativas escolares dos povos indígenas.

Dentre esses problemas destacam-se aqui a construção e a legitimação de categorias ‘descritivo-analíticas’, que alegadamente referenciam realidades pré-existentes e que se tornaram pressupostas, sendo portanto inquestionadas, e seu amplo, difundido e perpetuado uso, mesmo em contextos que propõem o “diálogo intercultural”, como o é o do curso de Educação Intercultural e de muitas outras instituições e programas de educação intercultural direcionados a povos indígenas brasileiros. Considerando-se as bases e concepções da educação intercultural transdisciplinar, principalmente quando adotadas por cursos de formação

de professores/as indígenas, como apresentadas anteriormente, torna-se fundamental o questionamento sobre se e como as concepções indígenas a respeito da linguagem têm feito parte das reflexões e da construção das epistemologias da área. O que de fato definem, abarcam e excluem as expressões apresentadas pelos/as acadêmicos/as, ao meu ver, continua sendo não implementado ou mesmo desconhecido pela academia, enfatizo, mesmo quando esta se propõe intercultural.

Nesta direção, fundamento meu argumento na necessidade do reconhecimento de lógicas e perspectivas outras concernentes às concepções de linguagem a partir das quais se possa, de fato, estabelecer e implementar abordagens analíticas mais coerentes com a realidade intercultural pós-colonial que se emerge a partir das interações entre indígenas e não-indígenas na contemporaneidade, especialmente quando os povos indígenas conquistam cada vez mais espaços nas universidades brasileiras, colocando em cheque as bases analíticas a partir das quais sempre foram estudados, analisados e classificados, assim como as diferentes dimensões de suas vidas, desde o ponto de vista não-indígena. O reconhecimento e a implementação destas lógicas outras podem, em minha interpretação, contribuir com a construção de paradigmas mais adequados para a formação de professores/as indígenas e com a própria educação escolar indígena, mas, principalmente, com transformação da universalidade monotópica da tradição acadêmica de matriz eurocentrada em uma pluriversidade fundada em outras genealogias não totalizantes de conhecimento (MIGNOLO, 2010).

Referências

ALBERT, B. Introdução: Cosmologias do contato no Norte-Amazônico. In: ALBERT, B.; RAMOS, A. R. (Org.). **Pacificando o branco: Cosmologias do contato no Norte-Amazônico**. São Paulo: Editora Unesp/ Imprensa Oficial do Estado, 2002. p. 9-21.

BOONE, E. H.; MIGNOLO, W. D. (eds.). **Writing without words: Alternative literacies in Mesoamerica & the Andes**. Durhan/London: Duke University Press, 1994.

CALVET, L-J. **Tradição oral e tradição escrita**. Tradução de Waldemar Ferreira Netto e Maressa de Freitas Vieira. São Paulo: Parábola, 2011.

HART, M. A. Indigenous worldviews, knowledge, and research: the development of an indigenous research paradigm. **Journal of indigenous voices in social work**, v. 1, n. 1, fev., 2010, p. 1-16. Disponível em: http://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/handle/10125/15117/v1i1_04hart.pdf?sequence=1. Acesso em: abr. 2014.

HUTTON, C. Who owns language? Mother tongues as intellectual property and the conceptualization of human linguistic diversity. **Language Sciences**, 32, p. 638-647. 2010.

IRVINE, J.; GAL, S. Language ideology and linguistic differentiation. In: KROSKRITY, P. V. (ed.). **Regimes of language: Ideologies, Politics and Identities**. Santa Fe, NM: School of American Research Press, 2000. p. 35-85.

LANDER, E. Ciencias sociales: saberes coloniales e eurocéntricos. In: LANDER, E. (comp.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo e ciencias sociales – Perspectivas latino americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 9-38.

MAKONI, S.; MASHIRI, P. Critical historiography: Does language planning in Africa needs a construct of language as part of its theoretical apparatus? In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (eds.). **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 2007. p. 62-89.

MAKONI, S.; MEINHOF, U. Linguística aplicada na África: desconstruindo a noção de “língua”. Tradução de Luiz Paulo da Moita Lopes. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 191-213.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and reconstituting languages. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (eds.). **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 2007. p. 1-41.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.) **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MIGNOLO, W. D. **The darker side of the Renaissance: literacy, territoriality, and colonization**. 4th ed. Michigan: University of Michigan Press, 1998.

MIGNOLO, W. D. **Local/histories/Global designs: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking**. Princeton: Princeton University Press, 2000.

MIGNOLO, W. D. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2010.

MIGNOLO, W. D. **The darker side of Western Modernity: global futures, decolonial options**. Durham/London: Duke University Press, 2011.

PRATT, M. L. Arts of contact zone. **Profession**, 1991. p. 33-40.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad-racionalidad. In: BONILLA, H. (comp.). **Los conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas**. Bogotá: Tercer Mundo/Flacso, 1992. p. 437-447.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (comp.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales - Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 193-238.

SOUZA, L. M. M. Entering a culture quietly: writing and cultural survival in Indigenous education in Brazil. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (ed.). **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 2007. p. 135-169.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

Data de submissão: 17/04/2014

Data de aprovação: 21/08/2014

Os Pataxó de Prado – Ba: uma leitura em vozes diversas¹

The Pataxó of Prado - Ba: a lecture on various voices

Vera Lúcia da Silva*

PUC/RJ

Rosana Kohl Bines**

PUC/RJ

Resumo: Este trabalho pretende apresentar o povo Pataxó do Prado através da leitura de quatro narrativas: 1) a de origem dos Pataxó; 2) a Carta de Achamento do Brasil; 3) os fragmentos de Viagens pelo Brasil (1815-1817) em que Wied-Newied registra a presença Pataxó no extremo sul baiano; 4) e a do Fogo de 51. A discussão será embasada em intelectuais indígenas como Munduruku (2008, 2010, 2012, 2013), Potiguara (2004), dentre outros, além dos filósofos Foucault (2010) e Wiesel (1994). Esta abordagem adotará uma perspectiva intercultural já em sua forma, a fim de perceber as potencialidades dessas narrativas em fricção no contexto de uma educação indígena diferenciada.

Palavras-chave: Pataxó. Narrativas. Intercultural. Educação indígena.

Abstract: This paper aims to present the Pataxó Prado people by reading four narratives: 1) the source of Pataxó; 2) Letter of Achamento of Brazil; 3) fragments Travel to Brazil (1815-1817) in which Wied-Newied Pataxó records the presence in the extreme south of Bahia; 4) and the Fire 51. Discussion is grounded in indigenous intellectuals like Munduruku(2008, 2010, 2012, 2013), Potiguara(2004), among others, and philosophers Foucault(2010) and Wiesel(1994). This approach adopts an intercultural perspective already on your way in order to realize the potential of these narratives in friction in the context of a differentiated indigenous education.

Keywords: Pataxó. Narratives. Intercultural. Indigenous education.

Introdução

A opção por apresentar os Pataxó à luz de diferentes olhares, já que teremos aqui ao menos o olhar indígena Pataxó sobre si mesmo, o do colonizador português e o do ocidente no terceiro século de invasão europeia, colocará as narrativas em fricção, em conflito, uma vez que não constituem de forma alguma um enredo uno, convergente e pacífico. No entanto, não se afirma com isso uma fixidez de lugares de fala, de individualidades e coletividades absolutas, impermeáveis. Nesse sentido, o antropólogo francês Marc Augé (1994, p.23) alerta que “não é possível falar de uma posição

¹ Este artigo é derivado da dissertação de Mestrado “Leitura e interculturalidade em uma escola Pataxó do Prado - BA” realizada no programa de pós-graduação em Literatura, Cultura e Contemporaneidade da PUC-Rio com apoio do CNPq, sob a orientação da professora Rosana Kohl Bines e defendida em fevereiro de 2014.

* Mestre em Literatura, Cultura e Contemporaneidade. vsilva.lucia@hotmail.com

** Doutora em Literatura Comparada. rkbinest@gmail.com

dentro do sistema (primogênito, caçula, segundo filho, patrão, cliente, escravo...) sem referência a um certo número de outros”, sendo que os outros são sempre resumidos em nomes que os simplificam, reduzindo-os a conjuntos supostamente homogêneos.

Destarte, o “nós” das narrativas indígenas se define sempre a partir de um outro ocidental, seja ele europeu ou brasileiro não-indígena. Também o “nós” europeu, tanto o do colonizador quanto o do pesquisador curioso constitui-se através do contato com o outro “incivilizado”, “selvagem”, “alteridade radical incompreensível”. Para Augé (1994, p. 23) essa polarização é que institui um sistema de diferenças demarcador e legitimador dos lugares de uns e de outros.

Em entrevista ao filósofo Daniel Munduruku(2012), Ailton Krenak, jornalista e um dos principais representantes do Movimento Indígena Brasileiro, reflete:

Se não existissem brancos aqui, a UNI² não existiria, e eu estaria lá na minha aldeia, com o meu povo, com a minha tribo, caçando, guerreando, namorando. Mas como os brancos existem, tive que trocar toda essa vida paradisíaca por uma vida chata de ficar aqui conversando com as pessoas, negociando politicamente, sendo transigente ou intransigente, sendo tolerante e, às vezes, sendo duro. (MUNDURUKU, 2012, p.197)

² União das Nações Indígenas cuja articulação permanente ocorre a partir de 1979.

Ao evocar ironicamente um “paraíso perdido”, Krenak faz uso de imagens estereotipadas produzidas e difundidas pela sociedade não indígena com quem é obrigado a conversar e negociar, “sendo transigente ou intransigente”. O jornalista joga com imagens que dão força para um dos adjetivos mais cotidianos atribuídos ao indígena – o de preguiçoso. Além disso, a “vida paradisíaca” descrita por ele reforça argumentos contrários à demarcação dos territórios tradicionais, já que para o ocidente não se justifica terra fértil em poder de indivíduos que pretendem viver “caçando, guerreando, namorando”.

Quando diz que “se não existissem brancos aqui, a UNI não existiria” Krenak discute que as instituições indígenas foram criadas por força das urgências geradas pelas políticas de extermínio ou assimilação implementadas desde o início do processo de colonização. Ao ceder espaço, nesse caso consciente, à voz dos “brancos” através do uso irônico de um campo semântico próprio deles, sugere que, mesmo antes da criação das instituições, foram criados também espaços discursivos em que é preciso atuar com mais ou menos contundência a fim de negociar significados, desacreditá-los através de reapropriações potentes como faz o próprio Krenak no texto da entrevista.

Talvez haja nas narrativas que se seguem mais polifonia do que se gostaria de admitir, já que no momento em que a primeira pessoa que toma a voz, o faz sempre considerando a perspectiva de uma terceira, de um

outro diferente de si mesmo, de forma que assumindo seu lugar de fala para contrapor um certo discurso, para afirmar sua alteridade, permite com mais ou menos clareza também a esse outro circular no espaço que julga ser individual. A narrativa estaria então entre, *inter*, espaço povoado de “nós” e “eles” em convergências e/ou conflitos.

Um povo feito de água

Antigamente, na terra, só existiam bichos e passarinhos, macaco, caititu, veado, tamanduá, anta, onça, capivara, cutia, paca, tatu, sariguê, teiú... cachichó, cágado, quati, mutum, tururim. Jacu, papagaio, aracuã, macuco, gavião, mãe-da-lua e muitos outros passarinhos.

Naquele tempo tudo era alegria. Os bichos e passarinhos viviam numa grande união. Cada raça de bicho e passarinho era diferente, tinha seu próprio jeito de viver a vida. Um dia, no céu, formou-se uma grande nuvem branca, que logo se transformou em chuva e caiu sobre a terra. A chuva estava terminando e o último pingo de água que caiu se transformou em um índio.

O índio pisou na terra, começou a olhar as florestas, os pássaros que passavam voando, a água que caminhava com serenidade, os animais que andavam livremente e ficou fascinado com a beleza que estava vendo ao seu redor.

Ele trouxe consigo muitas sabedorias sobre a terra. Conhecia a época boa de plantar, de pescar, de caçar e as ervas boas para fazer remédios e seus rituais. Depois de sua chegada na terra, passou a caçar, plantar e cuidar da natureza. A vida do índio era muito divertida e saudável. Ele adorava olhar o entardecer, as noites de lua e o amanhecer.

Durante o dia, o sol iluminava seu caminho e aquecia seu corpo. Durante a noite, a lua e as estrelas iluminavam e faziam suas noites mais alegres e bonitas. Quando era à tardinha, apanhava lenha, acendia uma fogueirinha e ficava ali olhando o céu todo estrelado. Pela madrugada, acordava e ficava esperando clarear para receber o novo dia que estava chegando. Quando o sol apontava no céu, o índio começava o seu trabalho e assim ia levando sua vida, trabalhando e aprendendo todos os segredos da terra.

Um dia, o índio estava fazendo ritual. Enxergou uma grande chuva. Cada pingo de chuva ia se transformar em índio.

No dia marcado, a chuva caiu. Depois que a chuva parou de cair, os índios estavam por todos os lados.

O índio reuniu os outros e falou:

- Olha, parentes, eu cheguei aqui muito antes de vocês, mas agora tenho que partir.

Os índios perguntaram:

-Pra onde você vai?

O índio respondeu:

- Eu tenho que ir morar lá em cima no Itohã, porque tenho que proteger vocês.

Os índios ficaram um pouco tristes, mas depois concordaram.

- Tá bom, parente, pode seguir sua viagem, mas não se esqueça do nosso povo.

Depois que o índio ensinou todas as sabedorias e segredos, falou:

- O meu nome é Txopai.

De repente o índio se despediu dando um salto, e foi subindo... subindo

... até que desapareceu no azul do céu, e foi morar lá em cima no Itohã.

Daquele dia em diante, os índios começaram sua caminhada aqui na terra, trabalhando, caçando, pescando, fazendo festas e assim surgiu a nação pataxó. Pataxó é água da chuva batendo na terra, nas pedras, indo embora para o rio e o mar (PATAXÓ, 1997).³

A bela narrativa de fundação do povo Pataxó traz o que é recorrente em outras tantas, orientais e ocidentais, o homem como ser miraculoso criado ou simplesmente surgido a partir de um elemento da natureza, no caso dos Pataxó, a água da chuva. Para Daniel Munduruku (2008), as histórias de origem constituem um diálogo entre natureza e cultura, visto que retratam a relação do ser humano com o ambiente, assim como a experiência humana de buscar algo além de si, de buscar respostas para a questão da existência. Tais histórias seriam então uma leitura de uma certa forma de estar no mundo.

Parece-me que é Tupã ou *Niamissun*, deuses maiores, que dão pela falta do homem, esse animal semelhante a eles mesmos, para compor a paisagem da terra, pois conforme Kanátyo escreve, antes do primeiro ser humano só “existiam bichos e passarinhos, macaco, caititu, veado, tamanduá, anta, onça, capivara, cutia, paca, tatu, sariguê, teiú ... cachichó, cágado, quati, mutum, tururim. Jacu, papagaio, aracuã, macuco, gavião, mãe-da-lua e muitos outros passarinhos.” É nesse cenário que Txopai surge, do último pingo de uma grande e mágica chuva.

É interessante ressaltar que a relação desse ser primevo com a natureza era *a priori* de contemplação, cuidado e gratidão, como é possível perceber em “começou a olhar as florestas, os pássaros que passavam voando, a água que caminhava com serenidade, os animais que andavam livremente e ficou fascinado com a beleza que estava vendo ao seu redor”.

³ O texto foi narrado por Apinhaera Pataxó (Sijanete dos Santos Brás) e escrito por Kanátyo Pataxó (Salvino dos Santos Braz) em um livro financiado pelo Programa de Implantação das Escolas Indígenas em Minas Gerais.

O uso do advérbio “depois” pressupõe a passagem de um tempo em que o primeiro Pataxó se dedicou a conhecer, a admirar a floresta, a entendê-la, a aprender “todos os segredos” com ela e somente em um “depois de sua chegada na terra, passou a caçar, plantar”.

No contexto da narrativa, cuidar da natureza, conhecer “a época boa de plantar, de pescar, de caçar e as ervas boas para fazer remédios e seus rituais” era algo da dimensão do sagrado, tal como é dito por Apinhaera Pataxó quando esta conta que “Ele trouxe consigo muitas sabedorias sobre a terra”. Trouxe de aprendizagens ancestrais, do além mágico e sagrado de onde viera ou mesmo do contato com a natureza, ela mesma como ser espiritual que sabe e oferece generosamente seu conhecimento ao homem necessitado de saberes cruciais para sua sobrevivência. Nesse sentido, Munduruku(2010) discute que o povo indígena

Possui um conhecimento da natureza transmitido ao longo das gerações. No entanto, não se trata de um conhecer teórico, escrito no papel, mas de um saber apreendido na prática do dia a dia. Para nós, o conhecimento está inscrito no próprio corpo, na busca da satisfação de nossas necessidades por meio da caça, da pesca, da colheita. Buscamos a cura de nossas feridas, dores e humores nas plantas e ervas que a própria natureza oferece. (MUNDURUKU, 2010, p.75)

Passado o tempo da solidão necessária para conhecer e fazer agir seus conhecimentos anteriores à experiência na Terra é dada a Txopai, durante um ritual, a visão de que outros indígenas surgiriam da água da chuva, até hoje para o povo Pataxó sinônimo de benção e vida. E é assim que, no dia já antes revelado, cai a chuva cujos pingos, ao encontrarem-se com a *Imakamã*, encheriam a terra de indígenas Pataxó.

Após o episódio fantástico, Txopai anuncia aos filhos da chuva, como ele mesmo o era, que precisa partir para protegê-los desde o Itôhã. Porém, na cosmologia indígena, o inexperiente aprende com o velho, aquele que sabe mais. Para os Pataxó, o princípio maior que rege as relações em comunidade é o do respeito e reverência à ancestralidade. O mais velho é quem conhece a tradição, esta, já como resultado de aprendizagens construídas antes dele e transmitidas no fazer cotidiano do trabalho, das festas e rituais. Assim, Txopai “ensinou todas as sabedorias e segredos”, disse seu nome e subiu ao lugar sagrado de Tupã para de lá proteger os Pataxó: “água da chuva batendo na terra, nas pedras, indo embora para o rio e o mar.” Ir embora é próprio daqueles que consideram a vida sobre a terra uma breve passagem, mas suficiente para deixar sulcos, para marcar de forma ainda que suave e passageira o caminho percorrido rumo a águas maiores.

A carta de Pero Vaz de Caminha: leituras

Na tentativa de ler o olhar do português colonizador registrado nas narrativas da presença dos ancestrais Pataxó no sul/extremo sul baiano, julgo ser interessante realizar um breve passeio pela carta de Pero Vaz de Caminha, que a escreve no intuito de cumprir com um dever do qual é signatário, como ele mesmo diz:

Posto que o Capitão-mor desta vossa frota, e assim os outros capitães escrevam a Vossa Alteza a nova do achamento desta vossa terra nova, que ora nesta navegação se achou, não deixarei também de dar disso minha conta a Vossa Alteza, assim como eu melhor puder, ainda que – para o bem contar e falar – o saiba pior que todos fazer. Tome Vossa Alteza, porém, minha ignorância por boa vontade, e creia bem por certo que, para aformosear nem afeiar, não porei aqui mais do que aquilo que vi e me pareceu. (CAMINHA, 2013)

Chama-me à atenção a promessa feita pelo escrivão de não “aformosear nem afeiar”, de não colocar na missiva nem mais e nem menos do que o visto e o percebido”, compromete-se assim, apesar de não utilizar o termo literalmente no texto, com a verdade. Parece-me que o português sequer desconfia da parcialidade com que certamente leria as cenas vistas, de que o faria a partir de uma compreensão de mundo muito particularmente marcada pela ideia de soberania do monarca e da fé católica.

Não convém aqui nos determos na descrição da paisagem e dos procedimentos tomados pela tripulação a partir do emblemático “houvermos terra à vista” do dia vinte e um de abril de mil e quinhentos, mas é importante evidenciar que o litoral avistado, não era (discussão já superada) inicialmente o que hoje corresponde ao território indígena de Coroa Vermelha no município baiano de Santa Cruz de Cabrália. Tratava-se da Barra do Cahy, extremo sul da Bahia, tanto é que o acidente geográfico primeiro avistado é o imponente Monte Pascoal, impossível de ser visualizado do mar de Coroa. Essa evidência é cantada pelos Pataxó em música composta para o ritual do Awê⁴

Hoje eu vim subir no monte na terra que eu nasci

Em cima daquele monte lá do alto é visto o mar

Em cima daquele monte lá do alto é visto o mar

E a baliza do Brasil é o Monte Pascoal

E a baliza do Brasil é o Monte Pascoal

(RODRIGUES; SILVA; SOARES, 2005, p.30)

⁴ Ritual de música e dança realizado em momentos decisivos para o povo Pataxó (festa, reuniões, manifestações etc.). Também chamado *toré*.

Confirmando a perspectiva presente na música Pataxó, José Conceição Ferreira ou José Fragoso, cacique da aldeia Tibá do Território Indígena Cahy-Pequi ou Comexatiba afirma sem nenhuma dúvida:

“todo mundo sabe que quando os portugueses chegaram no Brasil as nações que tinham aqui eram todas indígenas, eles estão negando hoje, dizendo que a terra não é dos índios, mas quando eles encostaram o primeiro ponto foi na Barra do Cahy, porque quem passa fora do mar, primeiro avista o Monte Pascoal e quem segue na direção do monte só vai para a Barra do Cahy. (RODRIGUES; SILVA; SOARES, 2005, p. 18)

Quanto aos habitantes da terra, aos filhos dos pingos de água da chuva miraculosa do grande dia antevisto por Txopai, Caminha registra suas primeiras impressões

Dali avistamos homens que andavam pela praia, obra de sete ou oito, segundo disseram os navios pequenos, por chegarem primeiro.

Então lançamos fora os batéis e esquifes, e vieram logo todos os capitães das naus a esta nau do Capitão-mor, onde falaram entre si.

E o Capitão-mor mandou em terra no batel a Nicolau Coelho para ver aquele rio. E tanto que ele começou de ir para lá, acudiram pela praia homens, quando aos dois, quando aos três, de maneira que, ao chegar o batel à boca do rio, já ali havia dezoito ou vinte homens.

Eram pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Nas mãos traziam arcos com suas setas. Vinham todos rijos sobre o batel; e Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os pousaram. Ali não pôde deles haver fala, nem entendimento de proveito, por o mar quebrar na costa. Somente deu-lhes um barrete vermelho e uma carapuça de linho que levava na cabeça e um sombreiro preto. Um deles deu-lhe um sombreiro de penas de ave, compridas, com uma copazinha de penas vermelhas e pardas como de papagaio: e outro deu-lhe um ramal grande de continhas brancas, miúdas, que querem de aljaveira, as quais peças creio que o Capitão manda a vossa Alteza, e com isto se volveu às naus por ser tarde e não poder haver deles mais fala, por causa do mar (CAMINHA, 2013).

A priori, os portugueses não conseguem identificar se os nativos podem compreendê-los ou não em decorrência do barulho das ondas do mar, no entanto foi possível já defini-los como não brancos e não negros – eram “pardos”. O texto sugere ainda que o narrador lusitano, desde esse primeiro momento, entende os moradores da terra achada como seres tendenciosos à obediência, visto que aquiesceram diante da ordem para baixar as armas: “Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os pousaram.” (CAMINHA, 2013, p.2).

Além da aparente docilidade do povo achado, os portugueses inferiram também uma disposição patente para os negócios, no fato de os indígenas aceitarem de imediato o presente (sem nenhum valor) de Coelho e em retribuição terem ofertado os adereços que traziam consigo. Isso se confirma mais adiante, quando atendendo ao convite para entrarem na nau do Capitão, um dos nativos encanta-se com um rosário

Viu um deles umas contas de rosário, brancas; acenou que lhas dessem, folgou muito com elas, e lançou-as ao pescoço. Depois tirou-as e enrolou-as no braço e acenava para a terra e de novo para as contas e para o colar do capitão, como dizendo que dariam ouro por aquilo.

(...) Mas se ele queria dizer que levaria as contas e mais o colar, isto não o queríamos nós entender, porque não lho havíamos de dar. E depois tornou as contas a quem lhas dera. (CAMINHA, 2013, p. 3)

A atitude do indígena diante das contas de rosário e do colar do capitão sugere aos portugueses – porque assim desejavam crer, que na terra achada havia ouro, metais e pedras preciosas que lhes seriam entregues em estado bruto pelos artefatos bem elaborados dos europeus. Claro que essa compreensão só ocorre porque o projeto português em sua origem já possuía a clara intenção de espoliar o novo território e seus habitantes.

No decorrer da narrativa, Caminha vai aclarando o projeto colonizador, o que seria a instauração de uma colônia portuguesa. Como parte inserida forçosamente nele, o povo indígena foi tratado desde esse primeiro contato em que tão bem receberam os visitantes, como “gente que ninguém entende”, bárbaros sem religião que deveriam aprender a falar. Enfim, uma gente que deveria ser pacificada, amansada e salva pela santa igreja. Em outras palavras, gente que poderia ser facilmente despojada de sua vida em detrimento da vontade de outrem. Essa discussão fica clara em

Parece-me gente de tal inocência que, se homem os entendesse e eles a nós, seriam logo cristãos, porque eles, segundo parece, não tem, nem entendem em nenhuma crença. E, portanto, se os degredados, que aqui hão de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles, segundo intenção de Vossa Alteza, se hão de fazer cristãos e crer em nossa santa fé, à qual praza a Nosso Senhor que os traga, porque, certo, esta gente é boa e de boa simplicidade. E imprimir-se-à ligeiramente neles qualquer cunho, que lhes quiserem dar. É, pois, Nosso Senhor, que lhes deu bons corpos e bons rostos, como a bons homens, por aqui nos trouxe, creio que não foi sem causa. Portanto Vossa Alteza, que tanto deseja acrescentar a santa fé católica, deve cuidar de sua salvação. (CAMINHA, 2013, p.12)

Bondade, simplicidade, receptividade e, acréscimo aqui, ainda que sob rasura, ingenuidade, são pré-requisitos para a dominação pretendida. Caminha sugere que a substituição da língua, a imposição da fé católica e

de um modo de viver alheio serão tarefas fáceis e dá como certo o sucesso da empreitada de Vossa Alteza. Ainda na mesma carta, consola a si e os portugueses quanto à incerteza da existência de metais e pedras preciosas, com a assertiva de que a terra achada possui muita água, e em possuindo-a “querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo” (CAMINHA, 2013, p.14).

Na carta da “invasão”, esse importante documento inaugural, já está inscrita a desqualificação dos saberes indígenas. Para melhor ler essa inscrição tomo as palavras do filósofo francês Michel Foucault (2010, p.8) para dizer que desde o primeiro momento do contato os conhecimentos dos povos tidos como originários foram tomados “como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos”. Assim, não é demais inferir no discurso português a proposta, que seria em grande parte efetivada, de sepultamento desses saberes, e claro, da própria cultura indígena em nome de uma homogeneidade eurocêntrica, já que para o escrivão, os nativos sequer sabem falar.

É preciso que o soberano de Portugal faça “crescer as forças sujeitadas e a força e a eficácia daquilo que as sujeita” (FOUCAULT, 2010, p.31). Desse modo, sujeitar os povos autóctones significava fazer crescer o sempre instável poder do reino português, bem como o da Igreja, em um contexto cujas inquietações culminariam naquele mesmo século na Reforma Protestante. Claro, que além da imposição cultural, religiosa, da apropriação do tempo e do trabalho, havia também a intenção não disfarçada no que se refere às riquezas e bens da nova terra.

A história que começa a ser escrita a partir da Carta, não explicita nenhum desejo de igualdade, nenhum respeito aos habitantes primeiros. O narrador dá a ver o mencionado, quando sem pudor algum e até com um certo orgulho, escreve que os indígenas eram muito mais amigos deles, do que eles os seus. E o diz reiteradamente, evidenciando, portanto, a intenção colonizadora de pilhar, de dilapidar tudo que a nova terra oportunizasse. A respeito, transcrevo o pertinente comentário que Munduruku(2013) faz da carta de Caminha

Cabral não encontrou ouro algum. Encontrou uma gente relativamente pacata, vivendo uma vida relativamente pacata, sem pressa e sem medo. Era gente bonita, escreveu Caminha, o escrivão. Era bonita de ver, pois não escondiam as vergonhas. No entanto, ouro que era bom, nada. Cabral voltou para Portugal deixando por aqui alguns exploradores que acabaram “descobrimdo” outra forma de viver. A terra era boa, disse Caminha, o escrivão. Tudo o que se plantar, nasce. Ele recomendava que se fizesse a colonização (MUNDURUKU, 2013, p. 3).

Na narrativa de Caminha não cabe a história dos indígenas do sul/extremo sul da Bahia. Confirmo aqui o que discute Foucault (2010, p. 59)

quando desmente o pressuposto da soberania de “que a história dos fortes” traria “consigo a história dos fracos”. Acrescenta a seguir que “a história de uns não é a história de outros”. Enfim, a narrativa dos que foram considerados pela história vencidos, não pode ser a mesma daqueles tidos vencedores: é preciso então que haja um novo discurso, uma contra-história, que para o filósofo “mostrará [as histórias institucionalizadas] como abuso, como atos de violência, confiscos, pilhagens, tributos de guerra coletados violentamente de populações submissas”.

É preciso falar do “lado da sombra, a partir da sombra” (FOUCAULT, 2010, p. 59) dos enredos daqueles que foram silenciados e que agora tomam a palavra para contar, para “desenterrar alguma coisa que foi escondida, e que foi escondida não somente porque, ciosa, deliberada, maldosamente, deturpada e disfarçada” (FOUCAULT, 2010, p. 61). Munduruku (2013, p. 1) denuncia que “A história que nos foi contada traz o ponto de vista do narrador”, sugerindo que há a necessidade de outras narrações, sob outros pontos de vista e desde outros lugares de fala. Para ele “é preciso dar voz e vez às gentes que estavam aqui presentes antes do Brasil ser Brasil.”

No intuito de contra-narrar, fazer uso da voz e da vez, Kaluanã Tupinambá⁵ conta:

Há quinhentos anos atrás, os portugueses invadiram nossas terras, deram o nome de Brasil ao nosso território ancestral e apelidaram os nativos de índios, achando que tinham chegado à Índia. Aí começou a desgraça contra os povos nativos, contra os verdadeiros guardiões dessa terra. Os portugueses enganaram, mataram, escravizaram, estupraram nossas índias e dizimaram muitos povos.

Para os povos que não morreram, os portugueses forçaram muita coisa: não falar mais nossa língua materna, vestir roupas e não fazer mais nosso ritual sagrado, ou seja, queriam descaracterizar um povo que sempre teve sua própria cultura. (POVOS INDÍGENAS DO NORDESTE, 2012, p.4)

Para acrescentar ao narrado pelo jovem Tupinambá, trago a importante reflexão do cacique Joel Braz - Xarru Ingorá Pataxó, conforme ele mesmo define: um guerreiro “com coragem de morrer na luta”:

Antes da colonização, nós indígenas, tínhamos uma cultura própria, com nossa lei e religião. / Tínhamos a nossa tradição. Quando os ‘civilizados’ estrangeiros chegaram aqui, nas nossas terras, não impusemos nenhum preconceito nem exigências. (POVOS INDÍGENAS DO NORDESTE, 2012, p. 44)

Tanto o Tupinambá quanto o Pataxó constroem um discurso que dilacera o discurso oficial, encontra seu ponto de estrangulamento na tentativa de, a partir dele, confrontar as relações de poder impostas pelos colonizadores ao mesmo tempo em que propõe outras relações, construídas sobre

⁵ Povo que habita o sul da Bahia em uma área situada a dez quilômetros ao norte da cidade de Ilhéus e se estende da costa marítima de Olivença até a Serra das Trempe e a Serra do Padeiro. Em meados do ano de 2013 um indígena Tupinambá foi assassinado em decorrência dos intensos conflitos ligados à questão da demarcação do território na região citada. Além disso, sete carros oficiais foram queimados e professores da Licenciatura Intercultural Indígena – LINTER oferecida pelo Instituto Federal de Educação e Tecnologia da Bahia, campus de Porto Seguro foram impedidos de trabalhar, sendo que o coordenador, Edson Machado Brito, citado nesse trabalho foi espancado por homens armados a serviço dos fazendeiros em guerra contra a demarcação.

outras bases, bem diferentes daquelas que tiveram sua pedra fundamental fixada, assim como a cruz católica o foi, nas areias do território indígena de Coroa Vermelha.

O texto dos indígenas confirma as consequências do estabelecimento do poder soberano do reino de Portugal, tão bem antecipadas através de qualquer leitura não tão cuidadosa da Carta de Achamento do Brasil: subjugação, depauperamento da terra e dos seres humanos que a reverenciavam e guardavam. Se a Carta é o documento que marca a fundação de nosso país, significa que este foi fundado sob os signos da ganância, da escravidão do corpo e do pensamento, do engodo, do etnocídio.

Os Pataxó no século XIX – olhares

O encontro narrado na Carta de Achamento do Brasil, por Pero Vaz de Caminha faz supor que os selvagens sem entendimento de “nenhuma crença” e sem domínio de um sistema linguístico, seriam facilmente “amansados e pacificados”. Então Vossa Alteza do reino de Portugal cumpriria a sua devota missão de levar o evangelho pregado pela santa igreja àquela terra de pagãos, e claro, poderia explorar as riquezas naturais evidentes no novo Éden, apesar da incerteza quanto à existência de pedras e metais preciosos.

Caminha sugere que Portugal procederá com uma colonização não fundada na violência física, o que pode ser lido em:

E nisto concluíram. E tanto que a conclusão foi tomada, perguntou mais se lhes parecia bem tomar aqui por força um par destes homens para os mandar a Vossa Alteza, deixando aqui por eles outros dois destes degredados.

Sobre isto acordaram que não era necessário tomar por força homens, porque era geral costume dos que assim levavam por força para alguma parte dizerem que ali de tudo quanto lhe perguntam; e que melhor e muito melhor informação da terra dariam dois homens destes degredados que aqui deixassem, do que eles dariam se os levassem, por ser gente que ninguém entende. Nem eles tão cedo aprenderiam a falar para o saberem tão bem dizer que muito melhor estoutros o não digam, quando Vossa Alteza cá mandar.

E, que, portanto, não cuidassem de aqui tomar ninguém por força nem de fazer escândalo, para de todo o mais os amansar e apacificar (CAMINHA, 2013, p. 6-7).

Porém, o antropólogo Mércio P. Gomes (1991, p. 48) denuncia que “a cada território conhecido e a ser colonizado vinham as guerras de extermínio” e que na Bahia de 1558 o governador geral “Mem de Sá arrasou a resistência e rebeldia Tupinambá, matando entre quinze e trinta mil índios, com complacência e encorajamento de todos”. Acredito caber no conjunto

sugerido, a própria Igreja, apesar de seu propósito santo e devoto de alcançar novas almas para o reino dos céus. Sobre o episódio citado Kaluanã Tupinambá denuncia:

Governo, fazendeiros e coronéis não falam dessa dívida que têm com o povo Tupinambá de Olivença. Lembremos que em 1560, Mem de Sá ordenou que matassem todos os Tupinambá de Olivença. Historicamente, esse ato ficou conhecido como a Batalha dos Nadadores, no rio Cururupe – que significa rio dos sapos. Mas também ficou conhecido como rio de sangue, porque a água do rio ficou vermelha como sangue. Centenas de corpos de guerreiros Tupinambá foram colocados, enfileirados, no meio da praia. Quem não morreu, fugiu. (POVOS INDÍGENAS DO NORDESTE, 2012, p. 4)

Evidências históricas, apesar do discurso Pataxó contrário à idéia, mostram que o povo que recepcionou a esquadra de Cabral e primeiro sofreu as violências do contato não foi os Pataxó⁶. A respeito, o antropólogo Rodrigo Azeredo Grünwald (1999) salienta “a insuficiência e imprecisão dos dados sobre as populações indígenas” que habitavam a costa da invasão. O pesquisador sugere que havia um *continuum* Tupi em toda região litorânea do Brasil, interrompido em alguns pontos, entre estes, o que seria o sul da Bahia, pelos Aymoré. Os grupos não-Tupi foram denominados genericamente pelo colonizador de *tapuias*, “inimigos contrários” ou Aymoré.

Se a resistência indígena Tupi ou Tupiniquim foi vencida pelos portugueses, Grünwald (1999) chama à atenção para o fato de que desde o século XVI os indígenas de Porto Seguro sempre estiveram em posição de não-aceitação e confronto direto com os donatários dessa Capitania, mais a de Ilhéus e Espírito Santo. Como já foi assinalado antes, os grupos inicialmente identificados de Aymoré e Tapuia, eram na verdade Botocudos, Kapoxó, Kumanaxó, Makuni, Malali, Panyame, Kamakã, Kutaxó, Pataxó e Maxacali. Uma diversidade que só começa a ser descrita pelos viajantes do século XIX.

A reação desses povos, mais a falta de investimentos da Coroa, culminaram na falência das referidas capitanias em meados do século XVIII. Porém, o insucesso desse primeiro projeto, não implicou nenhum processo de paz para os indígenas da região. A fim de torná-la habitável, foram implantados diversos quartéis militares⁷ para combate aos indígenas resistentes em pontos estratégicos dos territórios a serem explorados. Além disso, aldeamentos foram criados no intuito de neutralizar a reação Pataxó aos invasores, sempre articulada a outros pequenos grupos, em especial aos Maxacali. A lógica dos quartéis e mesmo dos aldeamentos era a mesma: violência, extermínio através das epidemias, da desnutrição e da diluição étnica através do contato intenso com o europeu colonizador.

Há muito, o texto inicial dos conquistadores portugueses que descrevia o Brasil como um paraíso terrestre e os nativos como criaturas belas,

⁶ Conforme Edmundo dos Santos Pataxó em texto registrado no livro *Índios na visão dos índios: Pataxó do Prado* “Essa terra foi Niamissun que nos deu. Essa teoria de que não tivemos nossa origem aqui serve para enfraquecer a luta pela reivindicação das nossas terras que nos foram roubadas.” (PATAXÓ, 2007, p. 8)

⁷ Em *Viagens pelo Brasil*, Príncipe Maximiliano (1940, p.168) descreve por diversas vezes esses quartéis, como em: “Somente oito léguas, subindo o rio, além da cidade de S. Mateus, se encontram terras cultivadas; isto é, no ‘quartel’ de Galveias, último posto militar estabelecido contra os selvagens”.

ingênuas e inocentes, a quem se poderia inculcar qualquer crença e cultura, havia mudado. A filósofa Marilena Chauí (1994) evidencia que, na esteira da colonização surge uma nova imagem dos povos autóctones, que em nada tem a ver com a primeira

Contraposta à imagem boa e bela dos nativos, a ação da conquista ergueu outra, avesso e negação da primeira. Agora, os “índios” são traiçoeiros, bárbaros, indolentes, pagãos, imprestáveis e perigosos. Postos sob o signo da barbárie deveriam ser escravizados, evangelizados e, quando necessário, exterminados. (CHAUÍ, 1994, p. 12)

Essa maneira de pensar os povos indígenas é dada e reforçada pelas cartas dos jesuítas enviados como missionários à terra achada. Aqui tomaremos apenas o que nos diz Lúcia Bettencourt (1994) a partir de suas leituras de Manoel da Nóbrega

Em 1557, em seu “diálogo sobre a conversão do gentio”, Padre Manuel da Nóbrega propõe-se a discutir se “eles (indígenas) têm alma como nós (europeus)”. O mérito deste texto está nas conclusões a que chega o Irmão Nogueira, alter-ego de Nóbrega. Estas conclusões explicam a selvageria como fruto das diferenças sociais entre europeus e indígenas. Com uma organização política tão distinta dos sistemas de governo europeus, os índios brasileiros, apesar de sua condição humana, e, portanto, merecedora do esforço catequista, se apresentam como “bestas” – estado do homem depois do pecado original. (BETTENCOURT, 1994, p. 42)

As qualidades descritas por missionários como Nóbrega justificam e legitimam toda a violência cometida contra os povos indígenas, quiçá seu extermínio. Merece destaque a constatação da ausência de uma alma, visto que isso desobriga a igreja, representante de Deus e do rei, a concretizar o que seria sua proposição inicial: a salvação.

Ainda no intuito de materializar a ótica do colonizador registrada nas narrativas da presença dos ancestrais Pataxó no sul/extremo sul baiano, passaremos ao interessante olhar do europeu aristocrata sobre esse povo indígena, em um contexto de início de século XIX, mais de trezentos anos após a invasão portuguesa. Transcreverei fragmentos de Viagens pelo Brasil (1815-1817) do Príncipe Maximiliano de Wied-Neuwied, naturalista, etnólogo e explorador alemão, na pintura abaixo representado com o Botocudo Quack, “amigo” a quem levou para a Europa, assim como levou cobras, araras, quatis e mais uma profusão de espécimes-amostra. O indígena morreu em decorrência de problemas com o alcoolismo.

Através da narrativa do Príncipe, torna-se possível encontrar os Pataxó, já no que seria hoje a cidade de São Mateus no Espírito Santo:

Nas matas à margem do rio São Mateus, os índios não civilizados (tapuias ou “gentios”), são muito numerosos e vivem em constante guerra com os

brancos dessas paragens. Ainda durante o último ano mataram dezessete pessoas. A margem norte é freqüentada pelos “Patachos”, “Cumanachos”, “Machacalis” (os portugueses os conhecem por “Machacaris”, mas eles não sabem pronunciar bem o r) e outras tribus, até Porto Seguro. (WIED-NEUWIED, 1940, p. 168)

Os Botocudos, inimigos dos Pataxó e seus aliados, viviam na margem sul, o que não impedia que estivessem em permanente confronto. Conforme nos conta Sadraque Francisco dos Santos⁸, Pataxó da aldeia Águas Belas localizada no município de Prado, foram as alianças de seu povo com os outros povos menores que ocasionaram a extinção da grande e valente nação botocuda, e em contrapartida, a sobrevivência dos Pataxó, hoje maior povo da Bahia com 11.833 indivíduos⁹. Assim, não se pode ignorar o fato de outros povos menos numerosos terem se unido aos Pataxó sob o mesmo etnônimo, como estratégia de proteção e luta pela sobrevivência desde os tempos coloniais.

Wied-Neuwied (1940) deixa ver no trecho citado acima, a existência desse grupo formado por vários outros. Assinala ainda a falta de civilidade destes ao informar que “durante o último ano mataram dezessete pessoas”. No entanto, a narrativa prossegue:

As plantações de uma “fazenda” situada rio acima eram comumente pilhadas pelos selvagens, até que o proprietário imaginou um meio curioso de livrar-se dos aborígenes hostis. Carregou um canhão de ferro, que havia na “fazenda”, com fragmentos de chumbo velho e ferro, ligou-lhe um ferrolho de mosquete, colocou-o na picada estreita onde os selvagens costumavam vir em coluna, puseram um pedaço de madeira atravessado na trilha, ligando-o ao gatilho por meio de um cordão. Os “tapuias” apareceram pelo crepúsculo e pisaram o pedaço de pau, como esperava. Quando a gente da “fazenda correu ao local para ver o resultado, encontraram o canhão arreventado e trinta índios mortos e mutilados, alguns ainda no mesmo lugar, outros esparsos pela mata. Dizem que os gritos dos fugitivos se ouviram a grande distância em redor. Desde esse terrível massacre, nunca mais a “fazenda” foi incomodada pelos selvagens. (WIED-NEUWIED, 1940, p. 168)

No parágrafo seguinte a esse violento relato, segue-se a descrição de uma paisagem romântica e assombrosa em sua grandeza e diversidade. Pela lente europeia do Príncipe e, confirmando a bestialidade que acreditava ser algo inerente à natureza dos indígenas, não parece ser muito um fazendeiro forjar uma armadilha (assim como se faz para a captura de animais selvagens) para “pegar” índios rebeldes ao processo civilizatório. Assim, os trinta mortos indígenas em um único episódio são resultado de uma estratégia de combate “curiosa”, enquanto que as supostas dezessete mortes causadas pelos *tapuias* em um ano nada mais são que a prova cabal da violência gratuita praticada por eles. Mas é de se notar, que Maximiliano

⁸ Diálogo registrado pela pesquisadora em 06 de maio de 2013. Sadraque Francisco dos Santos, cujo nome indígena é Hayô Pataxó, é Coordenador de Educação Indígena da 9ª Diretoria Regional.

⁹ Segundo dados da FUNASA 2010 disponível em <http://pib.socioambiental.org/pt/c/quadro-geral>

estabelece no mesmo texto a diferença já então muito bem marcada: são “dezessete pessoas” e “trinta índios”.

A fim de problematizar o uso da terminologia “índio”, Munduruku (2013) afirma:

A alcunha “índio” foi sendo generalizada no uso cotidiano como forma de identificar os primeiros habitantes. Não era, naturalmente, palavra para exaltar virtudes, mas para lembrar o que consideravam deficiência porque cercada de adjetivos que diminuíam o caráter das pessoas contra quem era usada. Assim, índio virou sinônimo de preguiçoso, mau-caráter, selvagem, sujo, malandro, cruel, atrasado ignorante, etc. E servia para todos igualmente desde que fizesse parte de algum povo da terra (MUNDURUKU, 2013, p.2).

O peso histórico contido na palavra índio, utilizada (ainda) inclusive por antropólogos, e que tem a ver com desprezo, com negação de humanidade comparece com força em toda a narrativa de Maximiliano. É certo que a voz do autor representa em grande medida o pensamento europeu e brasileiro da época, e de muitas maneiras, apesar dos avanços, ainda hoje encontre ressonâncias consideráveis.

Mais adiante, Wied-Neuwied (1940) por meio de uma conversa com os *tapuias* é informado de uma das cruéis técnicas de extermínio utilizadas pelos portugueses. Mesmo que depois torne à certeza da falta de civilidade dos indígenas e da necessidade de combatê-los, nessa altura permite que o relato seja permeado pela voz indígena, visto que comenta de maneira mais sensível e a partir de um lugar já em movimento devido ao convívio com indígenas:

A varíola introduzida nessas paragens pelos europeus, é extremamente letal para os índios; muitas tribus foram totalmente exterminadas por ela (...) os selvagens têm enorme pavor dessa doença. Contaram-me um caso terrível a respeito, da crueldade de um colono. Para vingar-se dos “tapuias”, seus vizinhos e inimigos, dizem que levou para as florestas roupas usadas por pessoas mortas de varíola, tendo perecido numerosos selvagens em consequência desse procedimento desumano. (WIED-NEUWIED, 1940, p. 175)

Munduruku (2013) alerta para a necessidade de se contar histórias como essa, de “grupos inteiros que eram vitimados por doenças contraídas pelo uso de roupas contaminadas”. Nesse sentido, Foucault (2010, p. 59) discute que na “história contada pelos vencedores” não cabe a dos vencidos¹⁰ e questiona o postulado de que “a história dos grandes contém a *fortiori* a história dos pequenos, o postulado de que a história dos fortes traz consigo a história dos fracos”.

É para contar outra história que Eliane Potiguara (2004), escritora indígena, narra a saga de Cunhataí e Jurupiranga, um casal separado em

¹⁰ Talvez a ação de discutir a maneira como a derrota se deu seja uma forma de deslocar a própria ideia de derrota e vitória. Intuo que a discussão em si já é uma forma de recusar uma história de vencedores e vencidos.

busca dos direitos dos povos indígenas. Cada momento do enredo conta uma parte da história desses outros no *continuum* definido como História do Brasil, como pode ser percebido em

No passado, estava Jurupiranga em seu território distante trabalhando no roçado pelo alimento diário de sua família, quando o chefe da tribo chegou gritando ao lado de outros *homens* (grifo meu):

“Os colonizadores estão invadindo nossas terras, levando nossas mulheres e crianças, matando nossos velhos e incendiando nossas casas!”

Mal teve tempo Jurupiranga de enfrentar o inimigo, quando viu tombada sua aldeia e mortos seus familiares. Os brancos haviam levado sua esposa Cunhataí e outras mulheres às suas sevícias. Foi uma verdadeira tragédia.

Jurupiranga e outros homens desesperados partiram à procura de suas mulheres. Quando chegaram ao povoado dos colonos, viram centenas de indígenas de outras tribos escravizadas (POTIGUARA, 2004, p.127).

Potiguara (2004) dá nova forma à violência cometida contra os donos da terra, discute as formas da derrota através da metáfora Jurupiranga e Cunhataí e segue narrando o projeto colonizador etnocida português, em suas mais diversas ações, entre elas, a escravidão.

Em *Viagens pelo Brasil (1815-1817)*, é possível identificar, apesar da resistência dos povos do sul e extremo sul da Bahia, a escravidão de indígenas como estratégia da colonização

Vinte e quatro índios, muito úteis para esse mister, saíam todos os dias para o trabalho, alguns levavam machados, outros um instrumento em forma de segadeira (“fouce”), fixado a um cabo comprido; os primeiros derrubavam as árvores, o segundo o mato baixo e as moitas novas (...) Quatro dos *nossos* (grifo meu) índios, que, à semelhança da maioria dos conterrâneos, são ótimos caçadores, e ainda melhores pescadores e canoieiros, eram mandados, todas as manhãs, caçar e pescar o dia inteiro, e examinar os nossos mundéis ou armadilhas para animais, voltando sempre, à tardinha, com muita caça e abundância de peixe. (WIED-NEUWIED, 1940, p. 187)

O registro dá conta da escravização promovida pelos portugueses contra os Pataxó. O próprio viajante utilizava as capacidades indígenas de retirar o alimento das florestas, de ler seus sinais e de conduzir os barcos rio a fora. Ao que parece, nem fazendo tão complexo trabalho, os homens escravizados conseguiam se tornar mais humanos aos olhos do Príncipe (1940, p. 213), que os acusa de indolência, de “no mau tempo” preferirem “ficar sem viveres nas cabanas a enfrentar qualquer dificuldade no trabalho”.

As situações desenhadas e relatadas por Wied-Neuwied (1815-1817) trazem à cena a escravidão indígena, historicamente relegada

à quase invisibilidade, já que quando esta é abordada, é como algo que ocorreu de forma incipiente e pontual devido à inutilidade dos “índios” para o trabalho. Na verdade, o que ocorreu foi uma recusa corajosa diante de uma lógica de expropriação do ser humano e da terra que não condiz com as perspectivas indígenas e que, gerou como resposta o extermínio de povos inteiros. Não é por acaso, bem o diz Munduruku(2013), que a alcinha índio está até hoje ligada à preguiça, ao atraso. Para o historiador Jonh Monteiro(1994) a escravidão indígena

desempenhou um papel de grande impacto, não apenas sobre as populações nativas como também na constituição da sociedade e economia coloniais. Em sua dimensão mais negativa, aliando-se às doenças contagiosas, a escravização dos índios concorreu para o despovoamento de vastas regiões do litoral e dos sertões mais acessíveis aos europeus (MONTEIRO, 1994, p. 105).

Dessa forma, os homens e mulheres aprisionados, deslocados de seus agrupamentos e de seu território tradicional, eram forçados ao abandono de suas formas de viver, de sentir e entender o mundo, assim como de sua língua. Aqueles que resistiam às imposições da colonização eram vitimizados pelas guerras articuladas pelos portugueses e seus aliados indígenas, que distribuíam ou vendiam os prisioneiros.

A leitura de Viagens pelo Brasil deixa ver que os homens indígenas que acompanham Maximiliano foram cedidos para todo o serviço necessário à expedição, desde remar a embarcação a providenciar alimentos para o grupo. Assim, o próprio material utilizado para a presente leitura, de certa maneira existe graças à escravização de indígenas.

Segundo Monteiro(1994) em “1552, Mem de Sá, com o apoio dos colonos empreendeu guerra contra os Caetés e outros povos da Bahia” e informa que

em poucos meses foram capturados mais de 50.000 cativos de guerra, entre homens, mulheres e crianças, sendo que apenas 10.000 destes chegaram a compor a força de trabalho nos engenhos do Recôncavo, os demais sucumbindo-se à varíola ou aos maus tratos dos conquistadores (MONTEIRO, 1994, p.107).

O autor afirma ainda que, apesar da reação de movimentos indígenas e indigenistas, “a escravidão dos índios, embora respaldada em base legal até 1833, continuou até o século XX” (MONTEIRO,1994, p. 109).

Assim, a presença dos Pataxó e de outros povos no sul e extremo sul da Bahia, lugares primeiros do contato, deve ser pensada como resultado de estratégias de sobrevivência e permanência muito bem construídas e executadas durante mais de dois séculos. Penso ler com nitidez no fragmento que se segue algumas das medidas tomadas no intuito de não aceder à dominação europeia.

O caráter dessas tribos selvagens é, de certo, muito semelhante nos traços essenciais, si bem que cada uma tenha as suas peculiaridades, assim, os Pataxós são, entre os restantes, os mais desconfiados e reservados; o olhar é sempre frio e carrancudo, sendo muito raro permitirem os filhos se criarem entre os brancos, como as outras tribos o fazem prontamente. Vagueiam pelas cercanias; as hordas surgem, alternadamente, no Alcobaça, em Prado; Comechatiba, Trancoso, etc. Chegando a qualquer lugar, os moradores lhes dão algo para comer, trocando com eles miudezas por cera e outros produtos da mata, após o que voltam às brenhas (WIED-NEUWIED, 1940, p. 209).

O Príncipe destaca a desconfiança Pataxó materializada no fato de eles não permitirem que seus filhos convivessem com os brancos. Parece-me que tal cuidado funciona no sentido de evitar uma relação que certamente seria violenta, pois implicaria a substituição da cultura indígena por outra, europeia em suas origens e formas. Assim, a manutenção de um território e de uma cultura própria são mecanismos cruciais para continuar vivendo e sendo povo indígena no contexto de um contato já obrigatório.

Outra estratégia que garantiu aos Pataxó, em pleno século XIX, entrarem na Vila de Prado “completamente nus” para depois se retirarem para “muito longe”, para as “brenhas”¹¹, foi justamente o que Maximiliano aponta como reserva, frieza. Entravam nas povoações brancas, negociavam seus produtos e se retiravam sem que houvesse nenhuma garantia de retorno ao mesmo local. Wied-Neuwied(1940) diz que os Pataxó vagueiam e surgem em vários pontos do litoral, inapreensíveis.

¹¹ Wied-Neuwied, Príncipe Maximiliano. Viagens pelo Brasil. Brasiliana: São Paulo, 1940. p.208

Para corroborar o registro sobre o nomadismo Pataxó e seu caráter estratégico em Viagens pelo Brasil, transcrevo o que diz o missionário jesuíta Cardim (apud DANTAS; SAMPAIO; CARVALHO,1992, p.432), já no final do século XIX: “com os mais tapuias (inimigos contrários), não se pode fazer conversão por serem muito andejos e terem muitas e diferentes línguas difíceis.”

Os antropólogos Dantas; Sampaio; Carvalho (1992, p.434), se referindo aos Maxakali, Kamacã, Botocudos e Pataxó, sugerem que, por viverem em pequenos bandos no interior das matas, comparecendo ao litoral apenas por necessidade, é que “esses povos resistiram por três séculos à conquista de seu território, que só se efetivaria a partir do início do século XIX, num sangrento processo que, em seu limite, duraria até as primeiras décadas” do século XX.

A presença Pataxó no território a que hoje, através de meios legais tentam rever e demarcar, até aqui delineada a partir de marcos teóricos não-indígenas, tem seu registro próprio e sua difusão através dos velhos, para o povo indígena, os sábios, os intelectuais da tradição. É dona Bernarda Pereira Neves, anciã Pataxó, que rememora:

Éramos só nós, os índios que Deus quis aqui em Cumuruxatiba. Era um lugar maravilhoso, era um lugar pobre, pobre, pobre, mesmo aqui dentro de Cumuruxatiba, mas tinha muita fartura de peixe na praia, polvo, tudo a gente chegava ali, não precisava a gente sair lá fora no mar não, pegava aí em terra mesmo, peixe chegava pular (...). Aqui tinha muito índio (...)

Eu me criei aqui nesse Prado de Cumuruxatiba (RODRIGUES; SILVA; SOARES, 2005, p.6-9).

Dona Bernarda, Pataxó do século XXI, traz à tona um passado em que seu território ainda não havia sido tão largamente devastado pelas fazendas que se espalharam pela região, pelas serrarias, pela implementação de grandes complexos turísticos, e, por último pelas enormes plantações de eucalipto que transformaram a região em um imenso deserto verde. Para falar com ela, um parente seu guarani de Mato Grosso, o poeta indígena, Olívio Jecupê (apud POTIGUARA, 2009 p.127) “Perdemos nossas terras, a saúde, nossa comida, nossos rios e tantas outras coisas mais, mas uma coisa nós índios não perdemos, é a resistência”.

Fogo de 51 – uma narrativa da dispersão

Eu morava na aldeia da Barra Velha, tive minha família toda por lá, depois que teve uma revolta na barra velha eu saí de lá e não quis ir mais para lá, agora nós estamos morando em Cumuruxatiba.

Eu vou contar muita coisa sobre a revolta, a polícia pegou o meu pai, pisou em cima dele, eu estava vendo tudo, levou a minha mãe e amarrou perto de meu pai para eles mostrarem onde é que estavam os índios que correram. Pegaram um índio e o fizeram de camundu (cavalo), botaram uma cangalha e um caçoá em cima do velho para mostrar onde é que estavam os índios, mas como é que eles iam mostrar sem saber.

Todos os índios correram, foram embora para os matos, e ficaram só os mais velhos que não podiam correr e eles pegaram.

É por isso que eu não tenho coração de ir morar na Barra Velha, eu não, quando chego lá só me lembro disso, do que fizeram com o meu velho, aí não da vontade mais de ficar lá, por isso vim embora para Cumuruxatiba. Fiquei morando neste lugar até hoje.

Aqui tinha muito índio, todo mundo tinha amizade comigo, aqui também era uma aldeia, e eu disse:

Agora aqui é uma aldeia, então fico aqui, e para lá não vou mais, lá não tem meu pai, não tem minha mãe, só tenho um irmão, mas não me dá vontade de ir mais para lá (RODRIGUES; SILVA; SOARES, 2005, p. 10).

O registro do testemunho de dona Luciana Ferreira, Zabelê Pataxó¹² (nome de pássaro miúdo e multicolorido), apesar do processo de retextualização¹³, deixa ver uma narradora que recua, resistente frente à responsabilidade e obrigação de contar. Mas, apesar do não querer voltar a Barra Velha – o lugar da dor, mesmo que seja num tempo e espaço outro, é ela mesma quem afirma, como que reiterando sua autoridade para narrar o Fogo: “eu estava vendo tudo”. E conta.

Conta uma história que é de todos os Pataxó e de alguma forma, também de todos aqueles desejosos e necessitados de saber da existência das margens dessa sociedade de mente ocidental, a partir de uma perspectiva individual: “a polícia pegou o meu pai, pisou em cima dele, eu estava vendo tudo, levou a minha mãe”. Toda a narrativa segue nesse tom, dando conta apenas do que ela, ainda menina, pôde ver quando policiais das cidades de Porto Seguro e Itamaraju violentaram os moradores de Barra Velha das mais diversas formas, e, ao cabo, espoliaram o território imemorial desse povo, dispersando-o para todo o extremo sul baiano, em especial, para as cidades de Prado e Itamaraju.

Segundo o texto do Plano de Gestão Territorial do Povo Pataxó (CARDOSO; PINHEIRO, 2012, p.29), o massacre teria sido desencadeado em um momento em que a criação do Parque Nacional do Monte Pascoal ameaçava a permanência dos indígenas em seu território tradicional. No intuito de requerer direitos sobre a terra, o “capitão” Honório Borges (então líder Pataxó) vai ao Rio de Janeiro conversar com o Marechal Rondon, então presidente do Conselho Nacional de Proteção aos Índios - CNPI. É lá, que no Serviço de Proteção ao Índio – SPI, conhece dois homens que prometem retornar com ele para Barra Velha para demarcar o território indígena. Os supostos funcionários do governo causaram graves incidentes que justificaram uma ação da polícia, violenta o suficiente para esvaziar a aldeia.

Interessa dizer que o testemunho do massacre é dado na língua do perpetrador, daquele mais uma vez invasor, que expulsa da terra ancestral. A língua cabralina, adjetivo tomado emprestado do discurso de Edmundo Santos, é aquela, no Fogo de 51, empunhada para promover o início de mais uma dispersão, a partir daí só intensificada pela ação de fazendeiros, mineradoras, madeireiras, empresas de celulose e por último, empresas de turismo. Em uma de suas participações no blog *fotografiaindigena* (2012), Santos sugere que é preciso ver os invasores portugueses como aqueles que não apenas se apropriaram do território, mas também como os que, através da Igreja Católica, realizaram uma “invasão ideológica”. Chama à atenção para o fato de isso ter ocorrido e se consolidado através da língua da metrópole.

Defendo que é preciso narrar a dor dos Pataxó do Prado, ainda que no código de que Edmundo e tantos outros Pataxó se ressentem, porém ainda

¹² Dona Luciana Ferreira faleceu em 04 de julho de 2012 aos setenta e nove anos em Cumuruxatiba.

¹³ A história foi ouvida e gravada por uma equipe do Conselho Indigenista Missionário – CIMI Regional Leste e posteriormente foi transcrita por Laura Madalena Silva Cordeiro, também responsável pela digitação do caderno “Esperança Luminosa”.

utilizado como sua primeira língua. Elie Wiesel (1994, p.23) refletindo sobre sua própria necessidade de escrever sobre os horrores da *Shoá*, lança luz, talvez, sobre os motivos que justificariam uma escritura não apenas da violência de 51, mas de todas as outras sofridas por esse povo. Wiesel(1994) escreve para não enlouquecer, para cumprir um dever, “através do silêncio”. Como o autor, Zabelê, como sobrevivente e anciã - para o povo indígena o ancião é o narrador autorizado das histórias e práticas da comunidade, o guardador e professor de cultura - sabe que precisa contar a história, pois deixar de fazê-lo seria trair a própria experiência. Sobre essa necessidade, Joel Braz (PATAXÓ,2007, p. 24) afirma que “é preciso que tenha alguém com coragem de lutar e revelar o ocorrido”.

É também Wiesel(1994) que fala sobre a necessidade de “forçar o homem a olhar” (1994, p.24). Assim, essa escritura forçaria um olhar de perto, talvez um comprometimento, não da ordem da compaixão ou da solidariedade, para Susan Sontag(2003) uma forma encontrada para desculpar a barbárie no solo partilhado por opressores e oprimidos.

Na medida em que sentimos solidariedade, sentimos não ser cúmplices daquilo que causou sofrimento. Nossa solidariedade proclama nossa inocência, assim como proclama nossa impotência. Nessa medida (a despeito de todas as nossas boas intenções), ela pode ser uma reação impertinente – senão imprópria. Pôr de parte a solidariedade que oferecemos aos outros, quando assediados por uma guerra ou por assassinatos políticos, a fim de refletirmos sobre o modo como os nossos privilégios se situam no mesmo mapa que o sofrimento deles e podem – de maneiras que talvez prefiramos não imaginar – estar associados a esse sofrimento, assim como a riqueza de alguns pode supor a privação para outros, é uma tarefa para a qual as imagens dolorosas e pungentes fornecem apenas uma centelha inicial (SONTAG, 2003, p. 86).

A história desenrolada em 51 e sem registro sequer nos livros didáticos da Bahia, ocorreu no “mesmo mapa” e século em que o sul do estado desponta como o grande produtor de cacau do país. Assim, oferecer “imagens dolorosas e pungentes” como Zabelê timidamente o faz, é acender centelhas para associações entre a história de uns e de outros. Além disso, convocar essa narrativa ajuda a visualizar os Pataxó nesses primeiros anos do século XXI em sua constituição e modos de viver. Braz (PATAXÓ, 2007) observa:

Depois de tudo que aconteceu em 1951, ninguém foi punido. Aí os índios se espalharam por todos os cantos. Muitos fugiram da Aldeia para nunca mais voltar. Os que fugiram, saíram traumatizados achando que ia acontecer novamente. Teve muitos índios que fugiram para Caravelas, Salvador, Minas Gerais, Rio de Janeiro (POVO PATAXÓ DO PRADO, 2007, p. 23)

Dona Zabelê é uma dessas pessoas que recusam um retorno à Barra Velha, o que fica evidente quando diz “eu não tenho coração de ir morar na Barra Velha” e reitera: “eu não”.

Conforme o Plano de Gestão do Território Indígena (CARDOSO; PINHEIRO, 2012) o acontecimento foi tão violento que em 1957, os Pataxó foram considerados extintos, pois devido à verdadeira caçada empreendida contra os indígenas da região, era mais seguro negar as origens para simplesmente sobreviver. Atestando a informação o Plano traz os seguintes relatos:

Naquela época, depois que teve aquele fogo aqui em Barra Velha, ninguém queria saber de índio, ninguém queria falar que era índio. Hoje em dia não, que todo mundo quer ser índio ... Ah! Sou índio de Barra Velha. Naquela época quem queria ser índio de Barra Velha? Ninguém (Relato de Barra Velha)

Nós vivíamos trabalhando nas fazenda dos outro, depois pra gente continuar com a nossa roça, vivíamos trabalhando na fazendo dos outros ali no rio do Prado, Rio do Cahy (Morador de Barra Velha) (CARDOSO; PINHEIRO, 2012, p.30).

Assim, no contexto que se desenhava, o destino mais piedoso reservado aos Pataxó de Barra Velha era deixar de ser povo indígena para ser caboclos dispersos, confundidos entre outros pobres, em especial, aos do extremo sul baiano.

Porém, a despeito das evidências de extinção, em 1957 as famílias começaram o retorno à Aldeia, já com seu território consideravelmente reduzido pela presença de fazendeiros. Além disso, em 1961, implementou-se oficialmente o Parque, com uma área de vinte dois mil e quinhentos hectares, restando para todos os Pataxó apenas duzentos e dez hectares, área que impossibilitava as práticas da agricultura e extrativismo necessários à sobrevivência das famílias. Braz (PATAXÓ, 2007) conta as dificuldades desse período:

A coisa piorou para os índios. Porque os parentes nem mais podiam ir ao mangue pegar caranguejo ou qualquer outro tipo de marisco. Não podia caçar, nem pescar. Até piaçava era proibido. Tínhamos que tirar a piaçava à noite e ir vender de madrugada em Caraíva. E vivemos nessa situação por muitos anos. Os índios viveram muitos anos sofrendo essa repressão do IBDF (Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal). Sem poder pegar frutas, sem poder caçar, sem poder pescar (POVO PATAXÓ DO PRADO, 2007, p. 24).

Os problemas gerados pela expansão das fazendas, pela criação oficial do Parque, foram agravados pelo surto madeireiro ocasionado pela construção da BR 101 em 1973 e pela chegada da indústria do turismo. Em

Cumuruxatiba, havia ainda a exploração da areia monazítica. Claro que esse processo implicou a destruição quase total da Mata Atlântica no extremo sul da Bahia, ainda em curso pela ação de multinacionais cujo principal negócio é a monocultura do eucalipto. Os filhos de Txopai denunciam no Plano (CARDOSO; PINHEIRO, 2012, p.32) que “mesmo diante disso, os Pataxó são considerados, erroneamente por alguns ambientalistas, como os principais destruidores das florestas da região.”

Após intensa mobilização dos próprios indígenas e indigenistas, em 1980 foi demarcado o território indígena de Barra Velha, uma área de apenas 8.622 hectares. Diante da insuficiência da terra demarcada, as pressões por revisão e ampliação têm início, mas somente em 1997 a FUNAI (2013) reconhece a realidade apontada pelos Pataxó e finalmente em 2008, é publicado o Relatório de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Barra Velha, com área de 52.748 hectares, sobrepondo o Parque Nacional de Monte Pascoal.

Braz (PATAXÓ, 2007, p. 24) salienta que a partir da primeira demarcação do que a partir de agora seria chamada de Aldeia Mãe, “os parentes começaram a se espalhar e a criar outras aldeias”. Segundo o cacique, foram muitos anos de discussão acerca da necessidade de ampliar o território para receber os indígenas que haviam se dispersado e que, agora, incentivados pela demarcação de Barra Velha retornavam para reassumir sua indianidade. A estratégia adotada foram as retomadas, a respeito das quais nos conta o próprio Joel Braz (PATAXÓ, 2007), um dos principais líderes do movimento iniciado no momento em que o país se preparava para comemorar os quinhentos anos de descobrimento:

Depois de centenas de reuniões e discussões decidimos começar as retomadas em nossa região do Monte Pascoal. Antes das retomadas estivemos em Brasília. Estivemos várias vezes reunidos com o Ministério Público para resolvermos as questões das nossas terras. Quando planejávamos fazer alguma retomada, algum traidor ia lá e contava para o IBAMA, quando chegávamos à área para fazer a retomada, tava cheio de policiais. Tentamos retomar o Monte Pascoal uma vez, duas vezes, na terceira eles facilitaram, aí nos fizemos a ocupação da área do Monte Pascoal. Expulsamos o IBAMA do Parque e dançamos o awê até fazer calo nos pés (...). Foi uma série de retomadas na região (...) De 1999 para 2000 os fazendeiros ficaram de orelha em pé (POVO PATAXÓ DO PRADO, 2007, p.24-25).

Reiterando o relato de Braz (PATAXÓ, 2007), o líder José Fragozo já mencionado nesse trabalho, primeiro filho de Dona Zabelê e de seu Manoel Fragozo conta que:

No ano de 1999 para 2000 é que nós começamos essa luta que estamos até hoje. Em 1999 uma de nossas lideranças, esteve aqui explicando para nós como é que era essa luta, que a terra era nossa, o direito era nosso, que nós tínhamos que caminhar juntos, nós envergamos lá junto com eles.

Quando em 2000, dia 04 de abril, nós fizemos uma retomada na Barra do Cahy. Foi lá que começou esquentar toda a nossa luta, a luta dos 500 anos (RODRIGUES; SILVA; SOARES, 2005, p. 17).

E a luta de fato “esquenta”, apesar da criação do parque Nacional do Descobrimento em 1999, também sobrepondo terras indígenas. Hoje, segundo o Plano de Gestão Territorial do Povo Pataxó (CARDOSO; PINHEIRO, 2012) já são aproximadamente trinta aldeias nos municípios de Porto Seguro, Santa Cruz de Cabrália, Prado, Itamaraju, sendo que seis dessas em Minas Gerais (Carmésia, Araçuai, Açucena e Itapicirica). Lembro que, grande parte dos territórios ainda está em processo de demarcação, sendo que alguns sequer foram identificados. Tomando posse de um discurso que aos poucos tem se tornado cada vez mais contundente, os Pataxó, em seu awê, cantam um canto¹⁴ que convoca e apela ao mesmo tempo:

Diga ao povo que avance

Diga ao povo que avançaremos

Para defender nossa nação, vamos todos dar as mãos

Nós somos índios Pataxó

Somos da nova geração

Nossos antepassados morreram para defender a nossa nação

O Senhor o presidente libera a nossa terra (RODRIGUES; SILVA; SOARES (Org.), 2005, p. 29-30).

Os Pataxó “água da chuva batendo na terra, nas pedras, indo embora para o rio e o mar”, seguem contornando as dificuldades que se apresentam desde 1500. No caminho, recuando e avançado no terreno político da cultura, reinventando e atualizando as tradições de seus valentes e sábios ancestrais. Nesse percurso, ganham visibilidade, acumulam aversão, ganham aliados, e, sobretudo, recuperam sua capacidade de narrar a si mesmos como um povo guerreiro que resistiu aos invasores, ao aldeamento de Belo Jardim¹⁵, ao Fogo de 51 e que ainda hoje enfrentam a ocupação dos fazendeiros, o avanço do turismo, a violência da monocultura e todos os estereótipos consolidados em cinco séculos das mais variadas formas de etnocídio. É contando uma contra-história que os Pataxó inauguram novas virtualidades. Para Foucault (2010, p.59), o discurso da “história dos pequenos” adotará o princípio da heterogeneidade e mostrará que “o que é direito, lei ou obrigação” sob um outro prisma, é abuso, violência e extorsão.

¹⁴ Canto registrado no caderno Esperança Luminosa, 2005 e composto por ocasião do movimento “Brasil outros 500” em abril de 2000.

¹⁵ Nome dado pelos portugueses ao aldeamento criado em 1861 para conter os Pataxó e seus aliados. Os indígenas a rebatizaram, e nisso também a ressignificaram, de Barra Velha.

Algumas considerações

Narrativas de origem como a dos Pataxó, que atribui o surgimento desse povo a uma chuva mágica prometida por Tupã a Txopai, o primeiro indígena da etnia a viver sobre a terra, contestam a existência de uma grande e única narrativa eurocêntrica da criação da Terra e dos homens. É possível que a hipótese científica seja a mais fortemente rejeitada, uma vez que entre os Pataxó há muitos seguidores do cristianismo que passaram a atualizar o mito a sua maneira, de forma a minimizar os atritos com a nova fé.

No momento em que fazem frente à violência dos projetos homogeneizadores contando uma história muito particular, os Pataxó subscrevem também sua alteridade e sua diferença em relação ao outro não-indígena que comparece como voz que narra o ser indígena em escritas como a Carta e Viagens pelo Brasil (1815-1817). O texto conta a história de um homem que vive no intuito de conhecer as diversas formas de vida ao seu redor, aprender a lidar com elas, respeitando-as como iguais – parentes, como é possível ler em:

O índio pisou na terra, começou a olhar as florestas, os pássaros que passavam voando, a água que caminhava com serenidade, os animais que andavam livremente e ficou fascinado com a beleza ao seu redor. (...)

Depois de sua chegada na terra, passou a caçar, plantar e cuidar da natureza (PATAXÓ, 1997).

Através de sua narrativa, Txopai, e evidentemente seus filhos – os Pataxó, dizem como Munduruku (2010, p.27) “Estamos nesse planeta para cuidar dele e não para sangrá-lo à exaustão. Este planeta não é nosso, não é de ninguém, não tem e não pode ter dono. Ele é um empréstimo que nos foi feito e que temos de devolver do jeito que recebemos”. Dizem-no para afirmar uma de suas principais diferenças em relação ao ocidente e suas devastadoras políticas de desenvolvimento: a relação respeitosa com todas as coisas vivas.

Outro elemento caracterizador está na própria definição do nome do grupo étnico: “Pataxó é água da chuva batendo na terra, nas pedras, indo embora para o rio e o mar”. A metáfora deixa ver um povo flexível, movido por intensidades, um povo-rio, um povo-mar, gotas que se juntam a muitas outras gotas para a formação de um único grande corpo. Também ao se dizerem água que vai embora, marcam sua relação com o tempo e com a vida, em conformidade com o dito por Munduruku (2010, p. 34) “Estamos vivendo aqui, agora, e temos de viver com intensidade, mas sabendo sempre que somos apenas passageiros. E passageiros não podem acumular coisas”.

Parece-me então, que há na narrativa de origem Pataxó uma potência a ser pensada com vistas à educação indígena que se pretende bilíngue,

intercultural, diferenciada e específica. Apesar de nenhuma referência explícita a contextos não-indígenas, uma conversa com o texto permitiria ao estudante indígena uma leitura da concepção de mundo de seu povo e de outros indígenas e não-indígenas. O professor poderia ainda fazer circular outros textos que tratam de narrar as origens da terra e da vida. E a exemplo do que se permitiu fazer nesse trabalho, ler os Pataxó a partir de narrativas constituídas a partir de lugares de fala diversos, oferecer ao estudante indígena a possibilidade de experimentar leituras – sobre si mesmos - em atrito, em conflito e em convergências. A sala de aula seria então lugar de leituras interculturais, espaço de confronto, diálogo, negociações, multivoçalidades, encontros, experiência com a língua a ser dominada, sua escrita e suas sutilezas.

Referências

AUGÉ, Marc. **Não-lugares** – Introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

BETTENCOURT, L. Cartas brasileiras: visão e revisão dos índios. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994. p.39-46.

CAMINHA, P. V. de. **Carta de Achamento do Brasil**. Disponível em: www.biblio.com.br/conteudo/perovazcaminha/moldurabras.html. Acesso em: 23 mai. 2013.

CARDOSO, T. M.; PINHEIRO, M. B. (Org.). **Aragwaksã: Plano de Gestão Territorial do povo pataxó de Barra Velha e Águas Belas**. Brasília: FUNAI/CGMT/CGETNO/CGGAM, 2012. Disponível em: http://www.funai.gov.br/portal/projetos/Plano_editorial/Pdf/PlanosGestao/Aragwaksa_PlanoGestao_Pataxo.pdf. Acesso em: 03 mai. 2013.

CHAUÍ, M. de S. 500 Anos: Caminhos da Memória, trilhas do futuro. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994. p.11-12.

DANTAS, B. G.; SAMPAIO, J. A. L.; CARVALHO, M. R. G. de. Os povos indígenas do nordeste brasileiro: esboço histórico. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.) **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras/FAPESP, 1992.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. **Os índios**. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/indios/indios.html>. Acesso em: 15 set. 2013.

GOMES, M. P. **Os índios e o Brasil: Ensaio sobre um holocausto e sobre uma nova possibilidade de convivência**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

- GRÜNEWALD, R. de A. **Os ‘índios do descobrimento’**: tradição e turismo. 1999, 353f. Tese (Doutorado em Antropologia Social). MN/PPGAS, Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: <http://indiosnonordeste.com.br/wp-content/uploads/2012/08/TESE-SOBRE-OS-PATAX%C3%93-BAHIA.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2013.
- MONTEIRO, J. O escravo índio: esse desconhecido. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994. p.105-120.
- MUNDURUKU, D. **Outras tantas histórias indígenas de origem das coisas e do universo**. São Paulo: Global, 2008.
- MUNDURUKU, D. **Mundurukando**. São Paulo: Ed. Do autor, 2010.
- MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.
- MUNDURUKU, D. **Equívocos nossos de cada dia**. Disponível em: <http://danielmunduruku.blogspot.com.br/p/crônicas-e-opinões.html>. Acesso em: 30 abr. 2013.
- PATAXÓ, K. **Txopai e Itohã**. Belo Horizonte: SSE/MG, 1997. Disponível em http://www.livrográtis.com.br/arquivos_livros/me001782.pdf. Acesso em: 15 fev. 2013.
- POVOS INDÍGENAS DO NORDESTE. **Índios na visão dos índios: Memória**. Salvador: Thydêwá, 2012.
- POVO PATAXÓ DO PRADO. **Índios na visão dos índios: Pataxó do Prado**. Salvador: Secretaria de Educação da Bahia, 2007.
- POTIGUARA, E. **Metade cara, metade máscara**. São Paulo: Global, 2004
- POTIGUARA, E. In: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. CONSELHO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE MATO GROSSO. **Antologia de textos de autores indígenas**. Mato Grosso, 2009.
- RODRIGUES, M. R.; SILVA, S. M.; SOARES, R. (Org.) **Esperança Luminosa – histórias, contos e cantos Pataxó**. Brasília: Cimi, 2005.
- SILVA, V. L. **Leitura e interculturalidade em uma escola Pataxó do Prado – BA**. 2014 132f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, Rio de Janeiro, 2014.
- SONTAG, S. **Diante da Dor dos Outros**. Trad. Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- WIED-NEUWIED, M. **Viagem ao Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

WIESEL, E. Por que escrevo? In: VIEIRA, Nelson H. (org.). **Construindo a Imagem do Judeu**. Rio de Janeiro: Imago, 1994. p. 23-29.

Data de submissão: 30/04/2014

Data de aprovação: 27/06/2014

Narrativa oral e escrita: encontros e contrapontos sobre o mito “a origem dos povos indígenas” na perspectiva de índios e brancos

Narrativa oral y escritura: encuentros y contrastes sobre el mito “el origen de los pueblos indígenas” en la perspectiva de indios y blancos

Rita de Cássia Verdi FUMAGALLI*

URI

Carlete Maria THOMÉ**

URI

Luana Teixeira PORTO***

URI

* Mestranda em Letras.
ritacassiverdi@yahoo.com.br

** Mestranda em Letras. carlete_sc@hotmail.com

*** Doutora em Letras.
luanatporto@bol.com.br

Resumo: Neste artigo, a partir de narrativas referentes à origem dos povos indígenas, contadas pelos índios da comunidade da reserva indígena do Guarita do município de Tenente Portela – RS, procuramos definir encontros e contrapontos entre os fenômenos de transição de perspectivas que ocorrem nas narrações: ora da tradição oral para a tradição escrita, ora da tradição escrita para a oral, cotejando essa narrativa oral indígena com um texto escrito sob a perspectiva de uma escritora branca que faz referência ao mito do começo da humanidade o qual foi publicado no livro *Tuparis e Tarupás*. O estudo é iniciado com algumas definições propostas por Henry Remak (1994) e Tania Franco Carvalhal (1991) sobre Literatura Comparada a fim de compreendermos conceitos fundamentais do comparatismo literário. Em um segundo momento abordaremos algumas reflexões a respeito do papel das narrativas orais no fazer histórico e cotidiano do homem, na sua forma de estar no mundo. Discutiremos então as narrativas orais, permeadas de informações que auxiliam o homem em seus processos identitários e coletivos, apresentando algumas diferenças fundamentais entre a narrativa oral e a narrativa escrita. Proporemos algumas reflexões a respeito do mito, sua definição e função e a importância que o mito exerce para a formação da identidade indígena. Por fim, buscaremos por meio do cotejo entre as duas fontes, detectar as aproximações e distanciamentos em relação à história contada pela informante indígena e a narrativa escrita e publicada por uma escritora não indígena a qual aborda a temática do mito sobre “O começo da humanidade”, de forma a perceber mais claramente quando e como cada mito, dentro da sua narrativa apresentam fatos e marcas características que ainda transitam entre as duas tendências. As reflexões sinalizam que existem aproximações entre as duas narrativas ao abordarem a ideia de que os

povos indígenas surgiram da mãe terra, porém os distanciamentos são evidenciados a partir do momento em que as histórias da criação do mundo ganham características individuais do grupo e etnia em que são contadas, carregadas de marcas pessoais e alimentadas pelas crenças particulares de cada grupo indígena.

Palavras-chave: Narrativas orais. Narrativa escrita. Mito indígena. Literatura comparada.

Resumen: En este artículo, a partir de narrativas referentes al origen de los pueblos indígenas, contadas por los indios de la comunidad de la reserva indígena del Guarita del municipio de Tenente Portela – RS, buscamos definir encuentros y contrapuntos entre los fenómenos de transición de perspectivas que ocurren en las narraciones: ora de la tradición oral para la tradición escrita, ora de la tradición escrita para la oral, cotejando esa narrativa oral indígena con un texto escrito bajo la perspectiva de una escritora blanca que hace referencia al mito del comienzo de la humanidad el cual fue publicado en el libro Tuparis y Tarupás. El estudio es iniciado con algunas definiciones propuestas por Henry Remak (1994) y Tania Franco Carvalhal (1991) sobre Literatura Comparada a fin de comprender conceptos fundamentales del comparatismo literario. En un segundo momento abordaremos algunas reflexiones acerca del papel de las narrativas orais en el hacer histórico y cotidiano del hombre, en su forma de estar en el mundo. Discutiremos entonces las narrativas orais, permeadas de informaciones que auxilian el hombre en sus procesos identitário y colectivos presentando algunas diferencias fundamentales entre la narrativa oral y la narrativa escrita. Propondremos algunas reflexiones acerca del mito, su definición y función y la importancia que el mismo ejerce para la formación de la identidad indígena. Por fin, buscaremos por medio del cotejo entre las dos fuentes, detectar las aproximaciones y distanciamentos en relación a la historia contada por la informante indígena y la narrativa escrita y publicada por una escritora no indígena la cual aborda la temática del mito sobre “El comienzo de la humanidad”, de forma a percibir más claramente cuando y como cada mito, dentro de su narrativa presentan hechos y marcas características que aún transitan entre las dos tendencias. Las reflexiones señalizan que existen aproximaciones entre las dos narrativas al aborden la idea de que los pueblos indígenas surgieron de la madre tierra, sin embargo los distanciamentos son evidenciados a partir del momento en que las historias de la creación del mundo ganan características individuales del grupo y etnia en que son contadas, cargadas de marcas personales y alimentadas por las creencias particulares de cada grupo indígena.

Palabras-clave: Narrativas orais. Narrativa escrita. Mito indígena. Literatura comparada.

Considerações iniciais

As narrativas, em geral, são elementos significativos da memória coletiva e unidades constituintes das redes de conhecimento que fornecem sentidos e servem, dentre outras funções básicas, para acumulação, armazenamento e transmissão de conhecimentos. Elas são mídias portadoras de

experiências e se manifestam por meio da tradição oral, que é alimentada pela troca verbal de informações: “fala-se da boca para o ouvido diretamente” (MENGHI, p. 83), ou por meio da tradição escrita, que é alimentada por documentos e que exigem a capacidade de leitura do código utilizado. Normalmente organizamos nossa experiência e nossa memória através da narrativa, é ela que contribui para a estruturação de nossa experiência humana.

Considerando as reflexões sobre a importância das narrativas como elementos significativos da memória coletiva de um grupo, podemos pensar nas narrativas sobre a origem dos povos indígenas como expressão da tradição cultural de sua comunidade. Normalmente as narrativas indígenas se manifestam por meio da tradição oral e da tradição escrita e se originam das experiências individuais e coletivas de diversos grupos, sendo formadas principalmente pelas experiências dos ancestrais que se fundiram durante anos, construindo assim a história e o cotidiano dos povos e a sua forma peculiar de estar no mundo.

Essas narrativas, tanto orais como escritas, fundamentam grande parte dos comportamentos das pessoas, principalmente os comportamentos mais instintivos e as fantasias criativas, construindo assim a sua própria identidade. Ferreira Netto (2008) comenta que as narrativas desempenham papéis importantes na manutenção dessa reafirmação da identidade; para ele as narrativas, “[...] são elementos significativos de uma complexa rede de signos e sinais culturais que fornecem critérios de avaliação social” (FERREIRA NETTO, 2008, p. 18). Dessa forma, podemos afirmar que as narrativas enquanto elementos significativos da memória coletiva de um grupo formam uma rede de conhecimentos que fornecem sentidos de coesão e coerência à identidade social do grupo.

Dessa maneira, essa pesquisa consiste em problematizar, através da análise comparativa, as relações existentes entre a narrativa oral indígena fornecida por uma índia Kaingáng e uma recriação do mito indígena “O Começo da Humanidade” sob a perspectiva de uma escritora branca, o qual foi publicado no livro *Tuparis e Tarupás*. As duas narrativas abordam a temática da criação dos povos indígenas e apresentam características particulares de cada estilo, assim, procuramos identificar os elementos intertextuais que aproximam, relacionam e distanciam ambas narrativas, estabelecendo, também, os pontos de contato existentes entre o mito publicado e o mito coletado através da narrativa oral, descrevendo como acontece esse contato e quais são os elementos que constroem os pontos de convergência e divergência.

Conceitos fundamentais da Literatura Comparada

A Literatura Comparada vem ampliando o âmbito de sua pesquisa, fazendo com que o lugar do texto literário na sociedade sofra transformações.

Sem o viés tradicional, passa-se a estudar a relação entre literatura e vida cultural juntamente com outras artes e outros públicos. Assim, podemos denotar que o comparatismo é um campo muito vasto e que abriga estudos variados, seja das relações entre culturas literárias, seja entre literatura e outras formas artísticas ou mesmo de outras áreas do conhecimento.

Assim, a literatura comparada assume um objetivo principal, o de investigar que tipos de diálogos e olhares se estabelecem entre diferentes textos, regiões e diferentes ambientes culturais e como tais diferenças interagem (ou não), além de evidenciar qual a importância do leitor nesse processo. Sendo assim, realizar esse processo de investigação e analisar a relação entre dois ou mais textos, dentre os quais, pelo menos, um deles seja literário, não é tarefa fácil sendo necessário, para tanto, a recorrência à Literatura Comparada.

Uma das definições propostas por Henry Remak (1994) para Literatura Comparada é a de que ela seria o “estudo das relações entre, por um lado, a literatura e, por outro, diferentes áreas do conhecimento e da crença, tais como as artes [...], a filosofia, a história, as ciências sociais [...], a religião etc.” (REMAK, 1994, p. 175). Segundo ele, é através dessas relações que podemos ter “uma compreensão melhor e mais completa da literatura como um todo, em vez de um segmento departamental ou vários fragmentos departamentais de literatura isolados” (REMAK, 1994, p. 181).

Considerando essa assertiva, podemos entender que tais parâmetros teóricos nos levam a compreender melhor o texto literário, possibilitando que melhor nos conheçamos e que nos aproximemos mais da alteridade. Podemos definir que essa alteridade é o elemento fundamental da literatura comparada, não só por efetuar o diálogo do sujeito com a própria subjetividade, mas também por permitir à leitura do fato literário o convívio e a contaminação com campos e saberes diversos de naturezas artísticas e não artísticas.

Conforme Remak (1994), “a literatura comparada, pelo menos em teoria, pode comparar qualquer coisa comparável, não importa o quanto as obras possam ser antigas ou recentes” (REMAK, 1994, p. 183). Para o autor, esse processo de comparar “qualquer coisa” não assume características demarcadas, na mesma proporção, por critérios de qualidade e /ou intensidade, como a literatura mundial, que: “trabalha predominantemente com produções literárias de qualidade duradoura, que obtiveram prestígio ao longo do tempo e em todo o mundo (por exemplo, a Divina comédia, Dom Quixote) [...]” (REMAK, 1994, p. 183).

Como vimos, para Remak (1994), o propósito do estudo da Literatura Comparada não é o de ser comparativo a cada página ou a cada capítulo, mas a: “ênfase e a execução globais devem ser comparativos” (REMAK, 1994, p.183). Tania Carvalhal (1991) também evidencia esse propósito ao afirmar que a base para a Literatura Comparada é a diversidade de

linguagens e formas de expressão. Segundo a autora: “[...] comparar não é justapor ou sobrepor, mas é, sobretudo, investigar, indagar, formular questões que nos digam não somente sobre os elementos em jogo (o literário, o artístico), mas sobre o que os ampara (o cultural, por extensão, o social)” (CARVALHAL, 1991, p. 11).

Entendida assim, a Literatura Comparada torna-se um método de análise que permite encontrar algo comum em locais totalmente diversos, e construir significados a partir da observação de outras esferas de expressão humana, explicando os diferentes olhares sobre o mesmo tema, seu objetivo principal não é examinar valores estéticos, mas estabelecer um conceito entre diversas e diferentes manifestações culturais, podendo se manifestar por meio da música, do teatro, do cinema, da poesia, da prosa, dos mitos, das lendas, da maneira como os temas são abordados e influenciados pelo olhar de quem traduz ou de quem lê.

Para tanto, é esse olhar, sob diferentes formas, que buscamos enfatizar no processo de análise entre uma narrativa oral no cotejo com uma narrativa escrita, considerando os pressupostos teóricos dos autores. Nosso foco principal não é o de caracterizarmos as narrativas, estabelecendo distinções entre as propriedades formais e funcionais, buscamos, caracterizá-las essencialmente pela sua natureza dialógica, ou seja, sua inserção num discurso.

Para fundamentarmos as observações sobre o discurso dos objetos do nosso estudo faz-se necessário que entendamos um pouco a relação existente entre as narrativas orais e as narrativas escritas que, por vezes, são complexas e amplas, mas nos ajudam a entender a forma pela qual a literatura se aclimata pela inclusão de elementos locais e particulares no enredo central da narrativa.

Narrativas orais e narrativas escritas

As relações entre escrita e oralidade são complexas e amplas, por isso não nos cabe aqui discuti-las profundamente. Vamos considerar a relação entre oral e escrito como um dos elementos caracterizadores da escrita indígena e abordá-lo brevemente. Sabemos que, *desde os primórdios até os dias contemporâneos, o homem sempre esteve ao lado de suas narrativas, ao redor do fogo, por meio da escrita rupestre entremeada de sons guturais até a elaboração da linguagem. Contando sua própria história e a do mundo, o homem vem se utilizando da narrativa como um recurso vital e fundamental. Sem ela, a sociabilidade e mesmo a consciência de quem somos são seria possível.*

Ao narrarmos nossas histórias, satisfazemos a necessidade que temos de nos comunicar com os demais em todas as atividades do cotidiano como também exteriorizamos nosso mundo interior, nossos sentimentos

e nossas emoções, e para isso utilizamos a palavra ou a escrita como um valor estético, artístico e lúdico. Para as comunidades indígenas, o ato de contar histórias vai muito além da necessidade de comunicação. Ao contarem suas histórias, suas lendas e seus mitos, os indígenas estruturam uma grandiosa batalha pela sobrevivência do próprio povo.

Dessa forma, os relatos, as narrativas e as histórias de vida são convenções culturais que se interligam a um contexto histórico, e, portanto, o que se relata é constituído da cultura que se vive. Todas essas histórias podem ser contadas de diversas formas: oralmente, por escrito, através de sons e de imagens, paradas ou em movimento. Uma visão mais ampla que contempla a diversidade de ocorrências da narrativa na vida humana pode ser observada em Roland Barthes (1976):

Inumeráveis são as narrativas do mundo. Há em primeiro lugar uma variedade prodigiosa de gêneros, distribuídos entre substâncias diferentes como se toda matéria fosse boa para que o homem lhe confiasse suas narrativas: a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas estas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopeia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura, no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no *fait divers*, na conversação. Além disto, sob estas formas quase infinitas, a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, não há em parte alguma, povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos têm suas narrativas. (BARTHES, 1976, p. 19-20).

Como vimos, a narrativa, seja ela oral ou escrita, está presente em todos os lugares em todas as classes. Cada comunidade possui suas narrativas e as utiliza para dar sentido às coisas que a cercam. Das mais simples às mais complexas, em todos os momentos criamos narrativas na tentativa de compreender o mundo ao nosso redor. Barthes (1976) revela que a nossa capacidade de narrar a nós mesmos, além de envolver a capacidade de refletir sobre a experiência vivida, pode ajudar a entender e a organizar a realidade social e, dessa forma, oferecer melhores condições para que os sujeitos possam transformar a própria realidade.

A escrita e as narrativas orais não são fontes excludentes entre si, mas complementam-se mutuamente, encerrando, cada uma, características e funções específicas, bem como a exigência em requererem instrumentos interpretativos próprios. As fontes orais não são meros sustentáculos das formas escritas tradicionais, pois são diferentes em sua constituição interna e utilidade inerente, apesar de muitas das fontes escritas estarem baseadas nas fontes orais como também, muito das fontes orais modernas estarem saturadas de escrita. As fontes escritas permitem emitir um determinado

conteúdo, enquanto as fontes orais se caracterizam pela transmissão de conteúdos (CASSAB, 2005).

Pensando nas narrativas orais como transmissão de conteúdo, enfatizamos as narrativas indígenas que há muito tempo são passadas de geração a geração, não apenas como uma prática cotidiana, mas como um ofício comum, do qual muitos mitos se encarregaram de passar e repassar ensinamentos e lições de vida. Para os indígenas, as narrativas orais constituem-se mais do que relatos de um fato, em que aparecem personagens enigmáticos, seres que habitam lugares comuns, como os rios e as matas. São narrativas da vida e são também histórias de vida. São tesouros semeados na mente de quem um dia as ouviu e continua ouvindo. São relatos, memória e poesia contados e cantados pelas vozes poéticas de homens e mulheres. Segundo Almeida e Queiroz (2004):

Ao escreverem e publicarem seus mitos, os índios concretizam o universo de sua cultura, seus costumes, suas crenças. O que acontece nos dias de hoje não é um simples processo editorial e literário, mas sim o assumir, por parte dos índios, um novo posicionamento na História e na literatura, um posicionamento mais ativo, coletivo e até mesmo político. Através da escrita de seus mitos, os índios colocam-se como os verdadeiros autores de sua História (ALMEIDA; QUEIROZ, 2004, p. 251).

Assim, contar o mito é batalhar pela sobrevivência do próprio povo. Superior à História, o sentido do mito existe na utilização repetitiva por grupos sociais que fundam sua unidade através de ritos que reencenam, de maneira intangível, o acontecimento da origem. (ALMEIDA; QUEIROZ, 2004, p. 251). Muitas vezes os mitos indígenas ganham outras vozes porque são recontados através de narrativas escritas por autores não brancos. Nesse processo, surgem graus variados de consciência, por parte de seus autores, além de diferenças radicais entre a forma escrita e a forma original oral dessas narrativas.

Dessa forma, através da narrativa escrita, o sujeito reorganiza e confere sentido (particular) à experiência. Dessa forma, os relatos, as narrativas e as histórias de vida são convenções culturais que se interligam a um contexto histórico, e, portanto, o que se relata é constituído da cultura que se vive.

O mito “A criação dos povos indígenas” através da narrativa oral indígena

Segundo Almeida e Queiroz (2004), a forma mais simples, e talvez a mais clara, de definir o mito é como:

A representação concreta da concepção do mundo de comunidades humanas. Dessa forma, a tradição mítica de cada povo constitui um esforço

no sentido da representação de si próprio, do que é, do que faz, de como vive, e do estabelecimento de toda uma moral, um ritual, uma mentalidade, baseando-se nessa mitologia. A função social do mito, porém, não exclui a sua função poética ou recreativa (ALMEIDA; QUEIROZ, 2004, p. 233).

Normalmente os mitos se caracterizam pelas histórias sobre um passado bem distante que, ao mesmo tempo, dão sentido à vida no presente, pois explicam como o mundo, os seres e as coisas vieram a ser como são. São contados e recontados pelos mais velhos aos mais novos. É assim que importantes conhecimentos são transmitidos oralmente de uma geração para outra.

Os mitos se relacionam com a vida social, os rituais, a história e o modo de viver e pensar de cada sociedade e, por isso, expressam maneiras diferentes de ver a vida, a morte, o mundo, os seres, o tempo, o espaço... Eles são partes da tradição de um povo, mas essa tradição sempre se transforma. Isso acontece porque toda vez que um mito é contado, ele pode ser recriado por quem o conta. As experiências vividas e os acontecimentos considerados importantes no momento da narração podem influenciar o narrador, alterando a história. Por essa razão, os mitos estão sempre se modificando. E é por isso que existem várias versões de um mesmo mito, isto é, há diferentes formas de contar uma mesma história.

Aracy Lopes da Silva (1998), em seu livro *A temática indígena na escola*, também discorre sobre o conceito de mito. Para a autora, o mito pode ser definido como “um nível específico de linguagem, uma maneira especial de pensar e de expressar categorias, conceitos, imagens, noções articuladas em histórias cujos episódios se pode facilmente visualizar. O mito, então, é percebido como uma maneira de exercitar o pensamento e expressar ideias”. (SILVA, 1998, p. 324).

Ao cultivarem seus mitos, as “As sociedades indígenas conseguem apresentar conhecimentos, reflexões e verdades essenciais em uma linguagem que é acessível já às crianças que, deste modo, entram em contato com questões cuja complexidade irão aos poucos construindo e compreendendo”. (SILVA, 1998, p. 327).

Os mitos são parte da tradição dos indígenas, mas essa tradição é continuamente recriada: caso contrário, perderia o sentido, estaria fossilizada, seria reminiscência, apenas, e não memória de experiência passadas, mas tornadas referência vivas para o presente e para o futuro. Os mitos, assim, mantêm com a história uma relação de intercâmbio, registrando fatos, interpretações, reduzindo, por vezes, a novidade ao já conhecido ou, inversamente, deixando-se levar pelo evento, transformando-se com ele. (SILVA, 1988, p. 327).

Ao explicarem a origem das coisas, cada grupo indígena possui as suas crenças particulares, suas histórias e maneiras características de

contar. No passado, quando não existia a interferência do homem branco, os indígenas tinham os métodos próprios de ensinarem a seus filhos, por exemplo: As comunidades tinham como referência as pessoas mais velhas, ou seja, os filhos acompanhavam desde pequenos seus pais que lhes passavam seus saberes relacionados à cultura. Os pais lhes ensinavam que a cultura era muito importante para preservar a identidade indígena. Entre os Kaingáng há dois grandes clãs: *Kamé* e *Kairú*. Ambos os clãs assumem o importante papel de manter o respeito entre as famílias com relação a sua origem.

Essa valorização da família e o respeito pelo clã ao qual cada indivíduo indígena pertence pode ser evidenciado na narrativa oral contada por uma indígena da comunidade do Guarita do Município de Tenente Portela. A narrativa coletada faz referência à origem dos povos indígenas. Conforme o depoimento da informante, os primeiros desta etnia foram originados da terra, por isso têm esta cor. Podemos conhecer essa história no depoimento que segue:

Depoimento da Informante indígena:

Como surgiu o povo... Os povos indígenas Kaingáng né? Quando se fala em povos não é só Kaingáng. Para nós que tamos estudando, entendemos assim dos povos né? Que cada um tem a sua cultura diferente a sua fala diferente. Então pra nós Kaingáng como surgiu o povo indígena foi em dois grupos, né? Um grupo surgiu da terra os dois grupos surgiram da terra. Tupã que é o Pai criador colocou no alto de uma montanha bem alta bem alta né? Dois irmãos então eles ficaram ali descansando né? Tavam esperando as ordens do Tupã até que um dia Tupã disse que eles eram para acordar, né? Daí eles começaram a cavar a montanha porque queriam sair né? Só que cada um foi para um lado o primeiro deles encontrou muita terra então cavou e cavou e conseguiu sair primeiro né? Ele não tinha nenhum machucadinho nada né? Esse primeiro surgiu quando o sol nasceu clareou o dia apareceu o sol né? Então surgiu o primeiro grupo que foi dado o nome de Kamé [...] Por isso hoje nós temos a Organização Social das raças que tem dois. Esse que nasceu esses que saíram da terra quando o sol nasceu, que apareceu o sol, foi dado o nome do grupo Kamé. Então por isso eles são Kamé o outro irmão Kaingáng encontrou só pedra no caminho enquanto ele tava cavando daí se machucou muito e saiu da montanha com muito machucado na mão ele só saiu da terra à noite no amanhecer daí ele surgiu da terra a noite e foi chamado de Kañerú, então eles pegaram a lua, né? Que é a marca da lua. Hoje eu sou Kañerú, então o meu grupo surgiu de noite, né? No amanhecer. Então por isso que hoje tem dois, dois clãs, né? Que se chamam, que são as marcas. E aí são dois grupos, né? E aí o grupo que nasceu que saiu primeiro era o Kamé eles subiram pra os morros pra cima, nos lugares altos. E o grupo de Kañerú vieram pra baixo, para os lugares baixo. Então o que eles disseram como, como eles eram parentes, o grupo que subiu lá encima, o Kamé eram todos

parentes, né? Aí não podia se casar com os mesmos de lá, porque eram do mesmo sangue, do mesmo grupo. Então o que eles disseram – não nós temos que nos reunir com os outros! Então desceram para se reunir com os que estavam nos lugares mais baixos então foi aí que surgiu a família indígena.

Percebemos, através do depoimento da indígena, que o mito de origem diz que os primeiros desta etnia saíram da terra, um grupo saiu durante a noite por isso foi chamado de Kañerú, o outro saiu quando estava amanhecendo, quando apareceu o sol, por isso recebeu o nome de Kamé. Esses dois grupos foram chefiados por dois irmãos gêmeos, Kañerú e Kamé e cada um trouxe consigo um grupo de pessoas de ambos os sexos, por isso o Kamé, segundo os indígenas, é o mais forte, tem o corpo grosso, pés grandes, e são vagarosos nos movimentos. Já o Kañerú é o mais fraco, tem o corpo fino, peludo, pés pequenos, são mais ligeiros tanto nos movimentos, quanto nas resoluções de problemas.

Como vimos, os indígenas acreditam e repassam até hoje o seu mito fundador para as crianças e adolescentes da comunidade. A informante citou também que, quando nasce uma criança, já é passada a ela a marca a que pertence Kañerú ou Kamé. Essas marcas são respeitadas dentro da comunidade, por isso não é permitido o casamento entre grupos da mesma origem.

Conforme a informante indígena citou, cada comunidade possui sua cultura e suas crenças, por isso, podem surgir várias versões sobre o mito de origem dos povos indígenas variando de tribo para tribo. Desse modo, não podemos afirmar se esse mito de origem é a versão em que todos os grupos indígenas acreditam.

Nesse contexto, vamos analisar agora um mito publicado por uma escritora não índia, o qual não faz nenhuma referência a que grupo pertence, apresentando para o leitor como se o mito da criação dos povos indígenas fosse único para todos os grupos indígenas que existem hoje no Brasil.

A representação do mito indígena “O Começo da Humanidade” sob a visão de uma escritora branca

Conforme Aracy Lopes da Silva (1998) os mitos indígenas vêm sendo registrados e publicados por autores não índios a partir do século XVI. Segundo a autora:

Os mitos dos povos indígenas da América vêm sendo coletados, registrados por não-índios desde que foram feitos os primeiros contos, no contexto da conquista. Inicialmente entendidos como narrativas de caráter religioso, expressão de crenças e superstições que deveriam ser empreendidas para serem transformadas e, no final do processo, substituídas pela verdadeira

fé dos colonizadores, os mitos e as práticas rituais dos povos americanos foram objeto da atenção de um sem-número de cronistas, a partir do século XVI. (SILVA, 1998, p. 317).

Ainda hoje muitos autores continuam coletando a contribuição cultural indígena. Muitas vezes essas histórias são selecionadas, modificadas e registradas pelos brancos fazendo com que muito da originalidade das narrativas orais seja perdida. A figura do índio muitas vezes é vista apenas como personagem das histórias dos brancos ou os brancos se posicionam como “donos” e autores das histórias dos índios.

A antropóloga Betty Mindlin trabalha há anos em projetos de pesquisa e de apoio a numerosos povos indígenas de diversas regiões. Seus assuntos prediletos são mitos, escrita, e oralidade. Sua narrativa “**O começo da humanidade**” é um texto que nos faz refletir sobre as tradições indígenas que, hoje, estão se perdendo, e também possibilita um questionamento sobre a veracidade de alguns fatos do mito fundador e as impressões que este pode causar no leitor em relação a imagem do indígena em contraponho aos outros grupos da terra. Observamos o mito fundador sobre a origem dos povos através da narrativa escrita de Betty Mindlin (1993):

O começo da humanidade

Não existia gente no mundo, apenas um homem chamado Toba com sua mulher. Plantavam macaxeira, milho, batatas, banana, mamão. Fora a roça deles, tudo era natureza, sem plantação alguma. Eram só os dois sozinhos. Nem sequer bichos havia; só cutia e o nambu-relógio. Toba debulhava o milho e fazia montinhos. Um dia, viu que a colheita estava desaparecendo. Imaginando que o ladrão podia ser a cutia, se não fosse a tanajura ou a saúva, fez uma tocaia para espreitá-la, bem de madrugada. Em vez de cutia, viu que era gente, debaixo da terra, que esticava a mão por um buraco para roubar seu milho. Toba conseguia ouvir conversas no subterrâneo, pessoas brigando para ver quem poria primeiro a mão para surripiar o milho. A saída do mundo subterrâneo era um buraco tampado por uma rocha pesadíssima. Toba fez força e conseguiu levantá-la para as pessoas saírem; mas tinham que ficar segurando o peso imenso, apressando o povo enquanto sustentava a rocha. As pessoas foram saindo. Tinham mãos de pato, com dedos grudados. Eram horrendas, diferentes das de hoje, com chifres, queixos protuberantes, narizes compridos e dentes aguçados, salientes. iam saindo com todos os seus pertences, cestas, colares, arcos e flechas. Vinham fazendo barulho, brigando para ficar cada uma com mais milho que a outra. Toba não queria que saísse a semente dos que não são índios, dos que são chamados “brancos”. Quando aparecia a cabeça de homem ou mulher que não era índio querendo sair, Toba empurrava de volta para o buraco. O pessoal começou a demorar muito para sair. Havia uma mulher linda que, ao chegar à saída, lembrou que deixara a peneira lá embaixo; voltou para buscar. Todos a chamavam, mas nada

dela aparecer. Se tivesse saído, as pessoas hoje seriam lindíssimas, mas demorou tanto que Toba não agüentou mais segurar a rocha. Toba foi ficando bravo, pois a semente dos “brancos” (um homem e uma mulher) conseguiu sair, mas a mulher linda acabou ficando lá dentro. Toba pôs a rocha no lugar e fez banco e esteira para as pessoas sentarem. Começou então a consertá-las e separá-las em povos diferentes. Cortou os chifres, rabos, serrou os pés de pato. Era uma operação demorada, e cada vez, para que não escurecesse logo, para poder ter um dia mais comprido. Quando ajeitou tudo, Toba ensinou cantigas aos homens: _ Quem vai ser cantor? De que povo? Os homens respondiam e escolhiam. Cada povo tinha sua cantiga e sua língua, e ficou assim. Os Tupari aprenderam por último; Toba ralhava quando erravam. A cantiga começou assim: Tamairiran, tamairiran. A semente do “branco” ficou para trás. O índio ficou sendo o dono da terra, porque saiu primeiro. O “branco” saiu por último; Toba queria que ele tivesse ficado lá embaixo. Toba espalhou os povos dos índios por todos os cantos, aumentando a terra e o mato para todos caberem. (MINDLIN, 1993)

Aproximações e distanciamentos entre as narrativas orais e escritas referentes à criação do mundo.

A seguir, serão apontados por meio de excertos retirados das narrativas as convergências e divergências existentes entre os dois mitos que indicam os movimentos que podem ser vistos como critérios capazes de apontar a diferenças entre tendências derivadas da tradição oral e as derivadas da tradição escrita.

Quadro 1 - Aproximações e distanciamentos entre as narrativas orais e escritas referentes à criação do mundo

Narrativa oral	Comentários	Narrativa escrita	Comentários
Como surgiu o povo... Os povos indígenas Kaingáng né? Quando se fala em povos não é só Kaingáng. Para nós que tamos estudando... entendemos assim dos povos né? Que cada um tem a sua cultura diferente a sua fala diferente.	Há traços da tradição oral porque o narrador insere-se plenamente na narrativa, evidenciando que seu grupo já está estudando e por isso acreditam na existência de mais de uma cultura, e conseqüentemente a existência de diferentes mitos sobre a origem dos seus povos, contados de forma distinta. Ao lermos o início da narrativa oral percebemos que por trás do uso das reticências estão escondidos os gestos, os meneios das mãos da informante, que não podem ser transcritos, mas são elementos marcantes nas narrativas orais. O sujeito também fala e conta através das mãos.	Não existia gente no mundo, apenas um homem chamado Toba com sua mulher. Plantavam macaxeira, milho, batatas, banana, mamão. Fora a roça deles, tudo era natureza, sem plantação alguma. Eram só os dois sozinhos. Nem sequer bichos havia; só cutia e o nambu-relógio.	A narrativa escrita já inicia contando a história da origem dos povos indígenas, não faz referências à existência de outras versões sobre o mesmo mito como também não informa ao leitor a origem e etnia indígena à qual a narrativa pertence. A narrativa também apresenta uma contradição: primeiro afirma que não existia gente no mundo, depois narra a existência de um único homem e sua mulher, possibilitando, assim, um questionamento sobre a veracidade e origem dos fatos.

continua

continuação

Narrativa oral	Comentários	Narrativa escrita	Comentários
<p>Então pra nós Kaingáng como surgiu o povo indígena foi em dois grupos, né? Um grupo surgiu da terra os dois grupos surgiram da terra.</p>	<p>A informante parece querer evidenciar um registro histórico ao apontar que os grupos indígenas surgiram em dois grupos, e enfatizar que os dois grupos se originaram da terra. A contradição “Um grupo surgiu da terra, os dois grupos surgiram da terra” pode demonstrar a necessidade da narradora de se inserir em fatos, acrescentando, na narrativa, seu conhecimento e lembranças que vão surgindo das histórias que já havia escutado dos seus antepassados. Ao inserir seu grupo indígena no texto, utilizando o termo “Para nós”, evidenciamos outra característica da tradição oral, pois o texto está sujeito a alterações e evoluções, refletindo os valores, as crenças, os desejos e as necessidades da comunidade. Em relação aos elementos obrigatórios para a análise de uma narrativa, podemos afirmar que existe certa dificuldade em caracterizá-los, pois, como vimos a narrativa da informante indígena não segue uma estrutura linear, uma vez que não apresenta uma introdução nem uma ligação temporal. A indígena conta os fatos, rememora acontecimentos e enfatiza lembranças, sem seguir uma sequência fixa, característica das narrativas escritas.</p>	<p>Um dia, vii que a colheita estava desaparecendo. Imaginando que o ladrão podia ser a cutia, se não fosse a tanajura ou a saúva, fez uma tocaia para espreitá-la, bem de madrugada. Em vez de cutia, vii que era gente, debaixo da terra, que esticava a mão por um buraco para roubar seu milho. Toba conseguiu ouvir conversas no subter-râneo, pessoas brigando para ver quem poria primeiro a mão para surripiar o milho.</p>	<p>A marcação de tempo “um dia” não aponta uma data precisa, mas referencia um passado ancestral, o que pode ser visto como uma marca da tradição oral. Os verbos em terceira pessoa indicam um narrador exterior aos acontecimentos e às informações, características da narrativa escrita. Com relação à natureza dos elementos obrigatórios numa narrativa vimos que a história narrada da escritora branca é composta por início, meio e fim, apresentando a introdução de um momento, quando? (antigamente quando não existiam pessoas no mundo), um local, onde? (Onde tudo era natureza), personagens atuantes, quem? (Toba e sua esposa) e uma situação de fundo, na qual o conteúdo da narrativa se desenvolve (o sumiço de sua colheita, o que sinalizava a existência de pessoas em baixo da terra). Este conteúdo é constituído por uma série de eventos conectados, organizados pela narradora. Percebemos também na narrativa escrita, uma ligação temporal entre as sentenças, ou seja, entre a história do Toba, o desaparecimento de sua colheita, as pessoas que estavam embaixo da terra e o surgimento das famílias indígenas na terra.</p>
<p>Daí eles começaram a cavar a montanha porque queriam sair né? Só que cada um foi para um lado o primeiro deles encontrou muita terra então cavou e cavou e conseguiu sai primeiro né? [...] Esse primeiro surgiu quando o sol nasceu clareou o dia apareceu o sol né? Então surgiu o primeiro grupo que foi dado o nome de Kamé [...] Por isso hoje nós temos a Organização Social das raças [...] esses que saíram da terra quando o sol nasceu [...] foi dado o nome do grupo Kamé. [...] o outro irmão Kaingáng encontrou só pedra no caminho enquanto ele tava cavando [...] ele só saiu da terra à noite no amanhecer [...] e foi chamado de Kañerú.</p>	<p>A partir desse ponto, a Narradora adentra mais convictamente o terreno da tradição oral, relatando os fatos como se tivesse a experiência dos acontecimentos narrados. As experiências vividas tornam-se mais significativas e as crenças, que permanecem até hoje, mais marcantes. Ao enfatizar as questões das duas marcas, percebemos o valor do mito fundador dentro da comunidade indígena se perpetuando até hoje, caracterizando a origem da organização das etnias indígenas a qual se perpetua e se expande até nos nossos dias.</p>	<p>A saída do mundo subterrâneo era um buraco tampado por uma rocha pesadíssima. Toba fez força e conseguiu levantá-la para as pessoas saírem; mas tinham que ficar segurando o peso imenso, apressando o povo enquanto sustentava a rocha. As pessoas foram saindo. [...] Toba não queria que saísse a semente dos que não são índios, dos que são chamados “brancos”. Quando aparecia a cabeça de homem ou mulher que não era índio querendo sair, Toba empurrava de volta para o buraco.</p>	<p>O narrador assume aspectos da memória histórica, assumindo o encargo de revelar a verdade sobre os fatos com a autoridade da narrativa escrita. A escritora descreve perfeitamente a origem dos povos indígenas, porém a narrativa ganha uma característica marcante, a escritora inclui o branco na narrativa do seu mito de criação, fato esse não identificado nas narrativas orais indígenas nas quais a presença do branco não é enfatizada.</p>

continua

conclusão

Narrativa oral	Comentários	Narrativa escrita	Comentários
<p>Hoje eu sou Kañerú, então o meu grupo surgiu de noite, né? No amanhecer. Então por isso que hoje tem dois, dois clãs, né? Que se chamam que são as marcas. [...] E aí o grupo que nasceu que saiu primeiro era o Kamé eles subiram pra os morros pra cima, nos lugares altos. E o grupo de Kañerú vieram pra baixo, para os lugares baixo [...] Então o que eles disseram – não nós temos que nos reunir com os outros! Então desceram para se reunir com os que estavam nos lugares mais baixos então foi aí que surgiu a família indígena.</p>	<p>Percebemos que a narradora participa dos fatos narrados. A narrativa é conduzida em primeira pessoa e os tempos verbais realizam uma relação temporal em que passado e presente se encaixam na história como uma continuidade harmoniosa: os fatos do passado justificam os acontecimentos atuais. Não há juízos de valor sobre as crenças, mas uma manifesta intenção de se adaptar a elas. Também nesse relato é possível perceber marcas da narrativa oral, na forma como o narrador se posiciona no enredo, na sua linguagem, e na forma como organiza os fatos.</p>	<p>Toba foi ficando bravo, pois a semente dos “brancos” (um homem e uma mulher) conseguiu sair, mas a mulher linda acabou ficando lá dentro. [...] A semente do “branco” ficou para trás. O índio ficou sendo o dono da terra, porque saiu primeiro. O “branco” saiu por último; Toba queria que ele tivesse ficado lá embaixo. Toba espalhou os povos dos índios por todos os cantos, aumentando a terra e o matto para todos caberem.</p>	<p>O narrador é alguém que analisa um contexto de fatos sucedidos sem, entretanto, fazer parte da narrativa. Os tempos verbais estão no passado e os pronomes em terceira pessoa, de forma que o narrador conduz o enredo se colocando de fora da narrativa. Ele não participou dos fatos, mas os conhece e se sente autorizado a discorrer sobre eles, porque se ampara numa autoridade que lhe vem da tradição escrita. Isso o qualifica não somente para conduzir à narrativa, mas também para emitir juízos de valor sobre as experiências e crenças de outros, neste caso os indígenas.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras

Considerações finais

Como vimos, na narrativa oral, a permanência do texto repousa unicamente na memória da indígena que conta os fatos, enquanto que, na narrativa escrita, o conteúdo é fixado pela prática escritural e o conhecimento torna-se possível, mesmo que o enunciador não se faça presente. É por esse motivo que existem as diversidades, ou seja, os conteúdos variam ao mesmo tempo em que a história principal se mantém intacta. Esse fato caracteriza muito bem os textos orais, enquanto que uma maior rigidez e imutabilidade de conteúdo e forma caracterizam os textos escritos.

Surge, então, a questão da fidelidade da transmissão oral, que se relaciona, por sua vez, com os processos de memorização e improvisação na hora de contar. Sendo assim, as variações do texto oral, que observamos no contar da informante indígena, poderiam ser julgadas como imperfeições da oralidade, porém, fazem parte do seu princípio constitutivo, já que não são “traições” a uma “forma original” que se tentariam restituir e se inscrevem num estilo, o estilo oral, que pretende viabilizar a memorização por parte do contador e a compreensão por parte do ouvinte.

Percebemos que em muitos momentos a informante indígena muda o discurso. “Então pra nós Kaingáng como surgiu o povo indígena foi em dois grupos, né? Um grupo surgiu da terra os dois grupos surgiram da terra”, assinalando assim suas reflexões sobre um mesmo acontecimento. Essas mudanças de discurso se dão em sintonia com a alteração da voz, com o franzir do rosto, com o olhar que se desvia de quem está ouvindo e parece buscar algo escondido no além.

Nesse momento, a indígena parece voltar para si mesmo refletindo sobre sua história, que, parece-nos, um dia já vivera. Como se estivesse em transe paralisa a si e aos que a ouvem. O olhar revela os gestos de leitura do mundo, de um mundo que se manifesta pela linguagem.

Ao cotejarmos as duas narrativas, evidenciamos uma história em comum: os povos, sob a perspectiva das comunidades indígenas, surgiram da terra. O mito fundador está ligado à questão da natureza e a partir dos indígenas se originaram outros povos sobre a terra. Porém, ao analisarmos atentamente a narrativa escrita, encontramos diversos contrapontos em relação ao mito contado pela informante, principalmente no que tange à inclusão do homem branco ao mito fundador dos povos indígenas.

Observando a narrativa da escritora branca, evidenciamos marcas muitas vezes preconceituosas em relação aos povos indígenas. O texto “O começo da humanidade” procura explicar a origem dos seres humanos a partir da perspectiva dos indígenas brasileiros, entretanto, o mito apresenta uma ideia de um índio selvagem, mau, que não queria aceitar a presença dos brancos na terra: “Toba não queria que saísse a semente dos que não são índios, dos que são chamados “brancos”. Quando aparecia a cabeça de homem ou mulher que não era índio querendo sair, Toba empurrava de volta para o buraco” (MINDLIN, 1993).

Imaginamos o que deve passar na cabeça das pessoas ao lerem este mito: os índios não queriam que os brancos existissem, e o fato de o índio Toba empurrar os brancos de volta para o buraco significava que o índio queria “matar” e “acabar” com os brancos.

Outro fragmento interessante neste mito é o fato de Toba não deixar sair do buraco uma mulher linda, que estava lá dentro: “Se tivesse saído, as pessoas hoje seriam lindíssimas”. (MINDLIN, 1993).

Normalmente os mitos orais indígenas não fazem menção alguma à distinção de raças, pessoas bonitas ou feias, e nem que o índio não queria permitir a existência do homem branco da terra para se tornar dono dela. Normalmente as narrativas contadas pelos indígenas, como observamos no texto da informante, carregam crenças passadas durante toda uma vida e preservadas no seio da comunidade.

A questão da veracidade sobre os fatos narrados é um conceito importante para as narrativas que se orientam pela tradição escrita. Não sabemos ao certo a origem do mito contado pela escrita não índia, e a veracidade dos fatos que se apresentam na narrativa, porém na narrativa oral é evidenciada a veracidade em sua narração a partir do momento em que expressa seu próprio mundo: “Então pra nós Kaingáng como surgiu o povo indígena foi em dois grupos [...] Hoje eu sou Kañerú, então o meu grupo surgiu de noite” (Depoimento da indígena).

Ao final da análise, podemos observar que existem aproximações entre as duas narrativas ao abordarem a ideia de que os povos indígenas surgiram da mãe terra, porém os distanciamentos são evidenciados a partir do momento em que não podemos conferir a veracidade dos fatos apresentados na narrativa escrita, que evidencia um discurso que poderia não ser aceito em muitos grupos indígenas como seu mito fundador.

Dessa forma, os relatos, as narrativas e as histórias de vida são convenções culturais que se interligam a um contexto histórico, e, portanto, o que se relata é constituído pela cultura em que se vive, e não há como transcrever a originalidade dos fatos quando não se está inserido no grupo no qual as histórias se originam.

Referências

ALMEIDA, Maria Inês de; QUEIROZ, Sônia. **Na captura da voz: As edições da narrativa oral no Brasil**. Belo Horizonte: A Autêntica; FALE/UFMG, 2004.

BARTHES, Roland. **Análise estrutural da narrativa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1976.

CARVALHAL, Tania Franco. Literatura Comparada: a estratégia interdisciplinar. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, Niterói, v. 1, p. 9 - 21, mar. 1991.

CASSAB, Latif A. História Oral: miúdas considerações para a pesquisa em Serviço Social. *Serviço Social em Revista (Impresso)*, v. 5, p. 5-2, 2005. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v5n2_latif.htm>. Acesso em: 19, agost. 2013.

FERREIRA NETTO, Waldemar. *Tradição Oral e Produção de Narrativas*. São Paulo: Paulistana, 2008.

MENGHI, Renato Wanderley. Marcadores de transição entre tradição oral e tradição escrita em narrativas orais. *Revista Pesquisa & Criação (online)*, v. 10, p. 83-97, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/propesq/article/viewFile/406/442>>. Acesso em 19 de agosto de 2013.

MINDLIN, Betty. **Tuparis e Tarupás**. São Paulo: Brasiliense / Edusp / Iamá, 1993.

REMAK, Henry H. H. Literatura comparada: definição e função. In: COUTINHO, Eduardo F; CARVALHAL, Tania Franco. **Literatura comparada**. Textos fundadores. Rocco: Rio de Janeiro, 1994.

SILVA, Aracy Lopes da. Mito, razão, história e sociedade: inter-relações nos universos socioculturais indígenas. In: SILVA, Aracy Lopes da;

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **A Temática indígena na escola:** novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 1998, p. 317- 335.

Data de submissão: 28/04/2014

Data de aprovação: 24/07/2014

É muito bonito no papel, mas na realidade deixa a desejar... educação (escolar) indígena: entre leis e realidade

Beautiful in theory, but in reality it leaves much to be desired... indigenous education (school): among laws and reality

Rosana Hass Kondo*

SEED

Letícia Fraga**

UEPG

* Mestre em
Linguagem, Identidade
e Subjetividade.
rosanahass@gmail.
com

** Doutora em
linguística.
leticiafraga@gmail.
com

Resumo: Por meio deste trabalho pretendemos proporcionar discussões que abordem os conflitos existentes entre as políticas linguísticas (CALVET, 2007) e a realidade que se coloca na construção da educação (escolar) indígena. Para tanto, trazemos dados e análises resultantes de uma pesquisa etnográfica (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), em nível de mestrado, que se deu entre 2011 e 2012, na comunidade Guarani do Pinhalzinho, Tomazina, Paraná. Metodologicamente, a pesquisa em questão tem cunho qualitativo/ interpretativista (ANDRÉ, 1995; BARBIER, 2007; THIOLENT, 2011). O aporte teórico que norteou este trabalho inclui os seguintes documentos/autores: Constituição Federal (BRASIL, 1988), LDB (BRASIL, 1996), Cavalvanti; Maher (1993), D'Angelis (1997), Veiga (2005), Grupioni (2006), dentre outros. Os resultados sugerem que: a) a educação (escolar) indígena possui grande influência na formação de líderes críticos e atuantes tanto na comunidade indígena quanto na sociedade não-indígena; b) falta autonomia e há verticalização das políticas educacionais, isto é, os aspectos relativos a educação não estão sendo construídos em conjunto com a comunidade; c) há ausência de formação continuada específica para professores indígenas e não-indígenas; d) as atitudes da Secretaria Estadual de Educação e de alguns professores não-indígenas a respeito de língua, cultura e identidade muitas vezes são etnocêntricas.

Palavras-chave: Educação (escolar) indígena. Formação de professor. Políticas linguísticas.

Abstract: Through this work we intend to provide discussion that address the conflicts between language policies (CALVET, 2007) and the reality placed in the construction of the indigenous education (school). To this end, we bring data and analysis resulting from an ethnographic study (LUDKE; ANDRE, 1986), made in master's degree level which happened between 2011 and 2012, in the indigenous community of Pinhalzinho, Tomazina – Parana. Methodologically, the research in question has qualitative / interpretive nature (ANDRE, 1995; BARBIER, 2007; THIOLENT, 2011). The theoretical basis that guided this work includes

the following documents / authors: Constituição Federal (BRASIL, 1988), LDB (BRASIL, 1996), Cavalcanti; Maher (1993), D'Angelis (1997), Veiga (2005), Grupioni (2006), among others. The results suggest that: a) indigenous education (school) has great influence in the formation of critical and active leaders in both indigenous and non-indigenous society; b) there is lack of autonomy and verticalization of educational policies, i.e., aspects relating to education are not being constructed along with the community; c) there is no specific continuing education for indigenous and non-indigenous teachers; d) the attitudes of the State Educational Department and of some non-indigenous teachers regarding the language, culture and identity are often ethnocentric.

Keywords: Indigenous education (school). Teacher education. Language policies.

Introdução

Toda sociedade tem sua forma específica de organização, de modo que a educação destinada a um povo deve refletir os desejos e anseios da comunidade em que ela se encontra inserida. Nesta direção, a expressão *educação (escolar) indígena* sugere que se trata de uma educação específica, para um povo específico. Essa distinção é extremamente relevante, pois evita sua generalização.

Segundo Cavalcanti e Maher (2005), qualquer pessoa que deseje ou que trabalhe com educação indígena deve ter esses conceitos bem definidos. “[...] Quando fazemos menção à “Educação Indígena”, estamos nos referindo aos processos educativos tradicionais de cada povo indígena. Aos processos nativos de socialização de suas crianças” (MAHER, 2006, p. 16-17).

Na educação indígena, segundo Maher (2006), não existe um professor específico, mas sim várias pessoas que se responsabilizam por passar para as futuras gerações seus ensinamentos e conhecimentos, valorizando sempre o bem-estar de todos. Tomando essa definição como parâmetro fica claro em quais princípios a educação para estes povos deve se pautar. Ou seja, uma educação que respeite suas formas de pensar, ver e ser no mundo. Portanto, “[...] o que se ensina na escola de uma sociedade indígena deveria ser aquilo que aquela sociedade deseja que se ensine” (D'ANGELIS, 2001, p. 36-37).

Ao falar em educação indígena também devemos considerar que ela não se restringe à escola, uma vez que esta se inicia no contexto familiar e se estende aos diversos locais, inclusive na escola.

A educação das crianças, sua socialização na comunidade, se faz na família, pelo ensinamento dos pais, pelas palavras e histórias dos mais velhos e por muitos outros meios que a comunidade possua, inclusive pela escola (ou seja, também pela escola) (D'ANGELIS, 2001, p. 37).

Já a educação (escolar) indígena se “[...] refere ao processo de escolarização dessas crianças e desses jovens, de modo a instrumentalizá-los para situações de contato com o mundo dos brancos” (CAVALCANTI; MAHER, 2005, p. 5).

A partir do contato com o branco, no entanto, esse conhecimento [educação indígena] passou a ser insuficiente para garantir a sobrevivência, o bem-estar dessas sociedades. É preciso agora também conhecer os códigos e os símbolos dos “não índios”, já que estes e suas ações passaram a povoar o entorno indígena. E é assim que, historicamente, surgiu a “Educação Escolar Indígena” (MAHER, 2006, p.17, grifos da autora).

Dessa forma, a educação indígena, que até então bastava para esses povos, atualmente já não é suficiente devido ao contato contínuo com outras sociedades.

Sendo assim, nossa intenção neste artigo¹ é propor uma discussão que evidencie os conflitos existentes entre as políticas linguísticas (CALVET, 2007) e a realidade que se coloca na construção da educação (escolar) indígena.

Metodologia e contexto

Metodologicamente, esse trabalho enquadra-se na abordagem qualitativa de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; ANDRÉ, 1995), também conhecida como “naturalística ou naturalista” (ANDRÉ, 1995, p. 17). No caso da pesquisa em questão, acreditamos que a escolha da pesquisa qualitativa foi mais adequada, justamente por esta permitir que a análise acontecesse a partir de um “contexto vivo”, uma vez que “[a] pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 35).

Os dados foram coletados etnograficamente. Conforme Braz (2010, p. 41), “[a] investigação etnográfica, oriunda da antropologia, compreende o estudo do meio social pela observação direta das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas”. Ou seja, por meio desse método é possível levantar dados sociais, culturais, linguísticos de uma sociedade.

Os instrumentos utilizados para geração de dados foram: a) observações, b) entrevistas semiestruturadas e c) diário de campo. Posteriormente, os dados foram analisados qualitativamente.

A pesquisa em questão foi realizada na Comunidade Indígena do Pinhalzinho localizada a aproximadamente 36 km do município de Tomazina, Paraná, às margens do Rio Cinzas (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011). Esta comunidade Guarani é composta por aproximadamente 122 pessoas distribuídas em 35 famílias, compostas de indígenas “puros”² e também de “mestiços”³ devido aos casamentos com não-índios. Há presença também de duas famílias Kaingang na comunidade.

¹ Este texto é uma reflexão a partir de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no programa de “Linguagem, Identidade e Subjetividade”, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), intitulada “Representações e atitudes linguísticas na (re)construção da identidade indígena dos Guarani do Pinhalzinho (Tomazina/PR): um estudo na escola “Yvy Porã””.

² Expressão usada pelos indígenas do Pinhalzinho para se referir aos Guarani que descendem de pai e mãe reconhecidos pela comunidade como indígenas.

³ Expressão usada pelos Guarani do Pinhalzinho para se referirem aos filhos de pai ou mãe reconhecido(a) pela comunidade como indígena, com pai ou mãe não reconhecido(a) como indígena.

Ao todo, participaram da pesquisa quatorze (14) pessoas⁴, as quais desempenham na comunidade e/ou escola importantes papéis, mas neste texto, por razões de escopo analisaremos somente os discursos de nove (9) participantes.

⁴ Utilizamos siglas para preservar a identidade dos participantes.

A educação (escolar) indígena na prática

As aulas observadas durante a pesquisa de campo foram fundamentais para entendermos e conhecermos alguns aspectos importantes da Pedagogia Escolar Indígena Guarani⁵ (NOBRE, 2009) e também para verificarmos como se dá a interação entre professores indígenas e não-indígenas, comunidade e alunos.

⁵ Para uma maior compreensão da Pedagogia Escolar Indígena ver Nobre (2009).

À primeira vista tem-se a impressão que as aulas na escola indígena pouco diferem das ministradas em contexto não-indígena, porém basta adentrar esse espaço para se perceberem as diferenças. De imediato, o que mais nos chamou a atenção é a tranquilidade com que os alunos circulam nesse espaço.

Depois descobrimos que também há diferenças entre o modo como o professor indígena e não-indígena veem isso: “As crianças sentem-se à vontade para tomar qualquer decisão, como a de sair da sala da aula, se a atividade não estiver lhe interessando mais” (NOBRE, 2009, p. 36).

Um trecho do Diário de Campo confirma esses fatos:

Chego⁶ para mais um dia de observação. São quase duas da tarde e penso que estou atrasada, no entanto ao avistar os alunos no pátio vejo que não. Ao entrar no pátio cumprimento a todos e vou falar com o diretor, conversamos um pouco e noto que ainda há alunos no pátio. Tiro minhas conclusões “aqui também os alunos ‘enrolam’ para ir pra sala de sala”. Porém, à medida que faço mais observações vou percebendo que apesar de todas as leituras que tenho sobre educação indígena, elas não possibilitaram que eu abandonasse a minha visão ocidentalizada de educação. O modo como eles veem a escola é diferente de nós. Não há cerimônia para uma visita dos pais, pois estes estão sempre por lá, as crianças vão ao banheiro, tomam água sempre que sentem necessidade. Fiquei assustada, quando durante uma aula o celular que ficava em cima da mesa da professor indígena tocou. Rapidamente uma aluna pegou, olhou e disse que era pra alguém de sua família e saiu correndo para levar. A professora não disse nada, continuou explicando. Alguns minutos depois a aluna retornou e continuou suas atividades. Ao voltar para casa fiquei pensando que se isso tivesse acontecido em uma escola de não-índios teria sido um grande problema. Primeiro pelo celular que é proibido em sala. Segundo pelo aluno sair sem a permissão do professor. (Diário de Campo, 12 de abril de 2012).

⁶ Em todo o texto optamos por utilizar a primeira pessoa do plural, por entendermos que é uma obra realizada em conjunto (pesquisadora e orientadora). Entretanto, neste trecho, justificamos o emprego da primeira pessoa do singular por se tratar do relato da pesquisadora em campo.

Para os professores não-indígenas percebemos que é muito mais difícil considerar a situação descrita no trecho retirado do Diário de Campo

como “normal” e aceitável, justamente porque fomos educados dentro de um sistema que parte do princípio de que a escola é o local onde o professor ensina e o aluno aprende. Talvez por isso nós tenhamos dificuldades em compreender a relação que os Guarani têm com a escola e considerem a atitude descrita como indisciplina⁷.

Diferentemente do que acontece para os não-índios, para os Guarani a escola é um espaço bastante frequentado por todos, as famílias estão sempre presentes, de modo que reuniões com dias e horários marcados são totalmente dispensáveis, ou seja, nas escolas indígenas as famílias realmente pertencem à escola (ou a escola pertence às famílias?) conforme ilustra o trecho a seguir:

EP1: *Os pais aqui são... NOSSA, frequentemente eles estão na escola, frequentemente eles entram ali na sala, vai assistir aula. Alguns e outros só que é devido a sua função na comunidade que não está, mas sempre. Nós somos todos uma família, então um vindo aqui, o outro já repassa. Aqui, aquela, aquela escola, aquela utopia que eles pregam, é uma gestão participativa mesmo aqui funciona, aqui dá certo, aqui são muito críticos... eles participam muito aqui mesmo. Os nossos, os indígenas daqui.* (Entrevista realizada dia 16 de março de 2012).

Em relação aos conteúdos curriculares, conforme observamos no PPP (PARANÁ, 2011), eles seguem as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná.

Os conteúdos curriculares e metodologias são constantemente revistas e analisadas para estarem apropriadas as reais necessidades e interesses do aluno da comunidade Guarani adequando a natureza do trabalho na comunidade; Seguindo, assim as orientações do Plano Nacional da Educação (PNE), em que pesa requerer um tratamento diferenciado para a escola indígena; prever seus objetivos e metas além de formas flexíveis de organização escolar para as comunidades indígenas, bem como a necessária formação profissional dos professores, considerando as especificidades do alunado e as exigências do meio (PARANÁ, 2011, p.10).

Contudo, apesar de seguir as mesmas diretrizes das escolas não-indígenas, o PPP (PARANÁ, 2011) estabelece determinações sobre os conteúdos curriculares e metodologias afirmando que estas devem ser adequadas às reais necessidades e interesses dos alunos indígenas. O PPP (PARANÁ, 2011) ainda menciona a necessidade de formação profissional dos professores, tendo em vista as especificidades do alunado. Na sequência, apresentamos relatos de dois professores não-indígenas sobre a questão da formação do professor para trabalhar em contexto indígena.

Pesquisadora: *É você participou de cursos pra formação pra atuar especificamente aqui oferecidos pela SEED ou não?*

⁷ Segundo Nobre (2009), nas escolas Guarani, os alunos possuem mais liberdade, autonomia e descontração, portanto o aluno indígena pode circular livremente pelo ambiente escolar sem que isso seja visto como indisciplina. Não há o formalismo das escolas não indígenas, em que os alunos necessitam de permissão do professor para tomar qualquer decisão. “Há uma enorme liberdade exercida pelas crianças Guarani, que não são molestadas em quase nada. Só há alguma advertência quando o caso é de segurança física ou está atrapalhando muito a proposta do professor, o que é raro” (NOBRE, 2009, p. 36).

PN12: *Somente uma vez. Só no primeiro ano que eu estava aqui em 2009, mas assim não especificamente na disciplina de arte. Foi Ensino Religioso, cosmologia Guarani, cosmologia Kaingang, né? E arte, mas assim quando chegou a vez da disciplina de Arte eu pensei que fosse uma coisa diferenciada e não. Era tudo que a gente já tinha na faculdade, né? Então quer dizer não era uma coisa específica só para indígena, para educação indígena. (Entrevista realizada dia 20 de abril de 2012).*

PN13: *Não. Específico pra educação indígena não. (Entrevista realizada dia 10 de abril de 2012).*

PN14: *Não, nenhuma preparação, agora com essa pós em educação no campo. Quer dizer ela não é específica para educação indígena, mas sempre alguma coisinha está sendo abordado. (Entrevista realizada dia 22 de maio de 2012).*

Embora aqui só tenhamos apresentados três depoimentos, dos quatro professores não-indígenas entrevistados somente um participou de algum curso para trabalhar em escolas indígenas. Diga-se de passagem, já há algum tempo, pois conforme relata *PN1* isso aconteceu “[...] Só no primeiro ano que eu estava aqui em 2009”. Isso nos permite inferir que houve formação para professores somente quando a escola indígena foi estadualizada, a partir de 2007 (PARANÁ, 2007). Entretanto, os documentos sugerem que a formação continuada seja uma constante, primeiramente porque o professor precisa sempre estar se atualizando e segundo porque o quadro de docentes está sempre se modificando.

PN14 revela que está fazendo uma especialização em educação no campo e como ele próprio assinala, embora ela não seja *específica para educação indígena, (...) sempre alguma coisinha está sendo abordado*. Notamos que há preocupação por parte dos professores não-indígenas sobre a necessidade de capacitação para atuar nas escolas indígenas, assim como em outros contextos “diferentes”.

Pesquisadora: *Você achava importante que tivesse uma preparação assim, por parte/ cursos...*

PN14: *Eu acredito que sim. (...) Porque quando eu entrei aqui, eu tive muita dificuldade por isso. E não tem como dizer que a educação que a gente tem lá na cidade, urbanizada é igual a educação daqui, não é. Não adianta eu dizer que a mesma metodologia, a mesma didática que eu utilizo lá eu vou utilizar aqui, não é. Não é igual, né? Então eu acredito que tem que ter é, por exemplo, em termos de cultura, professor que vem trabalhar aqui acredito que ele tenha que saber um pouquinho mais. É cultura, a tradição deles, como que funciona a política, a organização realmente deles dentro da comunidade. (Entrevista realizada dia 22 de maio de 2012).*

No que se refere às dificuldades enfrentadas pelos professores não-indígenas, estas se situam principalmente em relação ao trabalho com/ sobre cultura indígena, metodologia diferenciadas e também a questões políticas dentro da aldeia, ou seja, como devem se comportar, o que devem abordar ou não nas aulas. O discurso de PNI4 levou-nos a questionar em que sentido o trabalho do professor indígena é diferente do realizado pelo não-indígena, visto que LI é conhecedor das questões abordadas por PNI4.

Pesquisadora: *O senhor vê diferença assim entre professor indígena e professor branco ou não?*

LI: *Vê, Vê bastante. Tem vez que eu vou lá na escola, eles não sabe me receber, entendeu? Vem um pajé lá de fora de outra aldeia, eles não sabe receber, né? Quando vai na escola lá de fora ((outra aldeia indígena)), que ta lá, vamos supor lá onde tem bastante índio, eles sabe tem o canto deles, né? Pra receber, na hora de chegar eles cumprimenta de outro jeito, de outra maneira, né? Então, aqui não, aqui, né? Chega lá não fala nada (...) Faz o que tem que falar bom dia, boa tarde, e né? (...) a gente ensina o professor a falar, professor sabe isso daí. Só que nós chega lá eles num fala nada. (Entrevista realizada dia 25 de abril de 2012).*

Para LI, as diferenças entre professor indígena e não-indígena são culturais, isto é, o professor indígena sabe da importância que as lideranças indígenas possuem dentro da aldeia, porque isso faz parte da cultura Guarani. Entretanto, isso não quer dizer que o docente não-indígena não o respeite, porém isto não é suficiente. É preciso que o professor não-indígena se esforce, conheça e utilize as normas determinadas pelos líderes indígenas, pois assim como a comunidade indígena está inserida dentro de uma sociedade não-indígena também necessita conhecer e respeitar as regras do mundo dos não-indígenas; os professores brancos também devem conhecer a cultura, a tradição e a organização política da aldeia, pois se o professor não-indígena está inserido dentro da aldeia terá de respeitar as convenções estipuladas pelas lideranças.

Em relação à questão do *saber receber*, LI está nos dizendo que *bom-dia*, *boa-tarde* são cumprimentos ocidentais, do homem branco e que eles, os Guarani, têm uma forma própria de cumprimentar, diferente, à qual os professores não-indígenas não conseguem se adequar.

Um dos membros da equipe pedagógica menciona outras questões sobre o trabalho dos professores indígenas e não-indígenas.

Pesquisadora: *Em relação ao quadro docente como você vê o trabalho desenvolvido pelos professores indígenas e não-indígenas? Há diferenças?*

EP2: *SIM. Assim porque os não-indígenas já estão acostumados a um sistema que é este que a gente tem que seguir, porque a gente não conseguiu essa autonomia de ter um sistema diferente. Os professores indígenas, eles*

não conseguem se adaptar. O trabalho deles todos é diferente, justamente porque faz uma formação diferente, né? A gente tem o magistério indígena, lá específico, a professora indígena faz lá e é diferente do magistério que a gente tem normal aqui, né. Que você segue certinho um sistema. Lá não, lá eles adaptam o magistério ao indígena, ao docente indígena. Daí eu acho que essa é a diferença. O professor vem pra atuar na escola com a visão dele ainda né ((referindo à formação do professor indígena)). (Entrevista realizada dia 22 de março de 2012).

Novamente a questão do sistema educacional a ser seguido é mencionada, ou seja, não existe um sistema próprio para reger as escolas indígenas. Por isso, na visão de EP2 os professores não-indígenas *conseguem se adaptar melhor, porque estão acostumados, é o sistema deles*; ao passo que os docentes indígenas, não. Eles têm muita dificuldade em se adaptar.

Nas palavras de EP2, as diferenças entre professor indígena e não-indígena devem-se à formação que cada um teve. Na visão dela, o magistério indígena é totalmente voltado para o contexto indígena. Entretanto, este se “choca” com o sistema da escola a que o professor deve se adaptar – que engessa o trabalho do professor indígena – e também com a heterogeneidade presente nas comunidades indígenas, como por exemplo, a que diz respeito aos diferentes graus de conhecimento e uso da língua indígena por parte dos alunos. Por esses motivos, EP2 afirma que:

EP2: *Na nossa realidade eu acho que NÃO, só professor indígena não daria conta, porque a gente tem (...) uma bem minoria aqui que quer uma educação aqui voltada assim, diferenciada mesmo, né? Já a maioria não, elas querem, eles querem a educação lá de fora, aqui dentro.* (Entrevista realizada dia 22 de março de 2012, grifos nossos).

Pelos trechos destacados, podemos inferir que, na visão de EP2, o fato de a maioria desejar uma educação *lá de fora aqui dentro* é um dos motivos que impede que somente professores indígenas atuem na escola, pois conforme EP2 havia colocado anteriormente o modo como o professor trabalha está associado a sua formação. Ou seja, o professor indígena é formado para valorizar mais a língua e a cultura de sua etnia, enquanto o professor não-indígena possui outros valores que também estão associados a sua formação. Por outro lado, ao dizer que “[...] só o professor indígena não daria conta [...]” EP2 deixa claro que a presença de professores indígenas e não-indígenas permite que os alunos possam conhecer os dois lados, tendo contato tanto com a visão dos brancos quanto da sociedade indígena.

Um dos professores indígenas entrevistados revela sua opinião sobre a presença de professores não-indígenas dentro da escola.

PI1: *Seria o certo, mas como os indígenas estão se preparando para atuarem nas suas próprias escolas... por enquanto temos que aceitar e respeitar*

e trocar experiências para que a escola tenha uma boa qualidade de ensino. Com o tempo com certeza teremos futuramente professores indígenas e é para isso que estão se preparando. (Entrevista realizada dia 12 de abril de 2012).

É interessante observar que PI1 considera que a presença dos professores não-indígenas na escola *auxilia* os professores indígenas, uma vez que aqueles assumem a maior parte das aulas nas escolas indígenas, permitindo que os professores indígenas possam *se preparar para atuar nas suas próprias escolas* depois de qualificados. PI1 não chega a afirmar que acredita ou mesmo quer que essa seja uma situação apenas temporária. Entretanto, enfatiza que enquanto esse contato acontecer, a convivência entre índio e não-índios também é positiva, já que permite que *troca de experiências, para que a escola tenha uma boa qualidade de ensino.*

Assim, com o intuito de analisarmos esses aspectos a seguir discutiremos como a educação (escolar) indígena tem acontecido na realidade. Ou seja, o que as leis (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996) determinam tem sido cumprido?

É muito bonito no papel, mas na realidade deixa a desejar...

“Foram décadas de políticas claramente contrárias aos índios, ou ainda que favoráveis no plano de discurso e no plano legal, amplamente complacente com práticas violentas, que visavam à extinção da diferença” (GRUPIONI, 2006, p. 40). Entretanto, hoje podemos dizer que, pelo menos teoricamente, a política mudou, pois as principais leis brasileiras (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996) possuem artigos e parágrafos que garantem aos povos indígenas direitos relativos a questões territoriais, educacionais e linguísticas, entre outros.

Por outro lado, sem querer destituir a importância que tais documentos têm para esses povos, queremos esclarecer que a contemplação dos direitos indígenas em lei não garante que, na prática, eles estejam realmente sendo resguardados, ou seja, não significa que as políticas vigentes em relação a eles deixaram de ser contrárias aos seus interesses. Nossa crítica é baseada em fatos concretos observados e registrados em campo, que mostram o descumprimento da lei em todos os sentidos. Isso inclui desde questões primárias – que vão do acesso a materiais escolares básicos – até as mais complexas, que envolvem o direito desses indígenas de participar de e decidir sobre a educação que desejam.

Entretanto, na maioria das vezes essas questões são imperceptíveis aos não-índios, pois à primeira vista tem-se a impressão de que tudo tem sido conduzido a partir de decisões tomadas pela comunidade. A gestão da escola Yvy Porã é feita por um indígena. Há também alguns professores indígenas trabalhando na escola (diga-se de passagem, em número bem

reduzido) e os professores não-indígenas são “escolhidos” pelo Cacique, porém a participação da comunidade, sua autonomia acaba aí. Essa escolha é formalizada por meio de uma carta de autorização fornecida pelo Cacique ao professor.

De acordo com o relato de uma professora não-indígena, a partir do meio do ano a situação fica bastante complicada, pois existem muitos conflitos para se obter essa autorização (Diário de campo 23 de março de 2012). A fala do professor indígena a seguir exemplifica os conflitos vivenciados nesse período.

PI2: “[...] porque quando começa o PSS, é aquela loucura. Cada um faz sua melhor política porque que ele quer dar aula aqui dentro, né? E às vezes () acaba caindo na lãbia de alguns que não tem comprometimento e no decorrer do ano que a gente vai vendo quem tem comprometimento, quem não tem. Quem leva a sério de fato o ensino. (Entrevista realizada dia 02 de maio de 2012).

Segundo LI, essa postura é uma forma de tentar fazer com que os professores sejam mais comprometidos com a escola e realmente queiram trabalhar em benefício da comunidade. O excerto a seguir deixa claro os “acordos” que os professores não-indígenas tentam fazer para obter a carta de autorização.

LI: ((risos)) *Tem professor que quer ficar aqui. Telefona e faz acordo, né? Começa a trazer tudo quanto é coisa que sabe? Tudo quanto é coisa de comer, é roupa, começa a comprar presente, fazendo sabe? Agrado. Aí acabou pronto, acabou, acabou também ((risos)). A gente sabe. A gente pega, sabe? (), mas lá dentro a gente sabe, tá sabendo como é, né? Como é que é.* (Entrevista realizada dia 25 de abril de 2012).

O discurso anterior revela que o “comprometimento” de muitos professores não-indígenas acaba quando estes conseguem tal carta. Isso ficou evidente na semana pedagógica (em julho de 2012), pois conforme pudemos observar no entendimento da direção da escola Ivy Porã e também no da SEED, tal atitude deixa transparecer certo descompromisso para com a educação (escolar) indígena, já que esse seria um importante momento de discussão sobre suas especificidades.

Consideramos que este momento foi extremamente importante para a comunidade do Pinhalzinho, que há muito tempo tem conhecimento de como são pensadas e aplicadas as políticas linguísticas para os povos indígenas. Ou seja, é nítida a “voz que se ouve” (D’ANGELIS, 1997) quando se diz que há participação de indígenas na tomada de decisões relativas a questões educacionais. Fica evidente a hierarquia entre índios e não-índios, sendo que quem está na posição de poder é sempre um não-índio. Entretanto, as ações propostas para os povos indígenas são naturalizadas, isto é, a

sensação de dominação ou subalternidade é amenizada, pois ela é disfarçada com “boas intenções”. Porém, basta que se analisem mais detidamente esses discursos para que se perceba a partir de que pontos de vistas as políticas têm sido elaboradas.

Uma educação verdadeiramente indígena

O que seria uma educação verdadeiramente indígena? Seria uma escola onde somente professores indígenas atuariam como docentes? Seria uma escola com materiais didáticos elaborados para aquela realidade específica? Questionamentos como estes se fazem necessários justamente para que possamos pensar o quão complexo são os processos educacionais que envolvem a educação, principalmente quando esta é destinada a povos que possuem uma visão diferente da hegemônica sobre a importância da escola em suas vidas. Na visão da professora indígena, uma educação verdadeiramente indígena seria:

PI1: *Ter material didático próprio para a formação docente e não ter o tempo limitado porque os indígenas não têm tempo programado, porque o tempo todo eles estão ocupados com seus afazeres na comunidade ou na sua casa.*

Na sociedade dominante, a escola é constantemente associada ao local onde o conhecimento e a aprendizagem ocorrem de modo formal e sistemático. Entretanto, para as sociedades indígenas esse conceito é ampliado, pois a escola é vista como uma extensão onde o conhecimento também ocorre. Na fala da professora, *não ter o tempo limitado, porque os indígenas não têm tempo programado, porque o tempo todo eles estão ocupados com seus afazeres na comunidade ou na sua casa* reforça a ideia de que a aprendizagem extrapola a esfera escolar. A esse respeito, o professor indígena exemplifica.

PI2: *O ensino, o ensino pro índio é totalmente diferente né? (...) um dia eu cheguei no seu J.((pajé)) ele falando pra mim, ensinando eu a fazer um remédio pro corte no machucado, né? E ele me ensinou e peguei lá o rubi ((erva medicinal)) com outras coisas lá e fiz e bem rapidinho, sarou. Aí eu falei: como é que o senhor sabe? Quem ensinou o senhor? Ele falou: não é ensinou. Eu via meu pai fazendo e ele falava pra eu ir buscar uma folha, mandava eu ir buscar ali, daí mandava eu ajudar a preparar aqui. Então o ensinar pro (...) índio, ao mesmo momento que ta ali aprendendo algo com os mais velhos, daqui a pouco ele ta lá, lá na frente lá aprendendo a cortar uma árvore, ao mesmo momento depois que ele saiu de lá ele ta lá com a mãe dele aprendo a (). Então se for pra gente () até o conceito de ensinar pra nós indígenas é diferente, nós estamos tendo que se adaptar a esse modelo ocidental. (Entrevista realizada dia 02 de maio de 2012).*

É o ensino por meio de modelo, da imitação (VEIGA, 2005), o conhecimento é sempre socializado. Todavia, muitas vezes esse modo de aprender não é considerado nas escolas indígenas, justamente porque os modelos de educação destinados aos indígenas são baseados na educação do branco, já que “[t]odo o currículo é, por via de regra, feito pelo branco e transmitido pelo professor nativo, que se encarrega, então, de aplicá-lo ao aluno índio” (CAVALVANTI; MAHER, 1993, p. 219).

EP1: *A burocracia/ a burocracia num acompanha esse meio de ensinar do, do indígena. Na verdade... ele... ele ((referindo-se ao sistema de educação)) fala é que quer dar essa, essa abertura, no entanto, num, num consegue, por quê? Por quê? Que nem eu falei **o ensinar do índio não está restrito somente às quatro horas da, na... às cinco horas das salas de aula e sim pra fora e, sim mais exteriores ainda.** (Entrevista realizada dia 16 de março de 2012).*

Pelas palavras de EP1, entendemos que para o indígena o conhecimento e aprendizagem também podem acontecer na escola, porém estes não ficam restritos somente à sala de aula. Outro fato que também pode ser observado na fala de EP1 é com relação ao sistema de educação imposto pela sociedade dominante. Isto é, o modelo de escola, de educação ocidental que não consegue dar conta da imensa diversidade que habita as comunidades indígenas. Esses conflitos ficam bastante evidentes no discurso anterior, pois ao mesmo tempo em que ele necessita atender as regras e normas determinadas pela SEED, também é cobrado pelas lideranças indígenas para que a escola trabalhe a língua, cultura e costumes da comunidade.

Portanto, embora a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a LDB (BRASIL, 1996) garantam aos povos indígenas uma educação que priorize suas formas e sistemas próprios na elaboração de uma educação própria, percebe-se que na prática tais direcionamentos não se realizam. Essa é também a percepção de um professor não-indígenas entrevistado.

Pesquisadora: *E como você vê a educação (escolar) indígena no Brasil? Assim pelo que você sabe.*

PN1: ***Abandonada.** Promessas, que vocês ((referindo-se aos indígenas)) tem isso, tem aquilo, **porque como é indígena é mais fácil, mas não é.** (Entrevista realizada dia 18 de abril de 2012).*

O discurso de PN1 também evidencia a representação muito presente no imaginário do senso comum que acha que os indígenas possuem certa facilidade para conseguir seus objetivos ou ainda que recebem mais atenção e proteção por parte do Estado em relação aos não-indígenas.

Relatos de outros dois professores não-indígenas mostram as dificuldades enfrentadas pela comunidade indígena.

PNI3: Abandonada, porque é o que eu tô dizendo. A gente não tem material. Sabe a... ela ((referindo-se professora da educação infantil)) mesma começou a educação infantil não tinha nada, nada de material, sabe?

(Entrevista realizada dia 10 de abril de 2012).

PNI2: É com indiferença. A gente percebe que muitas coisas/a gente percebe situação de abandono. **Eles... muitas vezes, eles não dão/ não dão o devido valor, atenção que merecia ser, ser, receber, né? Que merecia receber.** (Entrevista realizada dia 20 de abril de 2012).

Os termos “abandonada” e “indiferença” utilizados para definir o tratamento dado à educação (escolar) indígena só ratificam a não observação aos direitos básicos desses povos pelo poder público. Outro trecho da fala de PNI2 “[...] *Eles... muitas vezes, eles não dão/ não dão o devido valor, atenção que merecia ser, ser, receber, né? Que merecia receber.*” reitera a desvalorização dos povos indígenas por parte da sociedade não-indígena.

Em relação às leis destinadas aos povos indígenas, o excerto abaixo confirma que a existência da lei por si só não é suficiente.

PNI2: É muito bonito no papel, mas na realidade deixa a desejar, porque eles... a SEED, sabe? A Secretaria de Educação que é a SEED, o núcleo, tudo, eles deixam, eles se esquivam um pouco dessa parte das incumbên / das incumbências deles.

Pesquisadora: Faz de conta que não vê?

PNI2: Aham, isso acaba refletindo. Eles acham que é coisa da escola, mas isso aí, a escola depende das políticas da SEED, do núcleo, políticas nacionais mesmo... depende pra que haja um bom andamento e ter os seus direitos garantidos. (Entrevista realizada dia 20 de abril de 2012).

Ao dizer que “*É muito bonito no papel, mas na realidade deixa a desejar [...]*” podemos entender que a lei existe, porém não é cumprida na sua totalidade. Há um “faz de conta”, ou seja, aos olhos da sociedade que desconhece a realidade das comunidades indígenas dá-se a impressão que os indígenas reclamam sem razão, que eles têm tudo de graça e não valorizam. Entretanto, essa é uma representação que tem como objetivo desqualificar a figura dos povos indígenas, reforçando a imagem que muitos não-índios já têm de que o índio é folgado, preguiçoso, bêbado, dentre outras desqualificações.

É importante esclarecermos que a falta de material mencionada anteriormente por um dos professores (PNI3) não diz respeito somente a materiais didáticos e paradidáticos prontos, mas também a materiais que permitiriam confeccionar material pedagógico. Durante uma de nossas observações na escola, pudemos perceber essa escassez de papel, lápis de

cor, borracha, cadernos, livros, entre outros. O relato do professor a seguir confirma essa situação:

PN13: *Nós estamos agora com um projeto de... não se chama contra turno... atividade complementar. E tá pra vir uma verba desde o ano passado, que foi o primeiro semestre, nós tivemos, né? As crianças vêm no contra turno pra esse/ essa atividade complementar e até agora nós estamos sem a verba pra comprar papel, giz de cera material, né? Carvão pra trabalhar. A gente trabalha com o que tem. Então, é por amor mesmo.* (Entrevista realizada dia 10 de abril de 2012).

Outro exemplo que também atesta o descaso do poder público para com a escola é a falta de espaço físico desta, que possui somente três salas de aulas. Desse modo, para acomodar os alunos, é necessário dividir as salas. As aulas de língua Guarani e o projeto são realizados no pátio da escola. De acordo com a equipe pedagógica da escola, já foi formalizado há algum tempo um pedido de ampliação do espaço físico à SEED, porém esta ainda não deferiu o pedido (Diário de Campo, 16 de março de 2012).

Diante disso, vemos a necessidade de se observar que:

[...] o trabalho em educação indígena não se resolve em gabinete e tampouco numa ação exclusiva do corpo técnico e administrativo do Estado, mas precisa e *ganha valor na medida em que se baseia na participação dos índios e de seus aliados* (GRUPIONI, 2003, p. 150, grifos nossos).

Por isso é imperativa a participação dos povos indígenas em todos os aspectos que dizem respeito à comunidade, sejam eles de ordem política, econômica, cultural ou educacional. Portanto, o desafio do professor que trabalha em contextos indígenas é enorme, pois além das especificidades próprias da educação indígena é preciso saber lidar com as adversidades constantes.

Algumas considerações

Por meio dos dados aqui analisados concluímos que os desafios da comunidade Guarani do Pinhalzinho na construção de uma educação própria são imensos, entretanto estes parecem estar determinados a isso.

Por outro lado, apesar de toda determinação demonstrada pela comunidade percebemos a existência de inúmeros fatores que dificultam a efetivação de uma educação condizente com os desejos e necessidades desses indígenas. Uma das dificuldades encontradas é a imposição de um sistema educacional homogêneo, único que embora apregoe a autonomia para os indígenas não consegue ceder minimamente diante das exigências e necessidades da educação indígena diferenciada. Isso faz com que ressaltamos a relevância de o Estado repensar posturas, atitudes e ações

delegadas às escolas indígenas, principalmente em relação à participação, ao envolvimento das comunidades indígenas sobre quais aspectos eles querem que sejam contemplados na educação, visto que eles são os principais interessados. A educação é algo que deve ser construído em conjunto, portanto.

Em relação aos conteúdos que devem ser ensinados ou privilegiados, não há um consenso. Por um lado, cobra-se da escola que esta empenhe todos os esforços em processos de revitalização linguística e cultural. Por outro lado, é exigido dos Guarani do Pinhalzinho que estes apresentem uma proficiência cada vez maior em língua Portuguesa para interagir com a sociedade fora da aldeia.

Essa dicotomia é também verificada dentro da aldeia, visto que há indígenas que defendem um ensino mais voltado para o fortalecimento da identidade e da cultura indígena e outros que requerem um ensino mais nos moldes ocidentais. Conforme os relatos de EP2, ambas as propostas de ensino são importantes para os povos indígenas. Ou seja, o ensino deve ser intercultural, pois para eles é tão importante conhecer e aprender sobre sua cultura quanto da sociedade não-indígena, principalmente para saber como se estabelecem as relações de poder entre as diferentes culturas, umas em relação às outras.

Imersos em todos esses conflitos estão os professores indígenas e não-indígenas, principais protagonistas a quem se atribui a responsabilidade de negociar essas relações carregadas de conflitos vivenciados cotidianamente nesses contextos. Os professores vivem mais do que ninguém isso na pele, divididos entre cumprir as determinações do sistema e atender as solicitações da comunidade indígena.

Em relação ao professor não-indígena, observamos que a falta de capacitação específica para trabalhar no contexto indígena é outro fator que tem contribuído para as dificuldades que este encontra para lidar com os alunos indígenas, principalmente no início.

PN14: *No começo estranharam, bastante. É tanto que uma vez eu fui assim, conversar com um aluno e não sei esse jeito da gente, talvez mãe ou talvez, né, estabonado, no meu caso, já levei a mão, fui abraçar, dizer e ele se retraiu, tipo é você lá e eu aqui, viu? Mas agora não. Agora já brinco com eles, eles brincam comigo, sabe, já tá mais... o entrosamento já tá melhor. Mas eu sinto que precisa ainda de um passo adiante em relação a isso, porque eles têm um pouquinho de receio sim.* (Entrevista realizada dia 02 de julho de 2012).

A respeito dessa questão especificamente EP1 já havia nos falado, em sua entrevista, quando afirmou que *o aluno indígena demora a adquirir confiança no professor branco*. No entanto, essa situação tem sido constante, pois devido aos contratos temporários o quadro docente está

sempre sendo modificado. Este é outro problema mencionado por EP1, pois quando o aluno e também o professor estão se habituando um ao outro e também ao sistema, o professor não-indígena vai pra outra escola. Por outro lado, com o professor indígena isso é mais difícil de acontecer, pois em geral ele faz parte da comunidade indígena e, por essa razão, conhece seus problemas e dificuldades de modo mais aprofundado. No entanto, a vantagem da presença do docente indígena extrapola essas questões de conhecer os problemas da comunidade, visto que o principal benefício diz respeito ao fato de que o professor indígena é conhecedor da Pedagogia Escolar Indígena Guarani, a qual se refere aos modos apropriados de ensinar e aprender desses povos indígenas.

Segundo Nobre (2009, p. 36), a Pedagogia Indígena constitui-se de “[...] elementos autenticamente Guarani, incorporados, ressignificados, transformados no cotidiano da sala de aula”. Ainda de acordo com Nobre (2009, p.36-47), a Pedagogia Escolar Indígena Guarani é formada por onze elementos:

1. Autonomia, liberdade e descontração das crianças;
2. Forte participação das crianças;
3. Grande curiosidade e observação;
4. O Guarani como língua de instrução: bilinguismo de manutenção de resistência;
5. Forte presença da oralidade com um certo desapego à escrita;
6. Necessidade de preservação da cultura o “Nhande reko”;
7. Presenças de ritual e formalismo nas aulas;
8. Ocorrência de imitação;
9. Ocorrência de repetição nas atividades;
10. Grande respeito mútuo nas relações.
11. Grande ocorrência de desenho nas atividades.

Talvez muitos desses problemas pudessem ser resolvidos se houvesse formação continuada para esses educadores, pois conforme observamos cada um tem procurado fazer o seu melhor, porém não existe apoio realmente efetivo por parte da Secretaria Estadual de Educação. O que é real é a mobilização por parte dos próprios professores indígenas e não-indígenas e da comunidade na busca da tão sonhada educação diferenciada, específica, bilíngue e intercultural (RCNEI, 1998) que, por enquanto, só existe no papel.

Em consonância ao exposto, Nobre (2009) ressalta a importância de

formação continuada para que realmente haja possibilidade de construir uma escola diferenciada.

Primeiramente é necessário investir na formação continuada dos educadores indígenas, pois serão eles os atores desse processo de construção curricular. Este currículo ainda não existe, ele está por ser construído para cada etnia em cada aldeia. O currículo que existe é o das escolas não-indígenas, que é tomado como referência tanto pelas assessorias como pelos educadores indígenas, que estudaram nessas escolas. Não haveria possibilidade, portanto, de construir um currículo diferenciado autenticamente indígena, ou em outras palavras, não haveria uma escola indígena “pura”. É uma utopia, no sentido de não poder ser construída, já que o currículo escolar é um construto não-indígena (NOBRE, 2009, p.13).

Entretanto, embora tenhamos apontados vários empecilhos na construção de uma educação de fato indígena e ainda haja um longo percurso a ser percorrido, a julgar pelos depoimentos e observações realizadas, acreditamos que eles estejam cada vez mais participativos e críticos nas questões que envolvem tanto a educação (escolar) indígena quanto os direitos indígenas.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BRASIL. **LEI N. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, 1988.

BRAZ, E. S. **Línguas e identidades em contexto de fronteira Brasil / Venezuela**. 2010, 120f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2010. Disponível em: <http://url20.ca/8J>. Acesso em: 15 abr. 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

CALVET, J. L. **As políticas linguísticas**. Tradução de Isabel Oliveira Duarte; Jonas Tenfen; Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.

CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. M. Interação transcultural na formação do professor índio. In: SEKI, L. (Org.) **Linguística indígena e educação na América Latina**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.

CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. M. **O índio, a leitura e a escrita. O que está em jogo?** Cefiel - Centro de Formação Continuada de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), setembro de 2005.

D'ANGELIS, W. R. Limites e possibilidades da autonomia de escolas indígenas. In: VEIGA, J.; D'ANGELIS, W. R. (Org.) **Leitura e escrita em escolas indígenas: encontro de educação indígena no 10º COLE-** 1995. Campinas, SP: ALB: Mercado das Letras, 1997. p. 155-165

D'ANGELIS, W. R. A educação escolar em novos contextos políticos e culturais. In: VEIGA, Juracilda; S. A. (Org.) **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto da escola.** Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas/ALB. 2001. p. 113-125.

GRUPIONI, L. D. B. A Educação Indígena na Academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002). **Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p. 197-238, fev. 2003. <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1155/1054>. Acesso em: 03 jan. 2011.

GRUPIONI, L. D. B. (org.). Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.) **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 39-68.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U., 1986.

MAHER, T. M. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.) **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11 – 38.

MAHER, T. M. O Bilinguismo e o Aluno Indígena. In: **6º Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas: Desafios Atuais da Educação Escolar Indígena**, 2005, Campinas. Anais... Campinas: ALB/ Núcleo de Cultura Indígena, 2005. p. 97-107.

NOBRE, D. **Uma pedagogia indígena Guarani na escola, pra quê?** Campinas: Curt Nimuendajú, 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Desenvolvimento Educacional. Diretoria de Administração Escolar. Coordenação de Estrutura e Funcionamento. **Instrução Nº 11/2007–DAE/SUDE/SEED**, que diz respeito à “Estadualização dos Estabelecimentos de Ensino Indígenas”. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao112007.pdf>. Acesso em: 15 Abr. 2014.

PARANÁ. **Projeto político pedagógico**. Tomazina: Escola Estadual Yvy Porã – Distrito Sapé, 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

VEIGA, J. Pedagogia indígena e o processo de escolarização: o caso Kaingang. In: VEIGA, J.; F. M. B. R. (Org.). **Desafios atuais da educação escolar indígena**. Campinas/ALB, 2005. p.138-141.

Data de submissão: 29/04/2014

Data de aprovação: 11/06/2014

Aspectos da construção da imagem do índio na narrativa *Quarup*, de Antônio Callado

Aspects of the native's building in the narrative *Quarup*, Antônio Callado

Jorge Alves SANTANA*

UFG

Layssa Gabriela Almeida e SILVA**

Anhanguera Educacional/GO

Larissa Cardoso BELTRÃO***

UFG/UEG

* Doutor em Letras.
jorgeufg@bol.com.br

** Mestre em Letras
e Linguística.
layssagabriela@
hotmail.com.br

*** Mestre em Letras
e Linguística.
larissabeltrao@bol.
com.br

A nação preenche o vazio deixado pelo desenraizamento de comunidades e parentes, transformando esta perda na linguagem da metáfora (BHABHA, 1998).

Nossas sociedades são compostas não de um, mas de muitos povos. Suas origens não são únicas, mas diversas. Aqueles aos quais originalmente a terra pertencia, em geral, pereceram há muito tempo – dizimados pelo trabalho pesado e a doença. A terra não pode ser sagrada”, pois foi “violada” – não vazia, mas esvaziada (HALL, 2003).

- Não se assuste, Manuel. Eu agora viro qualquer coisa (CALLADO, 1977).

Resumo: Neste artigo temos como objetivo evidenciar aspectos do heterogêneo processo de construção da identidade cultural do índio contemporâneo brasileiro de forma a ressaltar a partir da narrativa *Quarup*, de Antônio Callado (1977), a relação entre literatura e estudos culturais. Tais reflexões são embasadas predominantemente pelos estudos de Maria Elisa Cevalco (2003), Stuart Hall (2003, 2006) e Homi Bhabha (1998).

Palavras-chave: Estudos Culturais. *Quarup*. Índio.

Abstract: In this article we attempt to highlight aspects of the heterogeneous process of building the cultural identity of the contemporaneous Brazilian indian in order to emphasize from narrative *Quarup*, Antonio Callado (1977), the relationship between literature and cultural studies. Such reflections here are based predominantly by Maria Elisa Cevalco studies (2003), Stuart Hall (2003, 2006) and Homi Bhabha (1998).

Keywords: Cultural Studies. *Quarup*. Indian.

Este artigo reflete sobre a possibilidade de a narrativa literária, vista como fato cultural vinculado à constituição social, contribuir para a produção de sentidos e valores que performam aspectos daquilo que seria a cartografia da nacionalidade brasileira. Em tal cartografia pluralizada e provisória, acompanharemos algumas características identitárias de determinados povos indígenas, particularmente aqueles do Parque Indígena do Xingu que são representados na narrativa *Quarup*, de Antônio Callado, sob a perspectiva dos Estudos Culturais. Essa perspectiva nos permitirá deslocar nossa atenção do estudo puramente intrínseco do que seria a construção literária, para o relevante diálogo com o pensamento cultural que se direciona para questões de cunho social e histórico. Assim, o fenômeno artístico tende a ser percebido de modo tanto estético, uma de suas dimensões de base, quanto no modo de intervenção analítica e processual na realidade pragmática na qual obra literária, autor, mensagem e recepção, está historicizada.

Com vistas a promover a relação entre literatura e estudos culturais, um dos nossos campos metodológicos principais, fundamentamos nossa pesquisa em Cevasco (2003), Bhabha (1998), Hall (2006), entre outros.

Das construções cujos fundamentos são velados

De acordo com Bhabha (1998, p. 304), a base grupal dos novos movimentos sociais apresenta, em sua estrutura, uma objetividade social que também pode ser parcializada e relativizada quanto ao intento da construção de quadros complexos, supostamente completos e fixados da realidade. Para ele, na pós-modernidade, ou na contemporaneidade, como prefere Giorgio Agamben (2009), surge entre os agrupamentos sócio-políticos, formados por variados segmentos minoritários, uma espécie de “pseudo-dialética” que, por sua vez, seria fruto da solidariedade existente entre tais grupos. Assim, o autor aponta para a necessidade de os estudos que tratam de fatos sociais, usualmente múltiplos e complexos, usarem perspectivas e materiais de análise que contemplem a diversidade que defende o surgimento de heterogêneos traços culturais que conformam a realidade estratificada.

Assim, a tentativa de apenas mapear diferentes posicionamentos de identidades, sejam eles de etnia, de raça, de nacionalidade, bem como de outras institucionalidades, com seus conjuntos de valores e prática marcados de modo implícito ou explícito, solicita um posicionamento verdadeiramente dialético. Posicionamento dialético este que de fato respeite a diversidade constitutiva dos fenômenos e circunstâncias, sem as costumeiras conservadoras ancoragens de denominadores comuns que apenas viabilizam a construção de um campo mediano em que as possíveis diferenças são amenizadas ou apagadas.

Nessa perspectiva, colocamos em cena a obra *Quarup*, de Antônio Callado, publicada em 1967, que recebe este nome por ter como um dos temas centrais o ritual indígena de celebração dos heróis mortos que tanto resgata a tradição do povo que executa tal prática quanto o mobiliza também para enfrentar existencialidades novas que naturalmente a compleição sociocultural acarreta. Trata-se de uma narrativa moldada por focalização onisciente que predominantemente seria neutra, porém apresentando também pontuações judicativas sobre o universo ficcional construído e sua rede de contatos com os dados factuais que atualiza de modo estético.

Predomina no texto a questão indígena brasileira. Este segmento social é colocado em foco também para, de forma subjacente, se pensar a constituição contemporânea do complexo fenômeno que seria a brasilidade, contexto antropológicamente consensual tido como o receptáculo de identidades variadas e em constante natureza processual.

Ao lado dos intrincados aspectos identitários das variadas etnias indígenas representadas por Antônio Callado, também pensamos nas multiformes dimensões que conformam a ideia de nação que subjaz a essa narrativa romanesca. Nação como unidade substancial feita pela junção de povos, práticas e valores que são conformados em relatos oficiais que marcam e asseguram a tradição coletiva unificada e unificadora. Sobre essa criação social que perpassa, por vezes, uma longa e controlada cronotopia, o pensador Stuart Hall (2006), baseado em estudos dos demais pensadores e ativistas da Esquerda Inglesa, pontua o fenômeno da nacionalidade como um exercício coletivo de imaginação capaz de criar supostas condições que definiriam a comunidade política como coesa, limitada e soberana. As nações, e, por analogia, outros processos e produtos do campo da identificação, tais como a etnia, a raça, a identidade pessoal, são realidades imaginadas. Na situação particular da nação, temos que se trata de uma realidade imaginada porque as sucessivas gerações de habitantes dos mais variados grupos étnicos não são diretamente coautores das tradições que, por vezes, inconscientemente são obrigados a atualizar em seus cotidianos. Coesa, porque as instituições como o governo, a educação, a religião e os códigos de leis padronizam as possibilidades de ação para a população geograficamente demarcada. Limitada, pois se estrutura pela lei tácita da separação arbitrária entre o alheio e o próprio. Soberana, porque unida pelo ímpeto bélico de defender o que seria a propriedade coletiva perante outras comunidades.

Dessa forma, o elemento humano que é o indígena - elemento humano tão complexo e heterogêneo como qualquer outro elemento humano - parece entrar na equação de um romance que trataria especificamente de sua produção cultural mantenedora de sua sociedade, parece entrar de modo forçado no painel que representaria essa unidade niveladora das diferenças étnicas e, conseqüentemente, políticas.

Stuart Hall segue as reflexões, que iniciamos acima, sobre a questão quando assegura que:

No mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural. Ao nos definirmos, algumas vezes dizemos que somos ingleses ou indianos ou jamaicanos. Obviamente, ao fazer isso estamos falando de forma metafórica. Essas identidades não estão literalmente impressas em nossos genes. Entretanto, nós efetivamente pensamos nelas como se fossem parte de nossa natureza essencial (HALL, 2006, p. 47).

Nação, nacionalidade, nacionalismo perfazem, pois, aquele campo semântico sedimentado por sentidos do que seria a cultura nacional. Como não são situações e condições naturais, mas historicizadas por simbolização até mesmo criptografadas, Hall (2006) aponta para o caráter metafórico de tal construção. Metáfora naturalizada de modo impositivo, pois o sujeito “nacionalizado” não tem o poder de escolher fazer parte ou não do processo que o encerra em um produto de modo inflexível.

Sobre esse caráter metafórico do produto estabelecido de modo pragmático, também acompanhamos Homi Bhabha (1998) que, em seu instigante livro *O local da cultura*, também nos esclarece:

Se, em nossa teoria itinerante, estamos conscientes da *metaforicidade* dos povos de comunidades imaginadas – migrantes ou metropolitanos – então vemos que o espaço do povo-nação moderno nunca é simplesmente horizontal. Seu movimento metafórico reque um tipo de duplicidade de escrita, uma temporalidade de representação que se move entre formações culturais e processos sociais sem uma lógica causal centrada (BHABHA, 1998, p. 201).

O caráter da metáfora funciona como um dispositivo que pode dinamizar nossa visão sobre esses poderosos construtos que modelam nossas perspectivas sobre o seríamos, sobre como nossos ambientes sócio-político-culturais são e sobre nossas possibilidades de sujeitos agentes nesses territórios das identidades.

Da contribuição criada pelos Estudos Culturais

Apesar de as metodologias de análise do campo dos Estudos Literários ainda gerarem certa resistência em espaços acadêmicos e afins, pensamos que se trata de um instrumental que enriquece as perspectivas de índole intrínseca. Assim, consideramos útil pontuarmos o tema para refletirmos com mais vagar sobre as formações discursivas literárias e suas performances de fatos sociais e culturais que, além de representar a complexidade da realidade pragmática, com toda sua ancoragem estética, também potencializam sua força de intervenção na realidade da qual faz parte.

A relação entre estudos culturais e estudos literários já é bastante perceptível. Há estudiosos que acreditam que os estudos de cultura nada mais são do que uma extensão dos estudos literários (CEVASCO, 2003, p. 138); outros por sua vez, postulam que os estudos culturais são mais abrangentes, uma vez que incluem e abrangem os estudos literários (CULLER, 1999, p. 49) e há aqueles que temem que os estudos culturais, como disciplina, poderiam desestabilizar o valor fechado da literatura, ou melhor, do que seria a literatura considerada como arte culta. Talvez esse temor de destruição da alta literatura tenha se dado em grande medida pelo fato de um dos impulsos dos estudos culturais terem sido o de lutar para que “a cultura exclusivista começasse a fazer parte de uma cultura em comum, onde os significados e valores fossem construídos por todos e não por uns poucos privilegiados” (CEVASCO, 2003, p. 139).

Essa virada no conceito de cultura se deu a partir da década de 1960. Aboliu-se o uso de Cultura, com letra maiúscula, e passou-se a adotar culturas, com um “s” no final, já que nesta era pós-moderna, os estudiosos buscavam lutar pelo reconhecimento das diferenças e pela supressão do universalismo (CEVASCO, 2003, p.24).

Ao fazer um levantamento histórico para verificar quando se deu o surgimento dos estudos culturais, percebemos que sua origem pode ser evidenciada na publicação de três grandes obras: *The making of the English Working Class* (1963), de Edward P. Thompson; *Culture and Society* (1958), de Raymond Williams; e *The uses of Literacy* (1957), de Richard Hoggart, referências que ainda acompanhamos no informativo estudo de Maria Elisa Cevasco (2003, p. 13). Quanto às universidades, cabe destacar o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham, pioneira no programa de pós-graduação em estudos culturais. No Brasil acredita-se que o congresso anual da Abralic em 1998, com o tema “Literatura comparada = estudos culturais?” foi um intenso e instigante momento de desdobramentos epistêmicos que representou a chegada e difusão dos estudos culturais na academia e grupos de pesquisa brasileiros. Cevasco (2003, p. 174) ressalta ainda três características dos estudos culturais que nos auxiliam a distingui-lo da literatura comparada: seu projeto político, suas ligações com a realidade social e sua diferença na prática cultural.

Exposto, de modo sumário, a relação entre os estudos literários e os estudos culturais e, conseqüentemente a importância de tal metodologia para esse nosso estudo, retornaremos à análise na narração de *Quarup*, com o intuito de verificar as estratégias representativas, conscientes e inconscientes, que criam a imagem do índio brasileiro, ou de modo mais adequado, a imagem das várias etnias indígenas brasileiras que foram dispostas de modo arbitrário no experimento antropológico-social é o Parque Indígena do Xingu.

Do índio, vislumbrou-se a sombra

Dado o panorama teórico com o qual nos movemos, temos que a narrativa romanesca de Antônio Callado representa, predominantemente, um dos maiores empreendimentos antropológico-sociológicos já construídos pelo que seria a nação brasileira. Tal contexto é a projeção e execução do Parque Indígena do Xingu, outrora Parque Nacional Indígena do Xingu, no início dos anos sessenta do século passado. A temporalidade abrange os anos de 1954 a 1964. Período marcado por grandes desdobramentos da política industrial e expansionista do governo getulista e de seus desdobramentos que culminarão no Golpe Militar de 64.

O enunciado de *Quarup*, por mais que se esforce no contexto pontual da criação do Parque Nacional do Xingu, desdobra-se na exploração de núcleos accionais que são importantes, mas que, talvez, não teriam ligação direta com o núcleo central indicado de modo referencial pelo título da obra. No entanto, quando se trata de agenciamentos discursivos literários, somos inclinados a ler o título, e o corpo textual que dele emana, no registro da alegoria que parece tratar a questão indígena como um teatro do que ocorre no âmbito nacional envolvendo questões sociais, políticas e culturais que são imbricadas no maior projeto de agrupamento indígena não natural que o mundo já vira.

Assim, questões como as da consolidação do parque industrial brasileiro, das relações trabalhistas regidas por legislação que começam a funcionar, das relações conflituosas entre campo e cidade, das consequências desumanas do êxodo rural, do papel da igreja de cunho socialista em uma sociedade acentuadamente desigual, das lutas armadas no campo e na cidade, da transferência da capital federal do Rio de Janeiro para Brasília, do apogeu da famosa “marcha para o oeste”, iniciada pragmaticamente no primeiro governo getulista. A lista de tópicos importantes é grande. E nisso talvez se dilua a questão maior para a qual o título do romance aponta, criando grandes expectativas no leitor que talvez deseje compreender como a literatura trata do indígena na contemporaneidade de uma nação que transforma suas estruturas de modo vigoroso.

Mesmo assim, o índio está na narrativa. Não um índio insulado em uma etnia exclusiva, mas o índio pluralizado. De acordo com Bruna Franquette (2011) e Carmem Junqueira *et al.* (2005), o empreendimento xinguanos juntou forçosamente cerca de quatorze etnias diferentes que cobrem todos os quatro troncos linguísticos indígenas brasileiros que são os troncos caribe, aruaque, tupi e macro-jê. Por volta de 1961, aviões do Exército Brasileiro campeavam povos indígenas nas mais diversas regiões do Brasil com o objetivo oficial de preservar suas identidades em uma região única. Assim, *ex abrupto*, grupos inteiros foram transportados para a primeira demarcação indígena brasileira e obrigados a encontrar uma

unidade multiétnica que lhes asseguraria a preservação diante do contato da exploradora e voraz sociedade do homem branco.

Não entraremos na polêmica antropológica que tal empreendimento gerou mundo afora. No entanto, vale o registro de que a complexa ação foi, e continua sendo, elogiada por muitos organismos internacionais, além de catapultar seus principais atores com ação direta e indireta, os irmãos Villas-Bôas, O marechal Rondon, Darcy Ribeiro, Noel Nutesl, Café Filho entre outros, para o panteão dos heróis da nação. Ironicamente, nenhum índio parece ter entrado para esse panteão exclusivista e arbitrário formado pela etnia com predominantes traços europeizados.

Do ponto de vista narrativo, esse intricado e polêmico – pelas iconoclastias do tratamento temático – romance que é *Quarup* está dividido em sete partes, as quais tecem a teia que dão vida à engenhosa e instigante textualização. Durante o desenvolvimento de suas células de conflito, é possível entrar em contato aspectos do processo de formação do índio contemporâneo, tanto pelo olhar do outro, o homem branco, quanto pelo dos demais membros da tribo que, apesar de serem focados com pouca atenção, estão em contato direto com o grupo que organiza o parque xinguano.

A predominância de focalização narrativa desse romance, como mencionamos, é do campo da onisciência, aspecto que cria aquela ambiência do olhar oficial que captura a situação sob condição unificada, coesa e plenificada. Também temos, em *Quarup*, a presença de um narrador onisciente multisseletivo que, a partir de seu discurso, aproxima-se dos interiores de algumas personagens, criando, assim, uma espécie de construção de sentidos dialógicos. No entanto, sob o aspecto quantitativo e também no qualitativo, predomina a perspectiva de conjunto unificado que é percebida por uma enunciação centralizadora.

O romance está estruturado em torno de Nando, um padre do interior de Pernambuco que recebe por missão catequizar os índios do Posto Capitão Vasconcelos, região que viria a ser o Parque Indígena do Xingu. Assim, exercendo a condição de protagonista, já no início da obra, ele é apresentado a partir de um conflito interior de cunho moral, que nasce de sua educação religiosa conservadora: Nando quer ir para o Xingu com o objetivo de envolver-se no portentoso projeto sócio-político, no entanto teme não resistir à visão das índias nuas.

Na primeira parte, denominada *Ossuário*, Nando sai do mosteiro pernambucano, mais especificamente de um Ossuário, entra em contato com a Liga dos Camponeses, passa a relacionar-se com um casal de protestantes ingleses, sendo só depois de ter sua vida sexual iniciada, que abandona o temor da visão das índias nuas. Parte para o Rio de Janeiro, onde vai encontrar o grupo multitarefa responsável pela instalação do parque indígena e toma o avião que o levará para o Xingu. O segundo capítulo recebe o nome de *Éter*. Já no Rio de Janeiro, Nando, em companhia dos

funcionários do ministro Gouveia, mais uma vez é tentado a evidenciar e experimentar o lado carnal e sensual do ser humano ao fazer uso excessivo de éter. Além disso, nos dias que antecedem sua partida, torna-se amante de Vanda, sobrinha e secretária de Ramiro, chefe de gabinete do ministério.

A terceira parte é denominada *A maçã*. Ao chegar ao Posto Capitão Vasconcelos – Xingu, o padre Nando é recebido por Fontoura, que por meio de uma brincadeira reconstrói o mito de Adão e Eva. E lá, nos dias que se seguem, dedica-se a conhecer os membros da comunidade. Entre tais índios, destacamos o índio Anta, um dos poucos índios que assumirão papel de destaque ao longo da trama. É a partir dele que teremos as noções de construção da identidade do índio contemporâneo. Ainda nessa parte, a rádio local anuncia uma possível chegada do presidente Jânio Quadros para vistoria e inauguração do parque. Assim, as várias tribos, de etnias diferentes, iniciam os preparativos para o ritual do Quarup, ritual esse que ainda não estava padronizado para todo o parque, como ocorre atualmente.

O capítulo seguinte recebe nome de *A orquídea*, no qual há um salto temporal visível. Ainda no Xingu, Nando volta a Recife onde tem sua vida religiosa abalada por dois acontecimentos: a morte de seu mentor espiritual D. Anselmo e o desligamento do padre Hosana. Agora, imerso em uma vida desregrada, ele recebe da ordem um pedido de afastamento e retorna ao Xingu. Nesse retorno, ele já é apresentado como tendo um comportamento despojado, convive com os índios de igual para igual, já não era padre, apenas homem disposto a assumir os riscos de encontros interculturais sem a preocupação de misturar-se com aqueles que antes ele considerava portadores de diferenças intransponíveis. Já nessa nova condição ele é surpreendido pela chegada de Francisca, que foi para a o Xingu como integrante da expedição Centro Geográfico do Brasil.

Na quinta parte, *A palavra*, de volta a Pernambuco, Francisca, com o intuito de dar seguimento ao trabalho realizado por Levindo, o líder dos movimentos camponeses, vai para o campo onde desenvolve o trabalho de alfabetização dos camponeses do Movimento Cultura Popular. Nando emociona-se ao ver que, durante o processo de alfabetização, Francisca falava também sobre a Declaração dos Direitos Humanos e sobre a Constituição brasileira. Nando morando agora numa casinha de praia que herdara de sua família, se torna um aliado de Januário, outro líder dos camponeses, até ser preso durante o Golpe Militar de 1964. Também ambientado em Recife, no sexto capítulo, *A praia*, depois de libertar-se da prisão, Nando recolhe-se na casa da praia. Ainda preso a Francisca, ele resolve celebrar uma espécie de Quarup em homenagem a Levindo. Mas no dia da festa ele é torturado pela marcha dos populares. Socorrido por Manuel Tropeiro, seu companheiro de luta, e por Hosana, foi levado da praia.

O desfecho da narrativa é evidenciado na sétima e última parte, em um capítulo denominado *O mundo de Francisca*. Demorou algum tempo até que Nando conseguisse se recuperar da tortura que havia sofrido dos

aparelhos repressores do estado. Após ter perdido a visão de um dos olhos e depois da luta por conseguir sair da casa de praia onde estava, Nando decide partir para o sertão na companhia de Manuel Tropeiro e passa agora a assumir uma outra identidade, a de Levindo, o líder comunitário que transforma-se em totem ao redor do qual o protagonista consolida a montagem de sua identidade libertária e libertadora.

Escrito na década de 60, o romance *Quarup* tem como pano de fundo, como começamos a explorar anteriormente, um Brasil marcado por fortes tensões político-sociais. O país vivia, na época, um momento de posição entre diferentes princípios e ideologias. O movimento que suscitava a Reforma Agrária ganhava força e os movimentos populares eram ativados em grande parte da extensão territorial do Brasil, como é caso do Movimento de Cultura Popular, em Recife. Tanto as camadas excêntricas das zonas urbanas quanto aquelas rurais se mobilizavam, para tornar a nação brasileira justa quanto, principalmente, à distribuição de renda.

A criação da Empresa Brasileira de Telecomunicações diminuía as distâncias, e a televisão brasileira, apesar de enfrentar momentos de contradição, também começava a firmar-se como meio comunicação de massa ao lado das transmissões radiofônicas de grande abrangência. A literatura, por sua vez, continuava a influenciar fortemente a mídia em formação e consolidação do país, de modo que grandes nomes do universo literário passaram desenvolver funções nas redações jornalísticas.

Nesse contexto em que percebemos formações enunciativas literárias ligadas a formações discursivas do campo político, antropológico, social e cultural, pensamos que a questão da alegorização do real, uma das funções da literatura, transborda a natureza das metáforas – que talvez pudesse ser aquela da utopia preservacionista e redentora dos contatos interculturais do parque indígena - que pareciam apontar para a Expedição Quarup e fundação do parque, mas que no fundo indicaria mais uma espécie de formação sentimental e política do coração e da mente do ex-padre Nando. Um padre intelectual que, inspirado por Francisca e Levindo, foi um dos membros ativos do grupo que efetiva a tal expedição e implantação do experimento, bem como a luta pela solução dos conflitos entre camponeses e grandes proprietários de terra. A partir de suas experiências, Nando tece o universo de relações no qual seu processo de construção de identidade vai lhe conferindo, mesmo que de modo fragmentado, a sensação especular de integridade pessoal que também atuará sobre uma imagem íntegra do tecido social sobre o qual montará a intencionalidade de intervenção.

Como o momento histórico, Nando constrói-se utopicamente entre Pernambuco, Rio de Janeiro e Parque Xingu, mostrando-se, o tempo todo, dividido entre as sensações e luxúrias carne e a contensão e ascese do espírito, a miséria do campo brasileiro e a dissolução existencial e accional cotidiana dos grandes centros urbanos.

Teríamos, pois, nessa perspectiva, uma tentativa de representação do panorama da nação unificada – índios e não índios - que parte dos fragmentos temporariamente individuais das subjetividades que se movem por situações diversificadas. A partir do desejo intimista do padre Nando de unir as pontas do Brasil, colocando-se em contato, de modo um tanto enviesado, identidades culturais indígenas com um grande número de manifestações político-culturais de conflitos dos variados segmentos sociais, que movimentavam as intensas crises pelas quais a nação passava na década de 60.

Do intrínseco que ancora a perspectiva dialógica

Quarup é um romance que por diversos momentos estabelece comunicação evidente com a realidade factual. Segundo Mires Bender (2010, p. 3), esta comunicação com a realidade serviu ainda para reproduzir um momento histórico, que apesar da censura imposta na época, permanece registrado na literatura nacional de expressão próxima dos textos documentais. Gisele Dias (2007, p. 2), no entanto, chama a atenção para o fato de que apesar de existir diálogo intrínseco entre *Quarup* e o contexto sócio-histórico, cabe ao leitor perceber que a obra literária não deve ser vista como uma reprodução direta ou espelhamento de tal período.

Além da ditadura militar, época em que o livro foi escrito, é preciso levar em consideração o modo como os índios e sua cultura são expostos na obra. Cristiane de Assis Portela (2009) em um trabalho no qual busca promover a reflexão sobre a história indígena brasileira, afirma que:

A história indígena no Brasil foi marcada pela imposição de uma unidade nacional que excluía a diversidade e “lembrava”, sob diferentes formas de violência, que índios deveriam deixar de ser índios. Na contemporaneidade, as formas de violência persistem, a despeito dos avanços jurídicos conquistados pelos movimentos indígenas nas últimas décadas do século XX. Porém, no âmbito do imaginário nacional, há inúmeras ideias estereotipadas que foram consolidadas historicamente (PORTELA, 2009, p. 151).

Em *Quarup* é possível percebermos muitas destas histórias estereotipadas que foram sendo construídas sobre os indígenas. E é por esta razão, que, entre os inúmeros temas presentes na obra, enfatizamos as imagens construídas sobre os povos indígenas aldeados de modo massivo no Xingu.

Os excertos 1 e 2 extraídos da obra revelam que os índios em *Quarup* são vistos por diversos momentos como indivíduos canibais e selvagens:

[1]

- O juruna! O Juruna! – disse Lauro.

- Morto- disse Olavo. – Jubé. Assassinado. Dois índios. Caíram em cima dele feito um raio.

- Que índios? – disse Vilaverde. – Txukarramãe?

- Não – disse Olavo. – Cren-acárore (CALLADO, 1977, p. 289-290).

[2]

– Olha aqui, eu quero dizer uma coisa a vocês. Um punhado de brancos, com fuzis e balas, imobilizados por índios semimortos é coisa que nunca se viu. (...)

- Faz assim graça, à custa da nossa vida – disse Lauro – porque não tem coragem de ser chefe, de assumir a responsabilidade dos seus atos. É como o cria dele, Vilaverde. São os bonzinhos. Ganham o dinheiro do Estado para bancarem apóstolo entre índios. Mas para me matarem no meio dessa vadiagem não! Débeis mentais, ignorantes! É ridículo, ouviram bem, ridículo em qualquer parte do mundo sacrificar homens civilizados e cultos a selvagens (CALLADO, 1977, p. 293-294).

Além de serem vistos como canibais e selvagens, há um momento no quarto capítulo do livro, *A orquídea*, em que Lauro, em meio à expedição para achar o centro geográfico do Brasil, instante belo e ao mesmo tempo com tons de tragédia nacional, alerta padre Nando a fazer uso de uma vara para manter os índios que eles haviam encontrado durante o percurso. Tal atitude de Lauro nos faz crer que os indígenas são para ele seres animalizados e, conseqüentemente inferiores ao homem branco:

[3]

A índia com que ele falava metia os dedos de puro osso nos bolsos de Ramiro em busca de alguma comida.

- Não deixem que te toquem! – disse Lauro.

- Lauro tinha na mão uma vara comprida com a qual matinha os índios à distância (CALLADO, 1977, p. 292).

Ainda em meio à expedição, o grupo se depara com cartazes de Sônia, uma moça branca que havia desaparecido com o índio Anta (aquele que mencionamos anteriores ao destacá-lo como exemplo raro de índio que atua com certa importância na economia da narrativa), e descobrem que um grupo de brasileiros juntamente com italianos e franceses estão gravando um filme sobre a biografia da moça. Ainda na mata, eles encontram com um grupo indígena que se recusa a dar informações sobre a Sônia e o possível raptor indígena, sem antes receber algo em troca:

[4]

(...) Movidos talvez pelo açodamento de Ramiro os txukarramãe não o levaram logo à cabana da mulher branca. Ramiro teve de dar como presentes

a eles até as duas camisas engomadas que ainda guardava” (CALLADO, 1977, p. 281).

Nota-se no excerto 4 que os índios são vistos pelos integrantes da expedição como indivíduos espertos e interesseiros, completamente inseridos na economia de mercado da sociedade do homem branco, que se pauta pela exploração do trabalho alheio e pela voracidade de acumular o lucro de forma privada. Nota-se ainda que os índios são retratados como seres capazes de perpetuar ações inusitadas e horríveis, como atesta o fragmento:

[5]

Lauro sombrio advertia:

– Não se esqueçam por favor que estamos em terra virgem, entrando em contato com um grupo de índios inteiramente desconhecidos. Todos os horrores são possíveis. Não esqueçam que padres jesuítas, nos tempos de descobrimento, descreveram monstros encontrados até nas matas litorâneas. Vamos subir o rio até ao Jarina, vamos deixar de novidades (CALLADO, 1977, p. 286-287).

Viver como os índios, na ótica do grupo multitarefa criado por Antônio Callado, implicava colocar a vida em sérios contextos de enfrentamentos, perigos e de crise, uma vez que eles eram vistos pelos brancos como seres diferentes, exóticos e de difícil assimilação intercultural. O momento em que Francisca conversa com Nando sobre o sumiço de Sônia evidencia tal afirmação:

[6]

– Você pensou que fosse Sônia, meu bem? – disse Nando.

– Ah, que impressão terrível, Nando. Tolice minha, é o escuro da maloca. Mas pensei por um momento que a vida selvagem, ou os sofrimentos não sei, tinham transformado ela. Ainda sinto um arrepio, sabe? Como estará Sônia, a verdadeira Sônia? O que acontece se a gente viver durante anos essa vida deles?

– Eu duvido que dure muito tempo, Francisca (CALLADO, 1977, p. 282).

Estas citações já mencionadas nos levam a perceber que o índio contemporâneo de Antônio Callado se assemelha e, ao mesmo tempo, se distingue daquele índio do Romantismo de, por exemplo, um José de Alencar e do Modernismo, por exemplo, alegorizado por Mário de Andrade. O índio contemporâneo deixa de ocupar o posto de herói nacional que se espelha nos ideais comportamentais de culturas eurocêntricas para atingir o lugar do selvagem a ser salvo de sua própria ignorância e da sanha exploradora do homem branco.

Das considerações finais

A metodologia analítica dos Estudos Culturais nos auxiliou a configurar possíveis interpretações uma obra literária no diálogo com fatos sociais e culturais. Assim, refletimos sobre construções de noções como dispositivos produtores de identidades que criam/imaginam fenômenos como a etnia e a nação. Tais fenômenos nos são dados como realidades naturais, daquelas que os sujeitos, de modo recorrente, não teriam capacidade de compreensão completa e de ação transformadora.

No campo intrínseco dos agenciamentos enunciativos literários, presentes em *Quarup*, de Antônio Callado, percebemos como a estratégia das metáforas que constroem o campo alegórico podem alterar o tema que ocuparia papel de destaque na narrativa. Assim, o ritual do Quarup, ação mantenedora e difusora da tradição de certa etnia indígena xinguana, secundariza-se perante a força de atuação das personagens não índias.

A ideia da nação coesa, unificada e soberana permanece em um território que beira os projetos utópicos. Porém, tal noção pode ser percebida em sua constituição talvez mais verdadeira quando traça as linhas fragmentadas e provisórias da cartografia da nação, do Brasil que se quer conhecedor dos múltiplos e heterogêneos estratos humanos. Vale, nessa fase conclusiva, recordarmos da linha de força do pensamento de Stuart Hall:

As identidades nacionais não subordinam todas as outras formas de diferença e não estão livres do jogo de poder, de divisões e contradições internas, de lealdades e de diferenças sobrepostas. Assim, quando vamos discutir se as identidades nacionais estão sendo deslocadas, devemos ter em mente a forma pela qual as culturas nacionais contribuem para “costurar” as diferenças numa única identidade (HALL, 2006. p. 65).

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Tradução de Vinícius Icastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.
- BENDER, Mires Batista. “**Quarup**: uma alegoria do Brasil”. *Tabuleiro de Letras*, Bahia, número especial, p. 1-22, 2010.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- CALLADO, Antônio. **Quarup**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

CULLER, Jonathan. **Teoria Literária:** uma introdução. Tradução de Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda., 1999.

DIAS, Gisélia Rodrigues. “Estupefação e o esmaecimento do projeto utópico na ficção de 70: *Quarup*”. **Ícone-** Revista de Letras, São Luís de Montes Belos, v. 1, p. 140-153, dez. 2007.

FRANCHETTO, Bruna (org.). **Alto Xingu:** Uma sociedade multilíngue. Rio de Janeiro: Museu do Índio/Funai, 2011.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na Pós-modernidade.** Trad. Tomaz T. da Silva e Guacira Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A Ed. 2006.

_____. **Da Diáspora:** Identidades e Mediações Culturais. Liv Sovik (org); Tradução de Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

JUNQUEIRA, Carmen; BARUZZI, Roberto G. (org.). **Parque Indígena do Xingu:** Saúde, cultura e história. São Paulo: Terra Virgem Editora, 2005.

PORTELA, Cristiane de Assis. “Por uma história mais antropológica: indígenas na contemporaneidade”. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 151-160, jan./jun. 2009.

Data de submissão: 30/04/2014

Data de aprovação: 21/07/2014

Arquitetura e a construção do espaço Guarani no oeste do Paraná: um estudo de caso na comunidade Guarani Tekoha Añetete

Architecture and construction of space in west Guarani of Paraná: a case study in community Guarani Tekoha Añetete

Gracieli E. Schubert KÜHL*

FAG

Ernelo SCHALLENBERGER**

UNIOESTE

* Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteiras. gracischubert@gmail.com

** Doutor em História. erneldo@uol.com.br

Resumo: Este artigo resulta de uma pesquisa que teve como objeto de investigação a arquitetura tradicional Guarani e a construção do espaço habitado junto à comunidade Guarani Tekoha Añetete, situada no Município de Diamante do Oeste/PR. A finalidade do estudo é a de apresentar elementos da arquitetura tradicional Guarani e a relação desta com as questões simbólicas que permeiam as práticas do grupo. Desenvolve uma abordagem interdisciplinar fundada em fontes editas e, sobretudo, nas informações orais e observações de campo. Constata que o universo simbólico Guarani é muito mais significativo para a construção e manutenção da identidade do grupo do que as questões materiais que cercam o seu cotidiano.

Palavras-chave: Cultura Guarani. Arquitetura. Tekoha Añetete.

Abstract: This article results from a survey that aimed at research Guarani traditional architecture and the construction of the space inhabited by the Guarani community Tekoha Añetete, located in the Municipality of West Diamond / PR. The purpose of the study is to present elements of traditional architecture Guarani and its relationship with symbolic issues that permeate the practices of the group. Develops an interdisciplinary approach based on editas sources, and especially in oral information and field observations. Notes that the symbolic universe Guarani is much more significant for the construction and maintenance of group identity than material issues that surround your daily life.

Keywords: Culture Guarani. Architecture. Tekoha Añetete.

Introdução

Discutir questões relacionadas a cultura e identidade indígenas possibilita ao pesquisador um leque consideravelmente amplo de temáticas.

Aliando a temática da cultura e da identidade Guarani a questões relacionadas à interdisciplinaridade, cria-se um contexto de pesquisa ainda mais complexo e, por conseguinte, altamente significativo.

A cultura Guarani pode ser considerada uma fonte inesgotável para pesquisas nos diferentes campos das ciências humanas, sociais e aplicadas, entre outras. Ela é composta por símbolos materiais e imateriais, valores e práticas culturais que historicamente foram sendo incorporadas pela tradição e recriadas em situações de convívio dos diferentes grupos, tanto interna quanto externamente, através do contato com outras realidades.

Trata-se de uma cultura que emerge e se apresenta em um determinado espaço social que é, acima de tudo, simbólico e a partir do qual ela se torna fundamental uma vez que, além de justificar ações, possibilita o desenvolvimento e a manutenção dos valores e das crenças dos grupos. No caso dos Guarani, esse espaço coletivo imaginário possui muito mais importância do que o espaço geográfico ou os bens materiais em si. São os bens imateriais as representações, os símbolos incorporados pela tradição às vivências, ao espaço, aos objetos e à arquitetura que possibilitam a legitimação e a manutenção dos valores culturais do grupo. A representação que o material assume encontra-se pautada em uma esfera superior, intangível, qual seja a esfera simbólica.

Os apontamentos que compõem a presente discussão têm como propósito ampliar as possibilidades de conhecimento de aspectos relacionados à cultura Guarani na atualidade e, de modo particular, dos Guarani residentes no Tekoha Añetete. O que se busca é o entendimento da atmosfera simbólica que os envolve na atualidade através de análise da construção do espaço habitado. Os elementos materiais estão sendo focados a partir de objetos cerimoniais e da arquitetura dita ‘tradicional’ do grupo, com destaque para as características construtivas, materiais e técnicas empregadas, e, sobretudo, nas representações simbólicas presentes em cada elemento incorporado pelos Guarani na construção e no uso desses espaços.

Para desenvolver esta discussão, optou-se metodologicamente por um estudo de caso formulado a partir da etnohistória, baseado em pesquisa de campo junto ao grupo Guarani que habita o Tekoha Añetete, situada no Município de Diamante do Oeste/PR. Este recorte foi instituído pelo fato de esse grupo possuir trajetória peculiar em relação a outras comunidades indígenas paranaenses, circunstâncias estas que, mesmo indiretamente, podem ter provocado alterações significativas em relação ao ‘modo de ser’ dos Guarani dessa região.

Dentre as ocorrências que diferenciam as comunidades do oeste paranaense de outras há de se considerar, num primeiro momento, a constituição da tríplice fronteira Brasil, Paraguai e Argentina. O território Guarani original, do qual se tem conhecimento, abrangia, embora intermitentemente, a região que cobria quase toda a bacia do Prata, incluindo

a tríplice fronteira referida. Com a formação dos estados nacionais, esse território, ocupado predominantemente pelos Guarani, foi dividido segundo os novos limites territoriais firmados. Ocorre que os limites impostos aos Guarani, pelo território fragmentado e pela submissão aos poderes nacionais instituídos, os privaram da livre circulação e, ao mesmo tempo, afetaram profundamente seu universo simbólico.

Com a desestruturação do território simbólico original (SCHALLENBERGER, 2006) os Guarani passaram a buscar com afincamento o seu novo espaço, entendido não só sob a acepção geográfica, mas, sobretudo, na sua representação simbólica. Em face deste movimento de busca e considerando a importância que o território possui para os Guarani, enquanto lugar de reconhecimento do grupo como unidade cultural, pode-se considerar a possibilidade de que tenham ocorrido alterações substanciais em relação ao seu 'modo de ser', bem como de suas práticas culturais.

No caso específico do objeto do presente estudo, tem-se também o fato de se tratar de indivíduos atingidos pela formação do reservatório da Usina Hidrelétrica de Itaipu, na década de 1980, o que os obrigou a migrar para outros locais e a reconstruir seu espaço habitável.

Estes fatores influenciaram diretamente a delimitação temporal e espacial desta pesquisa, constituindo, portanto, como objeto de análise o Tekoha Añetete, no Município de Diamante do Oeste, situada em região de fronteira internacional. O recorte temporal é fixado no período que se estende dos anos 1970 até os dias atuais, também em função das especificidades citadas acima.

Foram realizadas algumas entrevistas com Guarani que residem na comunidade indígena Tekoha Añetete, das quais são citadas algumas passagens neste ensaio. Porém, sempre que citados, terão seus nomes preservados, indicando somente as iniciais de seus nomes, visando a manter em sigilo a identidade pessoal das fontes.

Sendo assim, os apontamentos que compõem a presente discussão têm como propósito ampliar as possibilidades de conhecimento de aspectos relacionados à cultura dos Guarani na atualidade em relação a práticas voltadas a construção do espaço habitado.

Esses questionamentos serão abordados a partir do viés da interdisciplinaridade, pois se supõe que, através dessa perspectiva, tanto a metodologia quanto as fontes para a pesquisa proposta ganham corpo e se estendem por caminhos flexíveis e bastante atraentes, possibilitando a interação entre diferentes áreas do conhecimento científico. Nesse sentido, é possível integrar diferentes disciplinas em torno do estudo da Cultura, tais como a História, a Antropologia, a Etnografia e a Arquitetura.

Dinâmica Sociocultural dos Guarani

Quando se propõe dissertar a respeito de grupos étnicos, faz-se relevante descrever características sociais e culturais presentes na dinâmica interna do grupo, objetivando com isto apresentar aspectos que os identificam, que agregam estes indivíduos em torno de uma unidade cultural, ao mesmo tempo em que também os diferem dos demais agrupamentos semelhantes. Apresentar estas questões possibilita ao pesquisador tecer uma espécie de panorama sociocultural a partir de elementos que compõem a identidade cultural do grupo objeto de estudo e, para o leitor, torna-se possível aproximar-se dos indivíduos apresentados na pesquisa. Serão considerados alguns aspectos relativos aos costumes, às práticas da vivência cotidiana e aos momentos relacionados à religiosidade dos indivíduos que habitam o Tekoha Añetete.

Apesar de ser quase impossível dissociar a vida social da dinâmica cultural dos Guarani, visto que, segundo eles, são características indissociáveis, a apresentação de aspectos relacionados às crenças e aos costumes, sobretudo os voltados à religiosidade do grupo, requer que se considerem os elementos simbólicos e os sinais sagrados presentes entre os Guarani da comunidade analisada. Muitos deles são organizados em torno dos líderes espirituais, chamados rezadores, e associados aos objetos materiais incorporados às cerimônias religiosas.

Na cultura Guarani atual, o rezador é o grande líder espiritual. Possui como função central conduzir e comandar as cerimônias religiosas junto à casa de reza, pela qual é responsável. É o xamoi, aquele que sabe tudo. Dentre os entrevistados para esta pesquisa, encontram-se relatos que apontam o rezador como aquele que possui as armas espirituais para proteger todos da comunidade. É ele quem estabelece comunicação com os deuses para melhor orientar todos do seu grupo. É a pessoa mais importante no interior da organização.

Da mesma forma como o rezador é o grande líder espiritual do grupo, a casa de reza/opy caracteriza-se como o centro religioso da comunidade, onde são realizadas praticamente todas as cerimônias religiosas que compõem o cotidiano Guarani. Pode-se afirmar que a casa de reza, juntamente com os sujeitos que praticam os ritos sagrados, de fato significa o espaço onde a tradição se recria diariamente.

A ideia é de que a **opy** é tanto um suporte do mundo como a via de contato entre o divino e o humano. (...) O espaço onde a **opy** se encontra é entendido como o lugar do refúgio e da atualização da memória e da identidade do grupo. É o lugar do sagrado onde os Mbyá podem ter acesso e contato com o mundo divino de forma mais eficaz (ASSIS, 2006, p. 236).

No Tekoha Añetete é possível identificar pelo menos três casas de reza, sendo cada uma delas subordinada a um núcleo familiar. A família do

entrevistado VV, identificado aqui pelas iniciais do seu nome, por exemplo, possui uma casa de reza, que é comandada pelo seu pai, JV, rezador principal deste núcleo. A família do cacique JA também possui sua casa de reza. A terceira casa de reza foi construída pela Itaipu Binacional e fica próxima ao núcleo dirigido por LCO.

Quando visualizamos determinadas cerimônias indígenas, seja pessoalmente ou através de mídias eletrônicas, podemos perceber a presença marcante da dança, do canto, dos objetos ritualísticos e mesmo da reza na composição do rito. Estes elementos são os sinais que representam algo simbólico, superior e intangível - o universo mitológico dos Guarani. Estes sinais são facilmente descritos pelos Guarani; cada um deles possui uma função marcante no conjunto cerimonial. Os indivíduos envolvidos no ritual identificam-se com estes elementos, adotam postura de respeito, transferem sentidos aos sinais que passam a representar materialmente algo que se encontra em outra esfera, a simbólica.

O conhecimento pleno de um objeto requer, em suma, que o consideremos em seu contexto mais amplo, e em sua característica de sistema (as articulações de significação entre os vários objetos que, relacionados, “falam” sobre as concepções de mundo do grupo social que os produziu), analisando as muitas dimensões e as múltiplas significações que, nas sociedades indígenas, nele estão sempre materializadas e resumidas (SILVA, J; SILVA, A., 2000, p. 372).

Através dos objetos materiais incorporados ao cotidiano dos Guarani é possível analisar inúmeros aspectos culturais e sociais. Por exemplo, ao se tomar como fonte para estudo apenas o “altar” que se encontra na casa de reza, ter-se-ia um enorme leque de possibilidades a serem consideradas.

Em vários relatos presenciados durante as visitas à comunidade, os entrevistados afirmam que os objetos que compõem o altar servem para ‘dar força’ ao rezador. Com eles e através deles o líder religioso do grupo se comunica com os deuses e é informado dos destinos da tribo, podendo assim, orientar sobre o melhor caminho a seguir. “Ora os objetos rituais agem como variáveis da ideia de esteio (apoio, eixo), ora tem a função de fortalecer, de transmitir energia, força àquilo e aqueles que são suportes do mundo Mbyá” (ASSIS, 2006, p. 185).

Durante pesquisa de campo, foram levantadas questões em relação a estes símbolos tidos como sagrados aos Guarani, dentre os quais os que se referem ao altar da opy, ao mbaraka (chocalho feito com porungo e sementes) e ao takua. Esta simbologia é expressão da cosmologia Guarani. Seguem, portanto, alguns apontamentos extraídos das entrevistas feitas no local.

Em relação ao altar colocado junto às casas de reza, é perceptível a presença de objetos que representam de alguma forma aspectos culturais

do grupo. Entre eles se encontra um tronco de madeira talhada que comporta a água utilizada nos batismos. Esta madeira é de cedro, que simboliza a saúde, para que a criança batizada não sofra com as doenças durante sua vida. Sem este recipiente com água o batismo não ocorre.

O mbaraka mirim é também componente fundamental para as cerimônias religiosas dos Guarani. Segundo eles, é um elemento ligado diretamente à casa de reza, utilizado para fazer batismos, rituais de cura, entre outros. Afirmam que inclusive as crianças compreendem a função sagrada do mbaraka mirim; quando elas o utilizam auxiliam na sustentabilidade do ritual, fornecendo força ao rezador. Aparentemente os rezadores utilizam o canto juntamente com o som do mbaraka para dar o compasso a toda a cerimônia dentro da casa de reza.

Em uma das atividades junto à comunidade, um dos Guarani citou o processo de transformação destes objetos materiais em representações de algo sagrado. Tomou como exemplo a confecção do mbaraka mirim (chocalho), utilizado durante as cerimônias religiosas. Segundo ele, um mbaraka mirim, confeccionado para compor os rituais, é feito desde o início para este fim; desde a escolha do material até a formatação final do artefato.

Um fato que chama a atenção, principalmente dos não índios quando visitam a comunidade, é a comercialização destes objetos tidos como sagrados para os Guarani. A partir do momento em que um turista adquire este material, o objeto assume outras funções, principalmente como *souvenirs*. Segundo eles, isto é possível por que estes objetos colocados à venda já são fabricados para este fim. Desde o início da confecção já se estabelece que tal mbaraka seja destinado à comercialização, não passando pelo processo de batismo na casa de reza, sem constituir, portanto, relação com os aspectos religiosos do grupo.

O objeto utilizado pelas mulheres durante as cerimônias é o takua (taquara), que é batido ao chão durante a reza, seguindo o compasso musical do mbaraka e do canto. Ambos os objetos – mbaraka e takua – são inclusive transportados para outras comunidades quando os Guarani as visitam para a realização conjunta de cerimônias.

O batismo pelo qual passam os objetos que são utilizados nos rituais sagrados é denominado de sacralização. Ocorre:

Com a defumação do objeto pelo xamã com seu **petyngua**. Ao ser investido dessa característica de sagrado o objeto torna-se inalienável, (...), além disso, as coisas sagradas devem ser guardadas e protegidas, pois elas são o suporte material dos valores mais caros do grupo, os valores que contém o sentido de identidade, de coesão (ASSIS, 2006, p. 237).

Este aspecto ligado à sacralização dos objetos cerimoniais representa o que Geertz (1989) define como ‘teia de significados’ incorporados nos símbolos, nos quais todos os integrantes do grupo encontram sentido.

Nos cerimoniais a presença dos sinais e dos símbolos religiosos é claramente perceptível. O tronco de madeira colocado junto ao altar é o sinal que remete a algo superior, a um significado cultural que se encontra na esfera simbólica, portanto intangível.

Os objetos rituais no interior da *opy* (casa de reza), além de serem um suporte material que viabiliza a relação dos homens com a esfera divina, também simbolizam alguns aspectos relacionados à dinâmica e à organização social do grupo. [...] alguns objetos simbolizam o feminino e o masculino, assim como sua complementaridade; simbolizam os papéis sociais de cada um e configuram uma representação [...] do que é o mundo divino que aspiram alcançar (ASSIS, 2006, p. 182).

Observando o cotidiano dos Guarani do Tekoha Añetete, é possível perceber o uso constante de uma espécie de cachimbo, chamado por eles de *petyngua*. Este objeto também está relacionado a elementos simbólicos, principalmente ao fogo e à fumaça. Eles compartilham o *petyngua* uns com os outros livremente. Segundo eles a fumaça serve para espantar o mal, para limpar a pessoa de doenças ou outros males que podem atingi-la. É o símbolo das cerimônias de cura.

O *petyngua* é uma via material para se inspirar, curar e sacralizar as coisas do mundo através da fumaça produzida. A fumaça do *petyngua* é considerada a forma imperfeita, um duplo do *tatachina*/névoa vivificadora, princípio vital. É um dos elementos considerado como aquilo que dá vida às coisas, que as anima, assim como possibilita a cura, a revitalização (ASSIS, 2006, p. 183).

O cocar também está presente nas cerimônias religiosas, segundo eles o cocar e o colar são utilizados durante as rezas e, também, na cura de doentes. Quando o indivíduo passa a usá-los estabelece uma ligação direta com *ñanderu* e já sabe que a cura ocorrerá.

Como se percebe, os objetos incorporados à vivência do grupo expressam os sinais envoltos num universo simbólico derivado dos mitos que sustentam a religiosidade Guarani. Estes sinais estão presentes no imaginário coletivo, transmitido de geração em geração.

Em função de muitas dúvidas, que permeiam principalmente o imaginário daqueles que acreditam que os índios atuais deveriam manter costumes antigos para continuarem a serem índios, cabe citar a definição que este grupo assume sobre o que é ser Guarani atualmente. Segundo um dos entrevistados, o Professor VV:

Hoje em dia o meu pai e a minha mãe são Guarani puro, falam só o Guarani, não falam português, usam os próprios costumes da vida antiga, o fogo de chão, esse é o costume que veio do antepassado (...); o Guarani vem através do conhecimento sobre o costume antigo. Mesmo que fala Guarani talvez

não sabe o simbólico, vive como o branco (Juruá), este não é Guarani (VV em 20/06/2012).

Eles afirmam que o Guarani atual ostenta adereços diferentes dos da sua cultura original; hoje usam relógio, roupas bonitas, possuem casas boas, porém, sua essência, o seu interior não mudou nem poderá mudar, pois, se isto ocorrer eles deixarão de ser Guarani. As ações do dia-a-dia, os costumes, as práticas, a essência deve ser mantida. Não basta falar a língua ou se vestir como os antigos, é preciso que o interior, o coração não se altere.

Segundo Geertz (1989, p. 26), a antropologia moderna “tem a firme convicção de que não existem de fato homens não modificados pelos costumes de lugares particulares, nunca existiram e, o que é mais importante, não o poderiam pela própria natureza do caso” (GEERTZ, 1989, p. 26).

Pode-se perceber, desta forma, a construção da identidade do grupo em relação a outros indivíduos. Segundo Vicente, não basta somente falar o idioma, ou afirmar que é Guarani, é necessário também cultivar os costumes, conhecer o significado das práticas e reproduzi-las diariamente para não perder a conexão com o passado.

Arquitetura Tradicional: construção espacial do tekoha

Desde o surgimento da arquitetura enquanto ‘arte de construir abrigos’, tem-se como ponto de convergência entre muitos pesquisadores que a construção de espaços, habitáveis ou não, demonstra características culturais específicas da sociedade em que foram construídos. Ou seja, a arquitetura é um produto cultural, pois é resultado da sociedade que a empreendeu segundo as necessidades ou anseios vividos no momento em que a obra foi idealizada.

Sendo assim, é possível afirmar que as obras desenvolvidas pelos Guarani na atualidade são resultado da ‘arquitetura tradicional’ destes grupos. O termo tradicional é utilizado nesta discussão no sentido de representar os conhecimentos, valores e técnicas transmitidos de geração em geração e que atualmente permeiam o imaginário coletivo dos Guarani integrantes do Tekoha Añetete. As obras identificadas como ‘tradicionais’ são aqui tratadas como construção de espaços a partir de técnicas arquitetônicas tradicionais, que resultam de ações desenvolvidas ao longo do tempo e que foram sendo adaptadas, aprimoradas e transmitidas historicamente até atingir as características atuais.

Quando se trata de arquitetura tradicional Guarani, deve-se primeiramente rememorar algumas características culturais do grupo. Os Guarani organizavam-se originalmente no espaço a partir da disponibilidade de alimentos. A sua distribuição e a apropriação do espaço

se dava a partir da fixação de pequenos grupamentos que lhes facultassem o acesso às dádivas da natureza na abundância necessária para a estabilidade dos grupos. Quando o espaço apropriado não mais propiciava o sustento necessário, partiam então para novos lugares, com a finalidade de encontrar a abundância para a manutenção do grupo. Nestes espaços as construções eram bastante rústicas e simples, pois a cada migração eram desmontadas e reconstruídas ou abandonadas. Portanto, estas e outras características influenciaram a forma como os Guarani tradicionalmente desenvolveram sua arquitetura.

Além das questões práticas relacionadas à técnica construtiva, é preciso considerar as transformações ocorridas neste processo a partir dos inúmeros contatos com outros grupos étnicos e, também, as constantes alterações ocorridas internamente como resultado natural das mudanças culturais por que passam os grupos étnicos.

Discutir a arquitetura tradicional dos Guarani na atualidade é, portanto, mais do que refletir acerca das técnicas herdadas dos seus antepassados, que, transmitidas e reproduzidas no tempo presente, representam a arte de construir abrigos. Significa, antes de tudo, demonstrar alguns aspectos relacionados a um processo intenso de contato interétnico com os grupos envolventes, dominados e dominantes, que de alguma forma imprimiram mudanças na formatação arquitetônica que os Guarani definem, na atualidade, como tradicional.

Além disto, o próprio termo tradicional já induz a diferentes interpretações, principalmente quando se trata de pesquisas sob a ótica interdisciplinar. Isto porque, para alguns, o conceito de tradição pode ser considerado estático, enquanto para outros é um aspecto em constante transformação.

Uma discussão breve do termo ‘tradição’ nos leva a palavra de origem latina, *traditio*, que significa transmissão, ou seja, resume-se ao ato de repassar algo para alguém. Em se tratando de cultura, pode-se afirmar que é a transmissão de conhecimentos, práticas e valores de uma pessoa à outra, geralmente estendendo-se por várias gerações.

Tradição possui muitos significados: pode estar atrelada ao conservadorismo e ao resgate de períodos passados considerados gloriosos; pode ser inventada para legitimar novas práticas apresentadas como antigas. Muitas vezes é pensada como imóvel, mas hoje cada vez mais estudiosos percebem suas ligações com as mudanças. Está ligada ao folclore, à cultura popular e à formação de identidades (SILVA, K.; SILVA, M., 2006).

Refletir, portanto, sobre aspectos da arquitetura dita ‘tradicional Guarani’ significa esbarrar em questões teóricas e práticas que somente por uma opção metodológica baseada em estudo de caso pode tornar viável a pesquisa científica. Isto porque esta tradição arquitetônica atualmente se

encontra envolta por tecnologias e materiais não indígenas. Ainda assim, dentre as características próprias da cultura Guarani, facilmente a pesquisa depara-se com divergências nos relatos, mesmo entre depoentes de um mesmo grupo, como é o caso do Tekoha Añetete.

Segundo o antropólogo Rubem T. Almeida (informação verbal¹):

É difícil você dizer que existe uma construção arquitetônica Guarani tradicional, porque se você ‘andar’ pelo Guarani do Paraná/ Ilha do Mel, se pensar em Paraná/Pinhalzinho, Paraguai, Guarani do Rio de Janeiro, do Mato Grosso do Sul/Amambaí, você vai ter uma gama enorme de variações. Não se pode afirmar que exista uma construção tradicional. Então como é que eles fazem hoje? Será que hoje eles tendo o material disponível e as condições o que eles fariam? Neste caso a casa do Vicente é típica. [...] Tradicional é pensar como eles constroem hoje.

¹ Entrevista concedida aos autores, em 03 e 04 de janeiro de 2013.

A definição de ‘arquitetura tradicional’ adotada para esta pesquisa reveste-se de sentido, portanto, a partir de entrevistas realizadas com os informantes Guarani que residem neste Tekoha. Estes por sua vez indicaram as obras classificadas como sendo tradicionais, bem como suas características. Além disto, foram apresentadas imagens destas construções ao antropólogo Rubem Thomaz Almeida, que acompanhou a trajetória do grupo desde o processo de reivindicação do seu atual território, até pouco tempo, e que reforçou as informações relacionadas a esta análise.

Antes de adentrar a discussão sobre as obras arquitetônicas existentes nesta comunidade, é preciso enfatizar que a casa em si é apenas um elemento que compõe o espaço habitacional construído pelos Guarani, isto porque as funções diárias são desenvolvidas no espaço do ‘pátio’/oká, que significa ‘fora’, ‘fora da casa’ e não somente na casa de moradia. Para Rubem T. Almeida (informação verbal²), “*A vida social, a vida cotidiana, mesmo a comida é tudo feito no oká, ou no quintal como nós chamaríamos. É esta a concepção que se tem sobre a arquitetura Guarani. Quer dizer, não é só a construção da casa, óbvio que tem o seu sentido também*”, porém, deve-se considerar todo o entorno - o pátio em si -, para então compreender a dinâmica social desenvolvida no espaço residencial.

² Entrevista concedida aos autores, em 03 e 04 de janeiro de 2013.

A unidade residencial Guarani Kaiowa e Guarani Ñandeva contemporânea é a família nuclear [**xe ñemoña**], que é também uma unidade produtiva. Ela tem seu lugar dentro do **tekoha** (...). Assim, há um espaço para a construção da moradia, para fazer a roça e, sempre que possível, áreas de caça e pesca que sustentam o casal e seus descendentes, quase sempre distante de suas moradias. [...] Em todas as habitações Kaiowa e Ñandeva há invariavelmente o ‘patio’ ou **oká**, não raro com uma ramada ou árvores para abrigo do sol. É uma área limpa em torno das construções e onde se realizam festas e cerimônias, recebem-se visitas, realizam-se encontros e reuniões. É onde o cotidiano se desenvolve de fato, constituindo um ‘lugar de estar’, com bancos e espaços para sentar, sendo, portanto, público. Nas margens

desse ‘pátio’, os Ñandeva e Kaiowa plantam ervas medicinais [**juju**] para uso diário. Em algumas casas a roça fica imediatamente após o ‘pátio’, ou seja, é uma continuidade da habitação (ALMEIDA, 2001, p. 131).

Uma vez constatado que a arquitetura do espaço habitado Guarani não se resume somente a casa em si, mas ao seu entorno, pode-se introduzir a discussão sobre os materiais e técnicas utilizadas nas construções propriamente ditas que representam a forma ‘tradicional’ de construção do grupo.

Segundo pesquisas efetuadas, em períodos anteriores, os Guarani construíam e habitavam as casas grandes (**ogajekutu**), que abrigavam um número expressivo de indivíduos, componentes das famílias nucleares.

Tradicionalmente habitavam casas-grandes chamadas **ogajekutu** [casa fincada no chão] de um só bloco, sem qualquer divisão interna e paredes que se confundiam com o teto. Eram ocupadas por diversas famílias nucleares, que formavam uma família extensa, centralizada na pessoa de um chefe religioso, o qual dividia a organização política, social, econômica e religiosa do grupo com um líder político a ele subordinado. A ampliação das famílias nucleares correspondia a ampliação da **ogajekutu**, de maneira que todas as famílias permaneciam dentro dela (ALMEIDA, 2001, p. 125).

Atualmente, os Guarani constroem residências menores e casas de reza – *opy*. Outras obras praticamente inexistem dentro do espaço de convivência dos grupos. Em relação à técnica construtiva, estas obras apresentam-se de forma bastante simples, deixando para as questões simbólicas a presença mais marcante. Uma característica marcante na organização espacial é a construção de dois espaços considerados residência.

Cada família elementar constrói sua própria habitação, composta de duas construções fechadas [**koty**], uma ao lado da outra. Uma delas, em geral a mais ampla, constitui o espaço de dormir e é reservada à família. Raramente o visitante, principalmente se não é indígena, tem acesso a **koty**, local onde a família [**ñemoña**] toma mate junto ao fogo [**tata ypype**], nas manhãs ou ao entardecer. (...) A outra construção também serve para abrigar a intimidade das famílias (nucleares), e é onde preparam e consomem os alimentos, funcionando também como despensa para armazenar os produtos da roça, as ferramentas e outros utensílios (ALMEIDA, 2001, p.131).

A partir desta descrição, pode-se tecer uma breve análise desta tipologia construtiva em relação ao que se observa no Tekoha Añetete. A casa, chamada pelos Guarani de ‘casa do fogo’, é uma demonstração da arquitetura tradicional, não só em função do material ou da técnica utilizados na sua edificação, mas, sobretudo, em relação ao uso que fazem desta obra.

Em relação à arquitetura dita ‘tradicional’ dos Guarani, José Perasso e Jorge Vera (1986, p. 95), referindo-se aos pesquisadores que analisaram

etnograficamente os grupos Guarani Chiripá com sede no Paraguai, afirmam: “*Los Chiripa construyen generalmente su og miri / og’i (vivenda familiar – nuclear) con cubierta a doble agua de jahape (imperata brasiliensis – sapê), cerrando las secciones laterales con bambusáceas, gramíneas, yvara e maderas diversas*”.

Apesar de na atualidade serem avistadas habitações indígenas contendo elementos industrializados, geralmente reutilizados por estes grupos, a construção da residência típica Guarani segue fazendo uso de materiais e técnicas herdadas dos antepassados. Basicamente, são utilizados materiais naturais como o sapê, as folhas e o tronco da palmeira/pindo (*Arecastrum romanzoffianum*), galhos roliços de madeira, cipó e barro.

As paredes são de tronco de **pindó** (uma espécie de palmeira), cortados longitudinalmente e fincados no chão. Também utilizam como parede, quando há, a **takuara** batida, que forma placas amarradas à estrutura da casa. O telhado é preferencialmente de sapê, mas as ramas de **pindó** também podem ser utilizadas, apesar de serem menos apreciadas, por durarem menos (ALMEIDA, 2001, p. 132).

Esta palmeira/pindo possui ligação com a cosmologia Guarani. Segundo os depoentes, ela representa um dos suportes que sustenta o mundo; em função disto a sua utilização na construção da opy é fundamental. Segundo Assis (2006, p. 153), “(...) a denominação nativa de esteio, pindovy, (pindo, palmeira; vy, erguido, ereto, na vertical), expressa claramente a relação entre um e outro”.

Em relação à técnica construtiva das obras existentes no Tekoha Añetete, percebe-se que, igualmente como em outras construções, primeiramente é feita a parte estrutural da residência: são cravados no chão madeiras e galhos roliços ou troncos de palmeira na posição vertical, como se fossem colunas para sustentação das paredes; em seguida são afixadas as tesouras na parte superior da obra, com o mesmo material da parte inferior a fim de sustentar a cobertura.

Na imagem 01, a construção da direita apresenta apenas a fase estrutural da obra, enquanto a imagem da esquerda já possui a cobertura e algumas paredes. Esta cobertura mostrada na imagem possui peças de fibrocimento, diferenciando-se das obras tradicionais que utilizam fibras naturais. Ainda assim, a imagem foi mantida como forma de demonstrar a técnica empregada e também para reafirmar a presença de elementos não indígenas nas obras empreendidas pelos Guarani. É possível presenciar esta prática em muitas casas neste Tekoha. Segundo relatos, isto ocorre em função da escassez de materiais na natureza local, levando-os a adotar elementos industrializados.

Imagem 1 – Elementos estruturais: Imagem contendo duas construções, uma delas apresenta a parte estrutural e a segunda contém a cobertura e algumas paredes. Aldeia Tekoha Añetete, Mun. De Diamante do Oeste/PR, em abril 2012



Fonte: Acervo de Gracieli E. Schubert Kühl

As paredes também são feitas com troncos de palmeira ou galhos roliços de árvores, ambos com menor espessura, igualmente fincados no chão e amarrados uns aos outros com cipó preto. Em alguns casos é feito revestimento com um tipo de esteira, uma amarração de filetes de taquara trançados. Em outros casos o revestimento constitui-se de barro, disposto a partir de técnica semelhante às de construções de pau-a-pique, em que a trama de madeira e os galhos roliços ficam entre duas paredes de barro. Segundo relatos colhidos com representantes do grupo, estas duas formas de revestimento são utilizadas com a finalidade de vedação interna, proporcionando maior conforto térmico na casa.

As madeiras utilizadas são o marfim, o angico ou o rabo-de-bugio, pois são mais duras e não permitem que os carunchos as destruam. Esta madeira utilizada na construção é retirada da mata, porém, para isto existe um ritual religioso a ser seguido. Antes da construção da obra em si, é necessário que o rezador local seja consultado. É ele quem dirá se a obra deve ser feita ou não. Em seguida os construtores vão até a mata e escolhem a árvore que melhor se adapta à obra que desejam construir.

Segundo o Professor JA, antes de cortar a madeira eles também precisam ir até à casa de reza para que o rezador peça permissão ao ‘dono’ daquela árvore para que esta seja cortada e utilizada na obra. Somente depois deste processo é que o material é cortado, retirado da mata e levado ao local da construção. Segundo os Guarani, caso não seja solicitada esta permissão, o dono da árvore poderá trazer coisas ruins aos moradores da casa, inclusive doenças e morte.

A cobertura geralmente é feita com capim sapê (*Imperata Brasiliensis*) ou folhas de palmeira, conforme disponibilidade no local; são amarradas com cipó. Especificamente neste grupamento, em função da escassez dos materiais acima citados, está se fazendo uso de outro capim nas coberturas, chamado de capim Santa Fé, cultivado no local. Segundo um funcionário da Itaipu que atua nas comunidades da região, existe a intenção de cultivar uma área maior desta planta a fim de haver disponibilidade permanente para atender a demanda das construções.

Segue imagem ilustrando uma residência em construção, onde é possível perceber a composição da cobertura com o referido capim Santa Fé, ainda verde, a colocação das paredes e as amarrações feitas com cipó. Nos exemplos apresentados abaixo, não se fez uso de materiais industrializados, como pregos ou arames. Os materiais utilizados podem ser definidos, portanto, como “tradicionais”.

Imagem 2 - 3 - Construção de residência ‘tradicional’ no Tekoha Añetete. Detalhe: o uso de capim santa fé na cobertura, paredes de roliços e amarrações de cipó. Em dezembro de 2012



Imagem 4 - 5 - Construção de residência ‘tradicional’ no Tekoha Añetete. Detalhe: o uso de capim santa fé na cobertura, paredes de roliços e amarrações de cipó. Em dezembro de 2012



Fonte: Acervo de Gracieli E. Schubert Kühl

O piso no interior das residências é de chão batido. Esta técnica possibilita outro aspecto ligado à cosmologia Guarani, que é a prática ligada ao fogo de chão. Como já referido anteriormente, a manutenção do fogo de chão está relacionada à manutenção da saúde e à cura de doenças, além do preparo de alimentos, como o milho. A fumaça produzida pelo fogo está relacionada à cura de muitas doenças e outros males que podem acometer os indivíduos.

O interior das construções dos Guarani geralmente não possui divisões; o fogo de chão fica no centro, em torno do qual as atividades são desenvolvidas. Quando ocorrem divisões internas, é para formar o quarto ou cômodo de descanso, de repouso, embora estas situações sejam incomuns.

Originalmente, os Guarani não possuíam camas no interior das casas, somente folhas de palmeira devidamente dispostas no chão, formando uma espécie de colchão. Em período mais recente, é possível encontrar as tarimbas, um estrado de madeira utilizado como cama. Tanto as acomodações feitas com folhas de palmeira quanto às tarimbas são organizadas no entorno do fogo de chão.

Imagem 6 - Imagem atual do interior de uma residência Guarani no Tekoha Añetete, em abril de 2012



Fonte: Acervo de Gracieli E. Schubert Kühl

Segundo relatos colhidos durante a pesquisa de campo, não é aconselhável a construção de residências ou casas de reza nos períodos em que a lua esteja na fase nova. Recomenda-se que as edificações somente sejam realizadas na lua minguante ou crescente. Isto porque a estrutura da casa torna-se mais forte quando construída nestes períodos, pois o ataque de pragas que danificam a matéria-prima é menor.

A mão de obra para construção é coletiva. O futuro morador conta com a ajuda dos demais membros do núcleo familiar. Quando se trata da

construção de uma casa de reza, onde é necessária a participação de um número maior de pessoas, ocorre o que alguns autores chamam de *potirõ*.

O **potirõ** é uma modalidade social importante para estimular as relações e vínculos entre os grupos locais. Nestas ocasiões estabelecem-se, reforçam-se ou reordenam-se alianças políticas e de parentesco. Esta categoria de atividade está pautada no valor do **mborayu** / reciprocidade, generosidade. (...) É acionado para aquelas atividades que requerem um número amplo de pessoas, para além da família nuclear (ASSIS, 2006, p. 158).

Além das residências, os Guarani constroem as casas de reza/Opy, que são os lugares onde se centralizam as manifestações religiosas e, também, alguns rituais de cura. Cada grupo familiar (*ñemoña*) deve ter sua casa de reza.

O processo de construção ou de reforma de casas de reza segue calendário próprio e é orientado pelo rezador que recebe dos deuses a indicação da data e do local mais adequado para a edificação. O período indicado para construir é a primavera, isto porque é o período dos batismos; assim a casa fica fortalecida perante a fé Guarani. Além disto, é a estação das grandes cerimônias, pois, além de ser destinada à construção de casas de reza, reúne os rituais de batismo, das sementes que serão cultivadas no próximo plantio e, por isto, é um período que proporciona força espiritual a tudo que se inicia.

A perspectiva cíclica do mundo – na qual tudo passa por uma sequência recorrente de nascimento, amadurecimento, morte e renascimento – presente nas narrativas míticas, aparece desdobrada em várias situações sociais, dentre as quais se inclui a **opy**. As estações do ano expressam esta concepção cíclica e a primavera é entendida como a época de nascimento e renovação da vida. Este é um período de grande movimentação nas aldeias. É quando intensificam as atividades de tudo o que se refere a esta fase, como a preparação da terra e das sementes (especialmente de **avati**) para o cultivo, incluindo aí a construção ou reforma da casa ritual (ASSIS, 2006, p. 153).

A técnica construtiva que antecede a implantação da casa de reza é idêntica à das residências; segue o padrão com paredes de roliços de madeira, chão batido e cobertura de fibra vegetal seca. As representações simbólicas encontram-se mais fortemente registradas nestas obras.

O centro do **tekoha**/aldeia corresponde ao lugar onde se encontra a **opy**. Possuir um centro parece ser significativo para os Mbyá. O centro significa o eixo, o vértice, a base onde os demais elementos do mundo podem se mover. A palavra **opy** em sua tradução literal quer dizer casa central, **o** – casa e **py**, centro. Os significados destas raízes lingüísticas, **py**, centro e **y**, coluna, viga, eixo a partir do qual algo começa ou se apóia, permitem

entender a importância dessa ideia no pensamento e no cotidiano social do grupo (ASSIS, 2006, p. 184).

Apesar de toda relevância da casa de reza enquanto local de convergência do grupo cabe ressaltar que visualmente ela não se destaca em meio à distribuição espacial das demais construções no interior de comunidades Guarani. Segundo Assis (2006, p. 151): “os dois tipos obedecem aos mesmos estilos arquitetônico e tecnológico”. A única diferença que pode ser percebida é quanto a sua dimensão, uma vez que ela pode ser maior que as demais **o’o**/casas a fim de possibilitar o abrigo de todos aqueles que participam dos rituais.

Depois de concluída a casa de reza, coloca-se o altar, que deve conter todos os seus elementos rituais para que a qualquer momento possam ser realizadas cerimônias. Como já foi referido, entre os objetos presentes nos rituais Guarani podem-se destacar o Mbaraka miri / chocalho de uso masculino, Takua / taquara ou instrumento de uso feminino e o cocar.

Em el **Nande Ru rog** se dispone el **tatarendy’y** (sitio de las luminárias donde se penden los objetos rituales); el referido apelativo se aplica em forma generalizada as “altar” que se levanta em la sección este. **Nande rováí**, donde aparece **Kuarahy (Kuarahy oséhápe)**, ocupando la sección anterior a la batea, **ygary ña’e**, para la chicha (PERASSO, VERA, 1986, p. 96).

O Professor VV relatou que atualmente os jovens estão desinteressados quanto ao conhecimento das técnicas tradicionais de construção Guarani. Em sua opinião esta técnica deve ser mostrada e ensinada às novas gerações a fim de preservar esta tradição. Muitas construções atuais não seguem, inclusive, os padrões tradicionais; não são orientadas pelo rezador, o que poderá ocasionar má sorte aos futuros moradores, ou, até mesmo, a permanência pouco duradoura na casa.

Uma característica arquitetônica do Tekoha Anetete é a implantação de uma obra ‘tradicional’ ao lado das construções feitas pela Companhia de Habitação do Paraná/Cohapar e pela Itaipu, também presentes nesta comunidade. Esta obra tradicional caracteriza-se como uma espécie de anexo que na realidade é uma complementação do espaço habitado, do pátio/oká, conforme citado há pouco. Segundo o Professor VV, isto está relacionado à necessidade de preservação das técnicas construtivas dos Guarani. Segundo ele, esta construção, além de ser utilizada para manter o fogo de chão, também tem a função de mostrar aos mais jovens um exemplo da arquitetura praticada por seus antepassados, para que este conhecimento não se perca em meio às construções em estilo não-Guarani, existentes no local.

Imagem 07 - Residência de VV. Detalhe das duas construções, à frente a casinha do fogo, segundo técnica tradicional (roliços de madeira nas paredes e cobertura vegetal seca) e ao fundo a obra da Cohapar, com as varandas de piso cimentado, paredes de alvenaria até a altura do peitoril das janelas e o restante de madeira com cobertura de telha. Aldeia Tekoha Añetete



Fonte: Acervo de Gracieli E. Schubert Kühl

Durante o desenvolvimento da presente pesquisa pôde-se constatar que as informações relacionadas ao significado simbólico dos elementos ou mesmo das construções foram referidos por eles, mas de maneira vaga. É possível supor alguns dos motivos que levaram a esta situação; entre os menos prováveis surge o que pesquisadores definem como um 'muro de silêncio' cerceando aspectos da cosmologia dessa sociedade, conforme afirmou Pierre Clastres (1978 apud SANTOS, J., 2012 p. 20). Esta possibilidade se sustenta somente em função do contato estabelecido entre os Guarani e o Juruá/branco desde tempos imemoriais e a resistência criada na sua trajetória histórica. Porém, os momentos de contato com os informantes e demais habitantes da comunidade foram muito proveitosos e em clima de aparente aceitação, sem portanto transparecer qualquer resistência da parte deles.

Outra constatação sugere, portanto, que estes elementos simbólicos constituem um universo realmente cosmológico, do qual decorre a concepção de mundo articulada à vida social, norteando a elaboração de categorias de pensamento locais, bem como de atributos da identidade pessoal e coletiva. Aspectos existentes no imaginário Guarani constituem sistemas praticamente intraduzíveis e que, quando transformados em discurso, em palavras, tornam-se de difícil definição.

Possivelmente, esta constatação esteja relacionada ao que muitos autores discutem sobre a relação entre símbolo e sinal. Segundo Schallenger (2009, p. 03), “O símbolo é a melhor expressão de alguma coisa. Enquanto vivo e cheio de significado ele está para além da explicação imaginável. O símbolo nunca pode designar coisa conhecida, pois, neste caso, ele é sinal”.

Aproximando esta discussão ao objeto de estudo, no caso a arquitetura atual dos Guarani e suas representações, os símbolos seriam os aspectos imaginários presentes no uso e nas atribuições da casa de reza, por exemplo, mas que dificilmente podem ser descritos, pois permeiam a consciência desta coletividade. Caso os Guarani atingissem a descrição destes símbolos, eles teriam seus sentidos em parte anulados, pois “uma vez encontrado o sentido que nele é procurado, ela passa a ser símbolo morto que só mais terá significado histórico” (SCHALLENBERGER, 2009, p. 3).

Portanto, ao finalizar esta discussão, ressalta-se que foram abordados aspectos culturais dos Guarani registrados através da arquitetura, sendo esta uma representação do universo cosmológico do grupo, permeada por símbolos que compõem o imaginário coletivo dos habitantes do **Tekoha Añetete**. Sendo assim, pode-se afirmar que “O símbolo é sempre um produto de natureza altamente complexa que se constitui de dados racionais e irracionais fornecidos pela simples percepção interna e externa, isto é, afeta tanto o pensamento quanto o sentimento, mexe com a sensação e a intuição” (SCHALLENBERGER, 2011, p. 3).

Considerações finais

Em relação à arquitetura tradicional Guarani propriamente dita, um dos aspectos identificados durante a pesquisa de campo foi a constatação de que para estes grupos a casa enquanto construção arquitetônica é somente uma casca. O mais importante é a simbologia que reveste o seu uso e revela a vida do grupo através das práticas culturais, das cerimônias, dos encontros em que o rezador transmite a palavra e educa a alma.

Sendo assim, é possível concluir que a arquitetura material, aquela que é visível, palpável e descritível não representa tudo aquilo que realmente faz sentido ao ‘modo de ser Guarani’. É, portanto, a força das palavras e das ações que justificam toda a dinâmica religiosa do grupo e não as características físicas apresentadas.

Esta arquitetura que nos propusemos a analisar reflete, portanto, uma arquitetura do simbólico, da representação e não do material físico. O aspecto mais relevante para estes grupos étnicos é a ‘força do sentido’ que se constrói no dia-a-dia, na significação que se cria a partir do uso e das práticas cerimoniais realizadas no local. É uma arquitetura que transcende o material, é imaterial; é o sagrado, o simbólico que se cria lentamente

através das pessoas, dos ritos, da significação que se incorporam na cultura através das práticas cotidianas.

Acredita-se que fomentar o conhecimento em relação a estes processos é algo importante para esta coletividade étnica, tanto para os habitantes mais jovens quanto para as futuras gerações que povoarão o Añetete e que farão uso destes espaços, ressignificando-os a partir de suas práticas e valores.

Evidente que esta discussão está posta como inicial em relação à gama de possibilidades de pesquisa voltadas a esta temática. Pretende-se, porém, estimular novos trabalhos que tomem como objeto de estudo o Tekoha Añetete, analisando seus costumes, práticas, valores, arquitetura, objetos. Espera-se, enfim, que inúmeras outras pesquisas aconteçam para que este e outros grupos indígenas sejam conhecidos e aos poucos ocupem espaço na historiografia regional.

Referências

ALMEIDA, Rubem Ferreira Thomaz. **Do desenvolvimento comunitário à mobilização política: o Projeto Kaiowa-Ñandeva como experiência antropológica.** Rio de Janeiro: Editora Contra Capa: 2001.

ASSIS, Valéria Soares de. **Dádiva, mercadoria e pessoa: as trocas na constituição do mundo social Mbyá-Guarani.** 2006, 326f. Tese (doutorado em Antropologia). Instituto de filosofia e Ciências Humanas/UFRGS, Porto Alegre, 2006.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989.

PERASSO, José A.; VERA, Jorge. **La cultura Guarani en el Paraguay contemporaneo** (etnografía ava-kue-chiripa). Assunção: RP, 1987. 272 p.

SANTOS, Jovane Gonçalves dos. **Entre homens e diabos: uma etnografia dos Guarani Nhandéva acometidos pelo jepotá.** 2012, 152f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências Sociais). Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Campus Toledo, Toledo, 2012.

SCHALLENBERGER, Erneldo. **O Guairá e o espaço missioneiro: índios e jesuítas no tempo das missões rio-platenses.** Cascavel – PR: Coluna do Saber, 2006.

SCHALLENBERGER, Erneldo (org.). **Identidades nas fronteiras: território, cultura e história.** São Leopoldo: Oikos, 2011.

SCHALLENBERGER, Erneldo. **Etnicidade, Fronteiras e Identidades – Apontamentos para algumas referências conceituais.** Texto apresentado no estágio pós-doutoral em História Cultura e Poder. Curitiba: UFPR, 2009.

SILVA, Janice Theodoro; SILVA Aracy Lopes da. O sistema de objetos nas sociedades indígenas: arte e cultura material. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (org.) **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 3ª Ed. – São Paulo: Global. 2000. (369-406).

SILVA Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Ed. Contexto, 2006.

Data de submissão: 30/04/2014

Data de aprovação: 05/08/2014

Artigos

Síndrome de down: linguagem e identidade¹

Down's syndrome: language and identity

Carla Salati Almeida GHIRELLO-PIRES *

UESB

Resumo: Crianças com síndrome de Down foram, e ainda são, consideradas incompetentes para adquirir e utilizar linguagem por apresentarem dificuldades motoras e cognitivas. O objetivo deste trabalho é o de analisar, ancorado na neurolinguística discursiva e na perspectiva histórico-cultural, a aquisição e o desenvolvimento da linguagem de uma criança com síndrome de Down em relação à sua constituição identitária, considerando a heterogeneidade desses sujeitos. O sujeito desta pesquisa foi uma jovem com síndrome de Down acompanhada longitudinalmente de 2004 a 2009. Os resultados desta pesquisa demonstraram que a aquisição e o desenvolvimento de linguagem destes sujeitos seguem o mesmo padrão de qualquer criança, sendo que a diferença reside no tempo que esta criança leva para concluir esta aquisição em comparação aos seus coetâneos. Outra questão considerada é que esta aquisição está na dependência das oportunidades efetivas de vivenciar a linguagem e da visão diferenciada por parte do interlocutor acerca de linguagem e de sujeito, pautada em uma concepção histórica de língua. Os dados indicam que o funcionamento da linguagem é fundamental para a constituição identitária dos indivíduos com síndrome de Down.

Palavras-chave: Linguagem. Síndrome de Down. Identidade

Abstract: The objective of this research, anchored in discursive neurolinguistics, and historical cultural perspective, is discusses the constitution of the subjects with Down syndrome from their operation of language, considering the heterogeneity of these subjects. Children with Down syndrome were, and still are, considered incompetent to acquire and use language due to their motor and cognitive difficulties. These difficulties, although there, do not prevent the acquisition and effective use of both oral and written language. The subject of this research is a child with Down's syndrome accompanied lengthwies de 2004 a 2009. The results of this research showed that the language acquisition and the development of the language of these subjects follow the same pattern of any child, the difference lies in the time this child takes to complete this acquisition in comparison to their peers. Another issue considered is that this acquisition is dependent on the effective opportunities to experience the language and the differentiated view on the part of the speaker about language and subject, based on a historical conception of language. Data also indicate the importance of language for the identity construction of individuals with Down syndrome.

Keywords: Language. Down's syndrome. Identity

¹ Este artigo utiliza parte dos dados coletados na pesquisa de doutorado da autora, apresentado ao Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e orientado pela Doutora Maria Irma Haddly Coudry.

* Doutora em Linguística. carlaghipires@hotmail.com

Introdução

A síndrome de Down é uma condição genética ocasionada pela trissomia do par cromossômico de número 21. Esta condição confere ao sujeito uma identificação marcante e hegemônica da síndrome, ou seja, o que é visto pela grande maioria das pessoas, envolvidas ou não com a questão, são as características fenotípicas aparentes, assim tais indivíduos passam a ser reconhecidos pelos sinais da síndrome e não por suas características individuais (GHIRELLO-PIRES, 2010). Para tanto foi preciso buscar, com base nos pressupostos da Neurolinguística Discursiva (ND), uma concepção diferenciada de sujeito, para além da síndrome, compreendendo que estas crianças apresentam uma condição genética e não uma doença, advinda de uma alteração genética, mas que não as aprisiona a esta alteração, além de não lhes retirar a possibilidade de raciocínio e tampouco o senso crítico.

O ser humano ao nascer dispõe apenas dos recursos biológicos característicos da espécie, mas é a convivência com o outro que vai possibilitar o processo de humanização, ou seja, é por meio das interações sociais que ele se constituirá como ser humano, isto se dá com todo ser humano e na síndrome de Down não é diferente. Desta forma podemos entender que o processo de constituição de uma criança em ser humano está na dependência das possibilidades e relações oferecidas a ela desde o seu nascimento. Além disso, temos que considerar que é a partir das significações atribuídas primeiro pelo outro e depois pelo próprio sujeito que nos constituímos de maneira singular (CARNEIRO, 2008).

Compreendemos desta forma que a relação entre o homem e o mundo não é direta, ela se dá de forma mediada por meio de instrumentos e/ou por signos. No caso dos signos Vygotsky (1988) dá principal atenção à linguagem. Para o autor, a linguagem é o veículo primordial de mediação, é com a palavra que o homem salienta, marca, destaca aquilo que é relevante em um “caleidoscópio de estímulos”, conforme Reily (2004), que bombardeiam por todos os lados os seus diversos sistemas sensoriais. Os signos são mediadores das atividades humanas e, neste sentido, a linguagem, signo por excelência, é que irá permitir a expressão de nossas ideias cotidianamente. Entretanto, as palavras ao serem enunciadas permitem a emergência de múltiplos sentidos e significados a depender das situações de produção, os quais serão percebidos e identificados pelo outro por meios de práticas e vivências constantes de situações efetivas de comunicação. Desta forma crianças com ou sem deficiência, mas principalmente as que apresentam atrasos no seu desenvolvimento, necessitam vivenciar tais práticas com a linguagem a fim de se apropriarem de seus usos que são em sua essência sociais.

Crianças com deficiência intelectual apresentam dificuldades neste funcionamento, não tanto por sua condição orgânica, mas pelo fato de a

marca do estereótipo “chegar” antes do sujeito nas situações de interação, ocasionando um bloqueio por parte do outro/interlocutor. Nesta situação, o sujeito em questão não apresenta possibilidades de vivenciar situações reais e efetivas de uso e manejo com a linguagem que lhe deem condições para se posicionar e/ou argumentar. No entanto, a falta destas condições favoráveis ao posicionamento destes sujeitos em situações de comunicação leva tanto profissionais quanto leigos a acreditar que estas dificuldades, do uso efetivo da linguagem, estão centradas na criança/jovem com síndrome de Down e não que foram produzidas e/ou desenvolvidas ao longo de seu desenvolvimento.

Segundo Ghirello-Pires e Labigalini (2011), apesar de a síndrome de Down ser uma condição bastante descrita pela literatura, a aquisição e o desenvolvimento da linguagem destas crianças são marcados por preconceitos e mal-entendidos. A literatura médico-clínica aponta que estas crianças apresentam em sua linguagem, oral e escrita, alguns problemas como: a) “estilo telegráfico”, que seria a omissão de alguns elementos, tais como artigos e preposições; b) problemas com estruturação de sílabas, ou seja, apresentam dificuldades em sílabas como CVC ou CCV²; e c) segmentação de palavras, isto é, às vezes segmentam mais do que o necessário e algumas vezes segmentam para menos. Para as autoras, esses equívocos, por parte dos profissionais, em considerar essas situações como problemas, decorrem do desconhecimento, tanto de profissionais como de leigos a respeito do funcionamento da linguagem dessas crianças, e, na verdade, de qualquer criança, e de pré-julgamentos oriundos da percepção de que a condição orgânica os torna incapazes de interpretação e produção da linguagem. No entanto, as autoras consideram que crianças com síndrome de Down, mesmo apresentando algumas dificuldades, que na verdade poderiam ser traduzidas como um “ritmo diferente” e maior tempo para a automatização de conhecimentos, irão se apropriar, de maneira satisfatória, da oralidade e da escrita.

Outra questão que deve ser considerada e discutida amplamente, quando o foco é a deficiência intelectual, mais especificamente a síndrome de Down, é o fato de estes jovens serem mantidos no que Lepri (2006) denomina de *infância eterna*. Esse processo, segundo o autor, limita suas potencialidades, sua dignidade e sua autoestima. Quando uma pessoa é impedida de crescer, ela estará sempre à mercê do outro, não se individualiza, não assume responsabilidades. Este fato terá consequências em todas as áreas de seu desenvolvimento, mas fundamentalmente na linguagem, que será infantilizada, dependente do outro e carente de argumentação. Neste sentido, o trabalho com a linguagem deverá possibilitar formas de reflexão que abranjam também a metalinguagem, ou seja, como um sistema de referência, representação e descrição, mas também como uma possibilidade de o sujeito atuar no mundo ocupando realmente o papel de ator na construção de sentidos e não de mero coadjuvante. Coudry (1988) distingue, em

² Sílabas CVC são aquelas que apresentam uma consoante, uma vogal e uma consoante como por exemplo na palavra MAR; sílabas CCV são aquelas que apresentam duas consoantes e uma vogal como em PRA de Prato. Para maiores esclarecimentos, ver Lamprecht (2004).

trabalhos com sujeitos afásicos, atividades metalinguísticas das atividades epiliguísticas, pois estas estariam ligadas diretamente ao uso efetivo da linguagem em situações de segmentação, reordenações, transformações, escolhas, processos de produção de sentido, diferentemente da metalinguagem que utilizamos como descrição/representação das coisas do mundo.

Nesta direção a pergunta que devemos fazer é se estamos oportunizando às crianças com síndrome de Down, com as quais trabalhamos, situações nas quais elas teriam oportunidade de refletir, atuar com autonomia e argumentar com e pela linguagem, ou seja, as mesmas situações oportunizadas para toda e qualquer criança. Outra questão é se estas crianças têm estas oportunidades em seu convívio familiar e/ou social. Em minha prática profissional, como fonoaudióloga e pesquisadora, situação na qual acompanho estas crianças individualmente e em grupo, observo que elas apresentam poucas possibilidades de uso efetivo e real com e na linguagem, ou seja, nas situações em que isto poderia ocorrer, elas estão, na maioria das vezes acompanhadas dos pais, que respondem por elas, a todo e qualquer questionamento de outrem. As situações de negociação, argumentação e tomadas de posição devem ser vivenciadas na tenra idade, no convívio familiar e posteriormente estimuladas socialmente como ocorre com qualquer criança, como, por exemplo, na escola, em grupos de amigos e nos encontros sociais. Em contrapartida, entretanto, infelizmente, o que ocorre é que as pessoas que não apresentam deficiência, em situações sociais, quando se deparam com crianças com deficiência intelectual, no caso a síndrome de Down, talvez por não acreditarem em seu potencial, se sentem constrangidas e/ou sentem dificuldades em entabular um diálogo, ou instigarem-na a alguns questionamentos. É preciso reverter isso urgentemente.

Por outro lado, observamos atualmente, avanços no que diz respeito à aceitação social das crianças e dos jovens, de uma forma geral. Mas isso não é suficiente. Queremos que os indivíduos com síndrome de Down sejam vistos como competentes e como sujeitos capazes de se posicionar com autonomia. Para tanto, consideramos que o trabalho com a linguagem ocupa um lugar fundamental, ou seja, não há como pensar em emancipação, autonomia, identidade, sem pensarmos em funcionamento efetivo e real de linguagem.

Desta forma é preciso que estas crianças vivenciem situações nas quais tenham necessidades de colocar em prática a argumentação. E para isso é preciso que aprendam a fazer isso vivenciando com adultos proficientes neste manejo. É como um jogo no qual ela deve aprender a jogar em todas as posições. Neste sentido, Vygotsky (1997) sinaliza que o que uma criança faz com a ajuda do outro hoje ela o fará sozinha amanhã, isto é, se esta criança vivenciar situações de uso efetivo da linguagem amparada pelo outro hoje, ela o fará sozinha amanhã, ou seja, é preciso criar as condições hoje para que ela possa ser autônoma e esteja incluída

socialmente amanhã. O objetivo deste trabalho é o de analisar a aquisição e o desenvolvimento de linguagem de criança com síndrome de Down em relação à constituição identitária destes indivíduos.

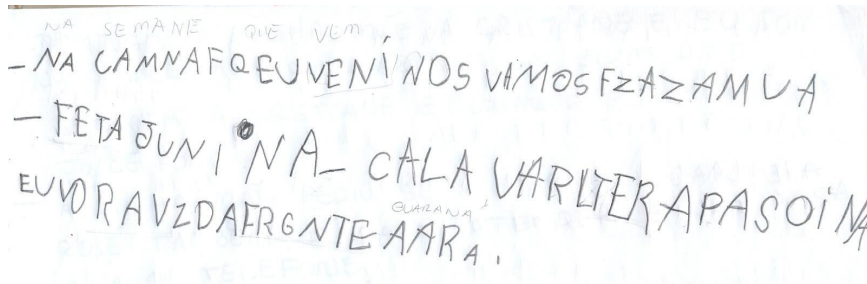
Método

Esta pesquisa foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos estando em conformidade com a resolução nº196/96-CNS/MS. Após a leitura e assinatura do termo de consentimento livre esclarecido (TCLE) iniciou-se a coleta de dados. Esta pesquisa foi desenvolvida nas dependências de uma clínica-escola em uma cidade no interior do Paraná. O sujeito foi um indivíduo com síndrome de Down denominada nesta pesquisa de ML, que foi acompanhada longitudinalmente por um período de dez anos. Foi feito um recorte no período de 2004 a 2009 considerando o objeto de interesse e de análise proposto para esta pesquisa. Os encontros aconteceram duas vezes por semana, com uma hora e trinta minutos cada encontro, perfazendo o total de três horas semanais. As situações de acompanhamento aconteciam individualmente e algumas vezes em grupo. A situação de coleta de dados era feita em um ambiente descontraído no qual a pesquisadora e ML conversavam e trocavam ideias sobre os eventos ocorridos durante a semana. A pesquisadora focalizava as produções abarcando vários gêneros discursivos como carta, bilhete, conto de fábulas e outros. A pesquisadora mantinha contato sistemático com a mãe, a qual informava as situações interacionais vivenciadas por ML ao longo da semana. A pesquisadora também mantinha contato com a escola na qual ML era aluna regular fazendo reuniões periódicas com a professora do ensino regular e com a coordenadora pedagógica para o acompanhamento de ML no processo de inclusão escolar. Os dados foram analisados considerando como ML foi se constituindo como autora de seus escritos e como ela ganha também autonomia à medida que domina os constituintes estruturais do texto. Embora não seja o foco do trabalho, os processos de estrutura silábica, produzidos por ML, foram analisados, assim com as situações de segmentação de palavras. Foram levadas em conta a organização e a estrutura do texto de acordo com o gênero produzido.

Resultados e Discussão

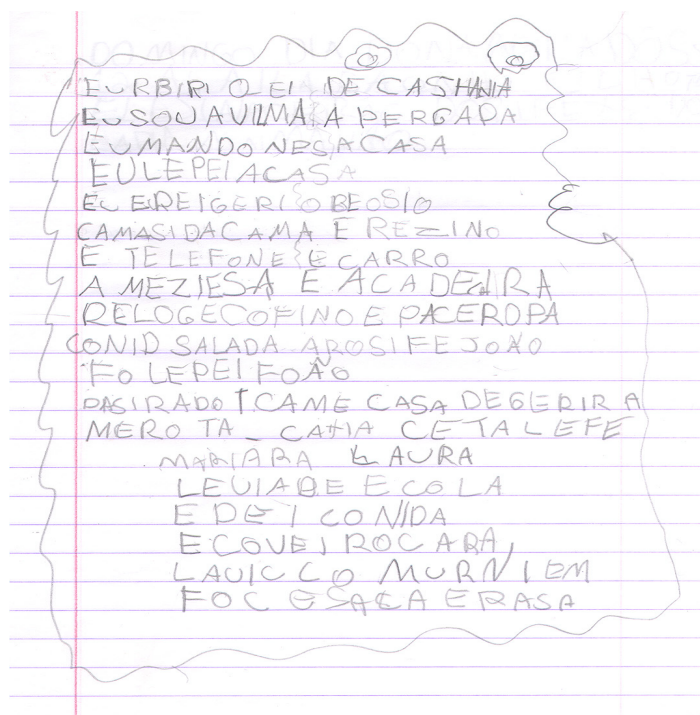
Os dados estão apresentados em uma ordem cronológica e foram produzidos em situações de acompanhamento terapêutico. Logo após a apresentação de cada dado serão inseridos quadros com a versão do que a criança falou ou leu, sobre o que escreveu sendo considerados os dois conjuntos de informações como Figuras. A Figura 1 apresenta o dado 1 que foi produzido em uma situação de grupo na qual organizávamos uma festa junina

Figura 1 - Dado de ML 9 anos, junho de 2004. ML comenta sobre a festa junina que vai se realizar na clínica.



Na semana que vem nos vamos fazer uma festa junina, a Carla vai trazer a paçoquinha e eu vou trazer o refrigerante guaraná.

Podemos observar que, apesar de ainda não dominar os aspectos formais da escrita, como pontuação, segmentação e aspectos ortográficos, ML utiliza todos os elementos necessários para se fazer entender. Seu texto, na fala, foi elaborado em conjunto com a pesquisadora o que proporcionou a ela um “rascunho oral” para sua produção escrita, que foi produzida sem nenhuma ajuda da terapeuta. A troca de ideias neste momento é de fundamental importância, pois guia ML no mundo da escrita, tão obscuro ainda para ela. Podemos observar em sua produção que ML, nesta fase, tanto apresentava algumas produções que respeitam a convenção alfabética, como em JUNINA, como também produções, que corresponderiam a uma fase inicial da escrita, como AARA para guaraná. Mas o que considero mais importante é o fato de ML conseguir se fazer entender. Outro fato que considero importante salientar é que desde suas produções iniciais ML produzia textos, ou seja, sua produção não consistia de palavras isoladas ou frases soltas e sim de textos a partir de um contexto vivenciado por ela, ou por nós. Nesta fase, ML cursava também a escola regular. Embora não produzisse textos na escola, lidava com elementos da escrita.

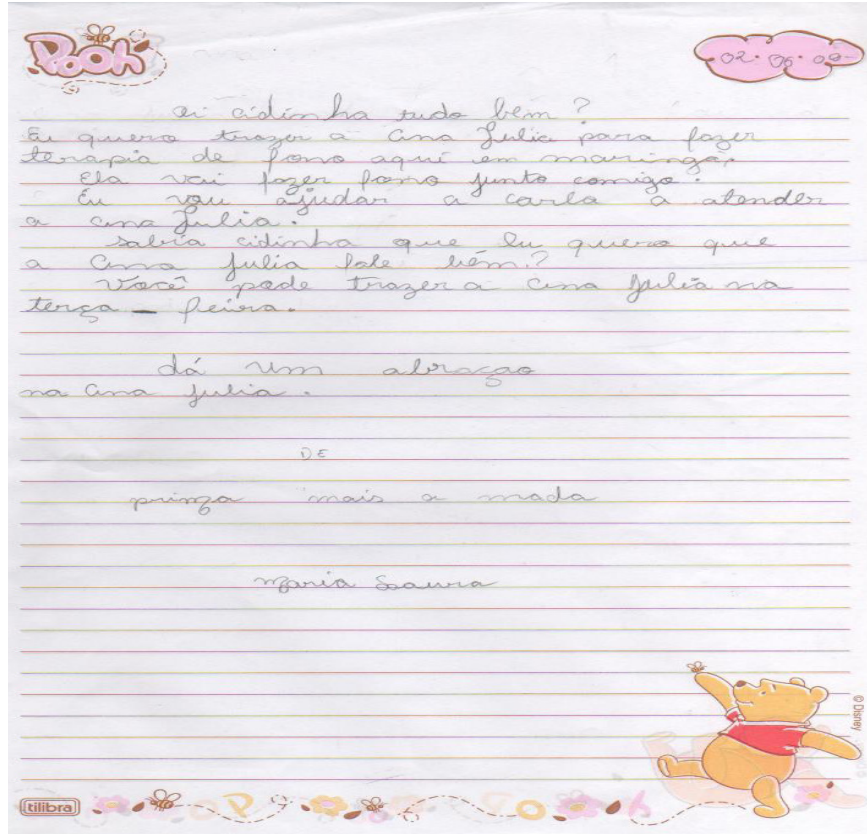
Figura 2 - Dado de ML, 10 anos junho de 2005. ML assume o papel da empregada

ML deixa claro, no início do texto, Dado da Figura 2, que vai assumir o papel da empregada. Destaca-se neste dado que ML demonstra a capacidade de abstração no momento em que assume, por vontade própria, desempenhar o papel da empregada. ML também demonstra que sabe selecionar quais atribuições deverão ser relatadas a fim de dar credibilidade ao seu papel. Considero este fato importante visto que a literatura a respeito da síndrome de Down nega a esses sujeitos a capacidade de abstração, sem considerar que estas crianças, embora apresentem um atraso, apresentam as mesmas condições de outras crianças, evidentemente se as possibilidades lhes forem dadas. O texto foi produzido espontaneamente. Podemos notar que ML narra com propriedade todas as suas atribuições como sendo a empregada, inclusive levá-la, ela própria, à escola. ML consegue mudar de posição e isso mostra sua percepção como pessoa atuante em uma sociedade. Considero este esse deslocamento como ganho significativo em sua constituição como sujeito. Quanto às questões de estrutura do texto, ML apresenta situações de instabilidade, principalmente em sílabas complexas (CCV e CVC), como, por exemplo, na palavra BRINQUEI, que ML escreve RBIRI QEI. ML inicia a primeira sílaba com a letra R, talvez por já haver percebido que neste tipo de sílaba teremos obrigatoriamente a letra R, mas em seguida, faz o que a maioria das crianças fazem, em fase inicial de alfabetização que é transformar esta sílaba complexa CCV em

CVCV, ou seja, BRI se transforma em BIRI. Na segunda sílaba omite o U, o que é comum em fase inicial de alfabetização. Podemos observar que as situações de dificuldade de ML não se diferenciam das dificuldades iniciais de qualquer criança.

A Figura 3 apresenta a produção de um bilhete escrito por ML, motivado pela por sua vontade de trazer a prima, que ela considera não estar falando bem, para terapia fonoaudiológica.

Figura 3 - Dado de ML 12 anos junho de 2008. ML escreve uma carta para sua tia



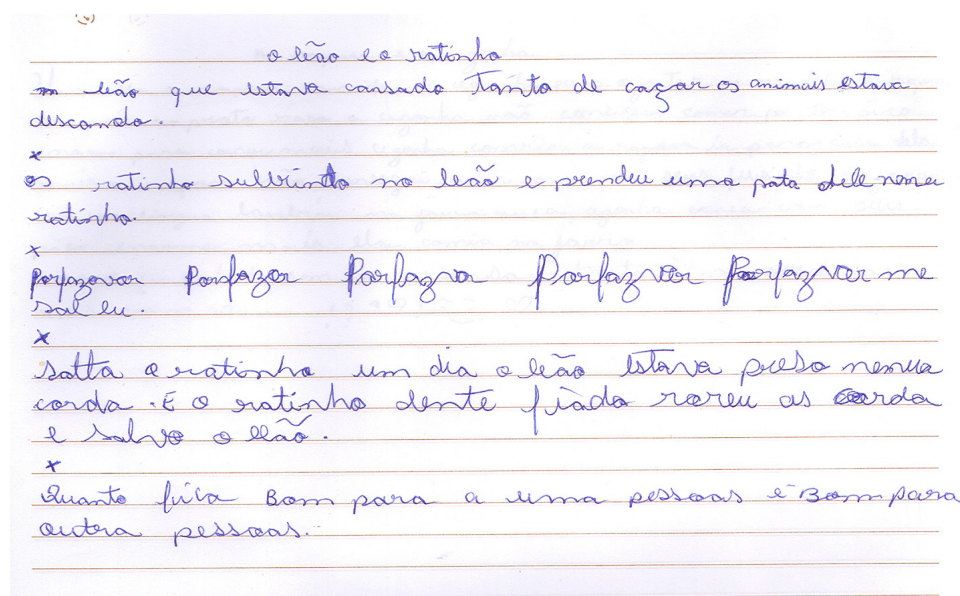
Oi tia Cidinha tudo bem, eu quero trazer a Ana Júlia para fazer terapia de fono aqui em Maringá. Ela vai fazer fono junto comigo eu vou ajudar a Carla a atender a Ana Júlia. Sabia Cidinha que eu quero que a Ana Júlia fale bem? Você pode trazer a Ana Júlia na terça-feira, dá um abraço na Ana Júlia. De sua prima mais amada Maria Laura

Neste dia, ML e eu conversamos muito sobre a vontade de ML trazer sua prima de três anos para fazer terapia, pois, segundo ela, a prima fala muito pouco (dado da Figura 3). ML disse que gostaria de participar do processo terapêutico da prima. Disse a ela que escrevesse um bilhete à sua tia sugerindo que ela trouxesse a filha para sessões de terapia fonoaudiológica. ML ficou muito entusiasmada, me pediu uma sugestão para começar o bilhete; disse-lhe que poderia começar cumprimentando sua tia e que isso poderia ser através de um “oi” ou “tudo bem?”. Pediu se poderia colaborar para que a prima viesse, o que a levou a escrever o bilhete. Perguntou se o atendimento da prima poderia ser no mesmo

dia que o dela. Resolvidas essas questões, ML escreve o bilhete que será enviado para sua tia. Considero que a motivação e a disposição de ML, além de uma menor complexidade, comparando com a estrutura de uma fábula, ou de um conto de fadas, fez com que ML escrevesse de forma organizada. Até a disposição gráfica do espaço se ajusta ao gênero bilhete. Não se pode deixar de mencionar que em uma única palavra ML apresenta uma situação de hiper-segmentação, escrevendo *a mada* por *amada*. É importante considerar que ML estava motivada para a escrita da carta. Vygotsky (1988) aponta para o fato de que é a motivação que conduz a escrita. ML está se tornando mais autônoma a cada dia. A escrita tem um sentido e ela compreendeu isso, fazendo uso dela em seu dia-a-dia, tanto nas terapias quanto em casa.

A Figura 4 apresenta dado da reescrita de uma fábula, lida por mim para ML que era a reprodução da fábula: “O leão e o ratinho”. Após a leitura, conversamos sobre a fábula e a moral da estória. ML apresentou um pouco de dificuldade em reproduzir a moral da estória com suas palavras, mas o fez.

Figura 4 - Dado de ML: 13 anos abril de 2009



Na reprodução da fábula, dado da Figura 4, notamos que ML escreve um texto com título (*O leão e o ratinho*), inicia o texto com um demarcador (“*Um leão*”), desenvolve o texto em que se reconhece a fábula, além de incluir a moral da história. Nesta produção podemos notar que ela ainda apresenta dificuldade em relação a alguns aspectos notacionais, como pontuação; letras maiúsculas e parágrafos. Escreve o pronome pessoal do caso

reto junto com o oblíquo (parece que estruturas como *me* precisam ainda do *eu*).

ML omite a sílaba *san* da palavra *descansando*, isto pode ter acontecido pelo fato de a palavra *descansando* apresentar duas sílabas com o mesmo padrão silábico CVC e a mesma coda nasal, o que pode tê-la confundido. Na primeira sílaba da palavra *subindo*, ML insere uma coda, *sulbinto*, que podemos considerar como uma hipercorreção, talvez pelo fato de a segunda sílaba apresentar coda, como já ocorreu em outra produção de ML para a palavra *gingante*. Na quinta linha do texto, ML grafia *nenua* após ter produzido oralmente as palavras *em uma*. Nesta situação, ela faz uma aglutinação das duas palavras, que parece ter sido motivada pelo fato de as duas palavras começarem pelo núcleo da sílaba. Estas situações já ocorrem com pouca frequência nos textos de ML e considero que na reprodução da fábula ela estava preocupada em se manter no enredo, o que a levou a algumas situações de instabilidade.

A questão da segmentação, embora não faça parte da proposta de análise nesta pesquisa, será considerada em função de fazer parte do contexto geral de produção e evolução de ML que se preocupa em demonstrar expressividade na súplica do ratinho quando se utiliza do recurso de repetição por cinco vezes da palavra *por favor*. Não segmenta a expressão *por favor*, em função de sua percepção guiar-se neste momento por elementos acima da estrutura da sílaba, analisados pela teoria prosódica. As segmentações não convencionais são bastante frequentes na escrita de crianças que estão em processo de alfabetização, pelo fato de se guiarem pelos constituintes prosódicos. Nesta situação podemos considerar que tanto a repetição quanto a não segmentação fazem parte da estratégia expressiva de ML em representar graficamente a emoção da personagem da fábula (porfavor, profavor).

Destaca-se nessa produção a qualidade que confere ao ratinho, *dente (a)fiado*, mostra uma forma singular de estar presente no texto avançando no processo de escrita. A omissão da primeira sílaba da palavra *afiado* seria guiada pela falta de tonicidade desta sílaba.

Podemos notar que, apesar da instabilidade, ML avança. E consegue mostrar-se no texto como alguém que tem coisas a dizer, ou seja, não se intimida frente a situações mais complexas como, por exemplo, recontar uma fábula.

Neste sentido considero importante que os professores tenham conhecimento de que estas situações de instabilidade são constitutivas deste processo, o de aquisição da escrita, isto é, não são erros, estas situações serão superadas à medida que a criança avançar e, mais importante, que tenha um adulto ao seu lado para lhe indicar as modificações necessárias para aprimorar seu texto.

A Figura 5 apresenta último dado analisado. Foi apresentada uma cartinha deixada por ML para sua mãe, dois meses antes de seu aniversário, em que ela completaria quatorze anos. Nessa carta, podemos observar a autonomia adquirida por ML tanto para relatar seus desejos, argumentando sobre o que quer e por que, quanto pela situação de escrever o texto sozinha. Novamente aqui podemos observar que a motivação para a escrita da carta teve um papel fundamental em sua execução. Como terapeuta, foi importante ver um texto produzido por ML sem a minha mediação, o que remete aos estudos de Vygotsky (1988) sobre a zona de desenvolvimento próximo: o que uma criança consegue fazer hoje com a ajuda do outro o fará sozinha em um futuro próximo. Assim, considero que nossas escritas e reescritas conduziram ML para sua autonomia.

Figura 5 - Dado de ML com 13 anos, maio de 2009. ML escreve uma carta para sua mãe falando sobre seu aniversário

mãe
 eu quero ter aniversário 14 anos. e vai ter coisa
 mais bonita. ex: telão quando era pequena,
 lembrancinha, convite aniversário, serpentina,
 fita, máscara, colubos,
 pulseira.
 Sabia eu vou arrumar
 assim na novela das 9
 indianinha *mal* tá
 eu não sou mais bebe por que
 ter enfeite Ex:pl
 Barbie mãe Branca
 de neve também
 não
 eu sou moça
 em uma linda Baile.

Mãe, eu quero ter aniversário de 14 anos e vai ter coisa mais bonita ex: telão quando era pequena, lembrancinha, convite, aniversário, serpentina, fita óculos, pulseira. Sabia que eu vou me arrumar assim como uma indianazinha como novela das nove tá? Mãe eu não sou mais bebe, por que ter enfeite? Ex; barbie, não, branca de neve também não. Eu sou moça uma linda Baile.

Podemos observar na escrita de ML que ela deixa de inserir artigos e preposições, fato este que pode ser observado já na primeira linha do texto, quando ML escreve: *eu quero ter aniversário quatorze anos*, ou quando escreve sobre o traje que quer usar na festa: *sabia eu vou (me) arrumar sim (como uma) indianazinha (da) novela das 9 tá?* Embora na sequência do texto ML o faça: *Mãe eu não sou mais bebê por que ter enfeite?* O fato de ML conseguir apresentar, em certas situações, uma organização melhor do que em outras mostra que ela está procurando acertar, o que nem sempre consegue, entretanto se consegue fazê-lo, em alguns momentos, isto indica que ela já sabe o que e como fazer embora ainda não tenha sistematizado este conhecimento. Outro fato que chama a atenção nesta produção é o tamanho da letra progressivamente aumentado, como marca de subjetividade, quando ML escreve sobre o que quer e sobre o que não quer em sua festa, parece que ao final da carta o aumento das letras dá a idéia de um grito demonstrando que ela já não é mais uma criança, é uma adolescente e quer ser reconhecida como tal. Como bem sinalizou Lepri (2006), existe uma tendência, por parte dos pais, em manter seus filhos em uma infância eterna, e o que ML demonstra é um alerta à sua mãe para que ela perceba que ela cresceu.

Pode-se observar pela apresentação dos dados que nos anos de 2004 e 2005 ocorreram as maiores mudanças relacionadas às questões de estrutura do texto, estrutura da sílaba e segmentação. Nos anos subsequentes, ML apresentou um maior avanço nos aspectos relacionados ao discurso e sua autonomia e subjetividade.

Mas considero que o fato mais significativo foi a questão da autonomia de ML tanto em sua produção oral quanto escrita. ML, ao final da pesquisa, já consegue organizar de forma mais independente sua produção oral e também seu texto escrito. Algumas vezes ainda omite alguns elementos na escrita, isto ocorre com uma frequência bem menor do que ocorria no início. ML também ainda solicita a presença do adulto para ajudá-la na organização do texto, mas agora a função do adulto é de orientá-la de uma maneira mais distante do que no início. ML atualmente apresenta uma atitude mais autônoma e crítica, pois sabe o que quer contar e sabe como fazê-lo, discute comigo qual a melhor maneira de apresentar o texto. Minha posição como terapeuta, que no início estava colada à ML, também teve que se adequar e ir se soltando aos poucos para dar voz à ML.

Conclusão

Considero que os caminhos percorridos por ML não se diferenciam do caminho de outras crianças. As diferenças de fala, leitura e escrita entre as crianças que surgem durante seu percurso longitudinal são originárias das diferenças da história de vida de cada uma e não da síndrome de Down.

Desta forma, destaco aqui a importância das experiências vivenciadas por estas crianças, as oportunidades e os desafios que lhes forem possibilitados no uso com a linguagem. Considero também importante destacar que, no trabalho com a escrita, desde o início trabalhamos com textos e não palavras isoladas ou sílabas soltas. Este fato foi fundamental para que ML compreendesse o que de fato é a escrita, sua função social e não atuasse nela de forma mecânica e repetitiva.

Em família, embora ML não tenha irmãos, percebo que suas primas, tias e tios, lhe proporcionam um ambiente amoroso e motivador para que ela avance em suas necessidades. A escola também tem demonstrado muito interesse no progresso de ML. Sou chamada com frequência à escola a fim de discutirmos propostas para o avanço de ML. Desta forma, fica evidente que mediação do adulto mostrou-se ser a condição de entrada para ela no mundo da fala-leitura e escrita, criando desafios e organizando a escrita mediada pela fala. A presença e o comprometimento do adulto são fatores importantes nesse processo também para dar segurança a estas crianças, respeitando seu ritmo próprio que, muitas vezes, precisa ser maior, além de necessitar de várias retomadas para que elas internalizem esse conhecimento.

Quando compreendemos que a deficiência mental não tira destas crianças as possibilidades de raciocínio, abstração, generalização, senso crítico e tantas outras que lhes foram negadas durante tanto tempo, somos levados a propor outras formas de funcionamento para compreendermos e penetrarmos nesta rede subterrânea de processos internos na mente da criança a fim de ela possa produzir por meio de outros arranjos o que consideramos a partir da ND processos alternativos de significação. Tais processos se estabelecem somente na situação de interlocução, condição privilegiada nesta pesquisa, na qual pudemos observar, atuar e garantir a produção de sentido, e negociação que resultou na transformação deste sujeito visto que no começo do trabalho apresentava-se no início da aquisição da escrita e ao final demonstrara uma certa autonomia e possibilidade se mostrar como sujeito.

Referências

- CARNEIRO, M. S. C. **Adultos com síndrome de Down: a deficiência mental como produção social.** Campinas: Papirus, 2008.
- COUDRY, M. I. H. **Diário de Narciso: discurso e afasia – análise discursiva de interlocuções com afásicos.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- GHIRELLO-PIRES, C. S. A. **A inter-relação fala, leitura e escrita em duas crianças com síndrome de Down.** Campinas. 2010, 130f. Tese (Doutorado em Linguística - Neurolinguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

GHIRELLO-PIRES, C. S. A.; LABIGALINI, A. P. V. Síndrome de Down: funcionamento e linguagem. In: COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. P.; ANDRADE, M. L. F. de A.; SILVA, M. A. **Caminhos da neurolinguística discursiva**: teorização e práticas com a linguagem. Campinas: Mercado Livre, 2011. p. 357-376.

LAMPRECHT, R. R. **Aquisição Fonológica do Português**, perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre, RS. Editora Artimed, 2004.

LEPRI, Carlo. **Ser jovem, o olhar da sociedade e da família**. Campinas: Fórum Internacional Síndrome de Down, 2006 (texto não publicado)

REILY, L. **Escola inclusiva**: linguagem e mediação. Campinas: Papirus, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas: fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, várias datas/1997.

Data de submissão: 25/03/2013

Data de aprovação: 13/06/2013

Uma experiência de formação de professor@s de áreas quilombolas por meio da Pret@gogia

An experience of teacher education through areas quilombolas Pret@gogia

Geranilde Costa e SILVA*

NACE/UFC/UFCG

Sandra Haydée PETIT**

UFC

* Doutora em Educação.
geranildecostaesilvas0@gmail.com

** Doutora em Educação.
negapetit@gmail.com

Resumo: Expomos uma experiência de formação de professores/as de áreas Quilombolas do semi-árido cearense por meio do I Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em História e Cultura Africanas e dos Afrodescendentes. Para desenvolver esse curso criamos e aplicamos a Pret@gogia, um referencial teórico-metodológico fincado nos princípios da cosmovisão de base africana e afro-brasileira. Iniciativa do Núcleo das Africanidades Cearenses – NACE –, órgão ligado à Faculdade de Educação da UFC, o curso foi financiado pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – MEC/SECAD –, atendendo ao Edital de 03/07/2009, com o intuito de desenvolver formação continuada e produção de material didático para as comunidades remanescentes de quilombos. Na prática, essa formação vem significar mais um esforço no sentido de cumprir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação por meio da Lei Nº. 10.639/03, que determina o ensino da História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras na educação básica.

Palavras-chave: Cosmovisão Africana e Afrobrasileira. Pret@gogia. Currículo. Quilombo. Formação de Professores/as.

Abstract: We present an experience of teacher training / Quilombolas areas of the semiarid Ceará through I Course Postgraduate Sensu Lato in African History and Culture and People of African Descent. To develop this way we create and apply pedagogy @ Pret a theoretical-methodological stuck on the principles of basic worldview African and Afro-Brazilian. Initiative at the Center of the Ceará Africanidades - NACE, a body linked to the Faculty of Education at the UFC, the course was funded by the Ministry of Education through the Department of Continuing Education, Literacy and Diversity - MEC / SECAD given the Notice 03/07/2009 , in order to develop continuing education and production of educational materials for communities quilombo. In practice, this means more training is an effort to fulfill the Law of Directives and Bases of Education through Law N °. 10.639/03, which determines the teaching of History and Culture African and Afro-Brazilian basic education.

Keywords: African and Afro-Brazilian Worldview. Pret@gogia. Curriculum. Quilombo. Teacher training.

Breve contextualização

Apresentamos aqui um dos trabalhos mais profícuos do nosso NEAB (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros), o NACE ou Núcleo de Africanidades Cearenses, com vínculo institucional na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará-UFC. O NACE tem por objetivo promover a investigação, discussão e divulgação de conhecimentos sobre as culturas afro-brasileiras e africanas prioritariamente pela pesquisa e extensão universitárias, buscando dar maior visibilidade às intervenções e produções acadêmicas, culturais e políticas referentes aos segmentos afrodescendentes.

Outros objetivos do NACE são: a) subsidiar as Universidades públicas do Ceará (sobretudo a Universidade Federal do Ceará) no debate e nas iniciativas de implementação de ações afirmativas voltadas para a inclusão de negros/as nos sistemas de ensino, bem como nas dimensões curriculares daí decorrentes – formação para pedagogos/as e alunos/as das licenciaturas dentro da perspectiva da Lei N. 10.639/03, das cotas, políticas de permanência e apoio a grupos de pesquisa e extensão; b) divulgar a cosmovisão africana em cursos e projetos de extensão da Universidade, numa perspectiva curricular interdisciplinar e intercultural, nos sistemas de ensino e instituições afins e em espaços comunitários (quilombos, periferias etc.).

Expomos uma experiência de formação de professores/as de áreas Quilombolas do semi-árido cearense desenvolvida pelo NACE durante o I Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em História e Cultura Africanas e dos Afrodescendentes. Iniciativa do Núcleo das Africanidades Cearenses, o curso foi financiado pelo Ministério da Educação (MEC) através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – MEC/SECAD –, atendendo ao Edital de 03/07/2009. O seu intuito era realizar formação continuada e produção de material didático para as comunidades remanescentes de quilombos. Na prática, essa formação vem significar mais um esforço de cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação por meio da Lei Nº. 10.639/03, que determina o ensino da História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras na educação básica.

Esse curso de Especialização foi desenvolvido nos Centros de Cultura Negra dos Quilombos Minador e Bom Sucesso, áreas pertencentes ao município cearense de Novo Oriente, distante 400 km da capital Cearense. Como participantes, tivemos docentes e alguns membros dessas comunidades quilombolas que manifestaram interesse em estudar a referida temática em questão e/ou por se apresentarem como afrodescendentes, como foi o caso de um dos líderes do movimento quilombola do Minador. Contamos também com docentes e técnicos da Secretaria de Educação dos municípios de Pacajus e de Caucaia. Ainda estiveram conosco um grupo de educadores/as do Projeto Mova Brasil (Projeto de Alfabetização de Jovens

e Adultos financiado pela Petrobrás, executado em Caucaia) O grupo recebeu ainda docentes de Fortaleza e de alguns membros de Terreiros de Umbanda e Candomblé que se interessaram em estudar a temática do curso.

A história no Ceará inicia-se com o registro de populações de quilombos vindas do estado de Pernambuco. Na atualidade, são citadas mais de 60 comunidades rurais afrodescendentes classificáveis como remanescentes de quilombos nas três regiões geográficas do Litoral, Sertão e Serra. A maioria dessas comunidades luta contra a cultura da invisibilidade e negação da existência de negros no estado. Apresentamos a seguir as comunidades quilombolas envolvidas nessa formação:

1. Quilombo do Cumbe: Situado no município de Aracati, distante 6 km do centro urbano. Tem boas estradas durante o ano todo. Sua comunidade possui cerca de dois mil moradores numa área de alagados, mangues e desembocadura de rio para o mar. Trata-se de uma população citada há mais de 100 anos na história local e que, no passado, produziu cana-de-açúcar e produtos de olaria.

É uma comunidade conhecida pela boa água, que era bombeada das dunas por um sistema engenhoso de moinhos de vento feitos de bambu, ainda existentes. Sua sobrevivência hoje se baseia na pesca e na retirada de mariscos do mangue. As disputas econômicas são geradoras de grandes conflitos políticos e diversas pressões sobre a comunidade.

A criação de camarões em cativeiros tem sido fortemente incentivada pelo estado, que traz grandes proprietários para ocupar parte das terras, o que já destruiu grande extensão do mangue. As ocupações capitalistas que procuram desalojar as populações têm hoje novo motivo com a possibilidade da criação de grandes parques de produção de energia eólica. Quanto à população em idade escolar, esta é bastante ampla, sendo parte da escolarização garantida na escola local e parte na cidade.

2. Quilombos de Pacajus: Distantes 50 km da capital Fortaleza, são comunidades historicamente reconhecidas como negras e marcadamente discriminadas. Os quilombos são denominados Alto Alegre, no lado de Horizonte, e Quilombo da Base, no lado de Pacajús. São grupos vizinhos, cuja população tem um grande grau de parentesco entre si, inclusive com a realização de casamentos dentro da mesma família. As duas comunidades são hoje muito próximas dos centros urbanos e podem ser descritas como bairros da zona rural.

No passado, sua produção era basicamente a castanha de caju e farinha de mandioca. Hoje, parte da população trabalha na cidade e nas fabricas da região. Entretanto, um certo número de atividades permanece ligado à produção de mel, doces, farinha e castanha de caju. A educação é realizada em um conjunto de três escolas e uma creche. Existe uma forte atuação do movimento juvenil negro nessas localidades.

3. Quilombo da região de Novo Oriente: Minador e Bom Sucesso. Distantes 400 km de Fortaleza, são comunidades de Serra localizadas na divisa entre Ceará e Piauí. Enfrentam os problemas da seca e os rigores do inverno (estação das chuvas), o que torna bastante difícil o acesso à região durante todo o período chuvoso. As atividades econômicas são a plantação de cana e a produção de farinha. As populações exploram muito a caça e a coleta dos produtos da serra como o mel.

O sistema político de autoritarismo agrário é bastante marcante. As escolas estão situadas nas comunidades e cada uma possui apenas uma sala. Parte da população em idade escolar cursa as séries finais na sede do município, enfrentando, entretanto, a inconstância dos transportes, o que se apresenta como um grave problema. Cada uma das comunidades tem em torno de 500 pessoas.

4. Caucaia: Na região metropolitana de Fortaleza, nove comunidades negras localizadas no alto e no pé das Serras reivindicam o status de Quilombo, uma vez que, com o apoio do NACE, foi possível constatar uma presença significativa de patrimônio histórico-cultural de matriz africana nas referidas áreas. Algumas delas hoje já cumpriram a primeira fase de reconhecimento pela Fundação Palmares.

Pret@gogia: a criação de um referencial teórico-metodológico empretecido

O galo preto

Exu andava pelo mundo em busca de novidades. Vivia entediando e a falta de criatividade dos seres vivos o deixava profundamente irritado.

- Tudo sempre igual ... pensava com seus botões. - ... Ninguém inventa ou modifica nada. Que tédio! Assim, observou que a noite se aproximava e, junto dela, a ameaça de uma tempestade. Resolveu, então, buscar abrigo numa casa à beira da estrada.

Batendo à porta, foi recebido por um animal peludo ao perguntou:

- Como te chamas?

- Macaco!

- E teu pai, como é chamado?

- Macaco!

- Tua mãe?

- Macaca!

- Teus irmãos?

- Todos, Macacos!

Exu virou as costas e afastou-se sem dizer mais nada. Não iria passar a noite numa casa onde todos os habitantes tinham o mesmíssimo nome, o que, para ele, representava a mais absoluta prova de falta de imaginação.

E Exu jamais gostou de gente ou animal obtuso.

Logo adiante encontrou outra casa e, batendo à porta, foi recebido por outro animal.

- Boa tarde! Ando em busca de abrigo para proteger-me da tempestade que se aproxima, mas antes preciso saber o teu nome - disse Exu cheio de autoridade.

- Eu me chamo Elefante - respondeu o morador.

- E teu pai? - perguntou o visitante.

- Elefante, como eu!

- Tua mãe?

- Elefante também!

- Teus irmãos?

- São em número de três e chamam-se Elefante, Elefante e Elefante.

- Ora bolas! – resmungou Exu enquanto se afastava sem se despedir.

Mais alguns passos e Exu encontrou outra casa, onde foi recebido por uma pequena ave de plumagem inteiramente negra.

- Olá! Sou Exu e ando em busca de abrigo mas, antes de tudo, preciso saber teu nome.

- Me chamam Galo Preto! – respondeu o morador.

- E tua mulher?

- Galinha.

- Teus filhos?

- Isto depende de suas idades - explicou o dono da casa – Os mais velhos são frangos e frangas, os mais novos são pintos e os menores são chamados pintinhos!

Encantado com a resposta, Exu resolveu pernoitar naquela casa e graças a este fato adquiriu grande admiração pelo galo preto, que, ainda hoje, considera o seu animal favorito (MARTINS, 2005, p. 33).

Dentro da mitologia africana iorubana, Exu é o orixá que ocupa lugar de destaque, porque existe desde a criação do universo e é elo por excelência entre mundo visível e mundo invisível. É ele quem mantém o equilíbrio das trocas, provocando o conflito para promover a síntese. Tudo aquilo que se une, que se multiplica, que se separa e que se transforma é provocado por vontade de Exu. É o regulador do Cosmo, quem põe os demais orixás em contato entre si. Sua função é dinamizar, mobilizar, transformar e

comunicar. É o passado, presente e futuro. Nele estão contidos o bem e o mal. É a manifestação de tudo o que existe. Exu é guerreiro, afasta o mal do caminho. Cuida da proteção das casas e cidades. Ele funciona de forma positiva quando é bem tratado e, quando desconsiderado, o seu inverso também é verdadeiro.

Exu é também o orixá da comunicação: leva e traz a mensagem de Orunmilá (orixá que se manifesta no jogo de búzios), aquele que Olodumare (o Deus Supremo) permitiu que fosse testemunha da criação de tudo que na Terra existe, portanto o guardião dos segredos, e está presente desde a nossa criação primeira e também a cada vez que aqui retornamos no processo de evolução. Assim, Exu torna possível aos seres humanos, por meio de Orunmilá, tomarem conhecimento ou aproximarem-se dos segredos do passado, presente e futuro. Exu é o orixá que abre caminhos, tem o poder de comunicar, é o mensageiro, por isso está associado aos órgãos da fala.

Tendo consciência de que por meio desse curso de especialização poderíamos abrir caminhos para que professores e professoras de áreas quilombolas pudessem apreender a cultura afro-brasileira é que sentimos, assim como EXU, a necessidade de lidar com uma proposta curricular que fosse inovadora em suas bases conceituais e filosóficas de origem materna, ou seja, baseada nos princípios da cosmovisão da Mãe África. Nesse sentido, o uso de metodologia diferenciada se fez necessário, pois estávamos a tratar das particularidades de expressões dos/as afrodescendentes, o que levaria à intervenção no modo como estão estabelecidas as relações sociais brasileiras. O uso dessa metodologia diferenciada focada em um novo paradigma conceitual para produção de saberes, conceitos e conhecimentos visa, portanto, a “uma autonomia do pensamento do afrodescendente com relação à produção eurocêntrica ocidental” (CUNHA JR., 2007, p. 9).

Nessa perspectiva é que criamos a **Pret@gogia** - um referencial teórico-metodológico para lidar com a História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras, fazendo uso de uma metodologia de ensino e de pesquisa que considera a aprendizagem como uma ação envolvendo corpo e mente, ou seja, uma aprendizagem de corpo inteiro. Daí o entendimento de que a aprendizagem envolve vivências corporais, visitas a alguns espaços-recursos e ainda rodas de conversas com pessoas e grupos detentores de saberes relevantes para os temas estudados. Significa dizer que a produção de saberes efetiva-se por meio do corpo (não existindo a ideia de corpo e mente, mas só corpo) que integra emoção, razão, ludicidade, sensação, intuição e sentimento.

Definimos o currículo escolhendo conteúdos e suas estratégias de ensino-aprendizagem, as formas de avaliar os/as cursistas, os/as formadores/as e as ações da coordenação. Por outro lado, decidimos também quais referenciais metodológicos de pesquisa seriam utilizados pelos/as cursistas. Preocupamo-nos ainda com o cardápio para o corpo físico, de modo

que, levamos para o curso uma alimentação com a qual os corpos pudessem ser afetados por uma proximidade à cultura afrobrasileira.

Propomos então alimentos livres de frituras, conservantes e evitamos a ingestão de refrigerantes. Estávamos seguindo um dos princípios da cosmovisão africana que é a ideia do corpo como espaço do sagrado e, nesse sentido, cabia pensar o alimento dado ao corpo, ideia que seria trabalhada no módulo *Consciência Corporal Africana e Ancestralidade*. Acreditamos que essa alimentação traria para nós, equipe de coordenação e cursistas, alguns ensinamentos e, por certo, um deles seria o de não apenas *falar* sobre uma alimentação saudável, mas *senti-la* por meio da degustação, do toque, do cheiro e da estética.

Assim, buscamos vivenciar a tradição oral em que

a palavra tem um poder misterioso, pois palavras criam coisas. Isso pelo menos é o que prevalece na maioria das civilizações africanas. Os Dogon sem dúvida expressam esse nominalismo de forma mais evidente; nos rituais constatamos em toda parte que o nome é a coisa, e que ‘dizer’ é ‘fazer’ (VANSINA, 2010, p. 140).

Fundamentos da “Pret@gogia”

Construímos uma estrutura curricular voltada para o ensino e a pesquisa assentados nas experiências e diversas intervenções que já desenvolvíamos aqui no Ceará, a exemplo: a) da professora Sandra Petit com a interligação da cosmovisão africana e a sociopoética na educação e na pesquisa, isso porque “tudo parte do corpo, o corpo é a referência” (CRUZ; PETIT, 2008, p. 05);

b) dos trabalhos desenvolvidos pelo educador físico Norval Cruz (2011) com as vivências propiciadas pela consciência corporal africana;

c) da pedagoga Rebeca Alcântara e Silva (2010) com a elaboração de projeto político-pedagógico enraizado no corpo, uma vez que:

o projeto político pedagógico da escola deve conter a preocupação com o cumprimento da lei ao longo de todo o ano letivo. Sua aplicação deve acontecer em seu cotidiano, nos diferentes níveis e modalidades de ensino (...). (CARNEIRO; SILVA, G.; SILVA, R., 2010, p. 17-18);

d) a *abordagem da afrodescendência* elaborada por Cunha Jr. (2007), que entrelaça a importância das questões de ordem identitária aos aspectos da ancestralidade e territórios africanos e afrobrasileiros, defendendo a necessidade:

de um novo campo de produção científica específico das populações de descendência africana, tratando da população desta realidade na sua própria

ótica é que levou uma incorporação dos conhecimentos histórica da cultura africana e da base do conhecimento denominado de afrodescendência (2007, p. 03-04).

e) Por fim, dos trabalhos da professora Geranilde Costa com a produção didática de literatura oral afro-brasileira, que permite assim “(...) criar, dentro da escola, novos espaços de aprendizagem em que as crianças possam utilizar esse referencial literário para pensar o ser negro” (SILVA, 2009, p. 32).

Logo em seguida, aliamos a essa base conceitual outras referências, tais como:

a) a crítica sócio-anropológica de Kabengele Munanga, pondo em questão a *falácia da democracia racial* que, segundo ele, é uma “(...) ideologia de mestiçagem, minimizando os impactos das desigualdades raciais e étnicas, o que complica bastante o debate público, o andamento das políticas e a definição de leis” (MUNANGA, 2010, p. 8);

b) a conceituação de arkhé de Muniz Sodré (2005), “que remete às particularidades das culturas fundamentadas na ancestralidade que vivem a indissociabilidade da natureza e da cultura”;

c) os ensinamentos da Filosofia da Ancestralidade de Eduardo de Oliveira (2009), quando esse afirma que a Ancestralidade:

(...) é o princípio que organiza o candomblé e arregimenta todos os princípios e valores caros ao povo-de-santo na dinâmica civilizatória africana. (...) a ancestralidade é um princípio regulador das práticas e representações do povo-de-santo. (...) Passa, assim, a configurar-se como uma epistemologia que permite engendrar estruturas sociais capazes de confrontar o modo único de organizar a vida e a produção no mundo contemporâneo (2009, p. 03-04).

d) *a abordagem de pesquisa-intervenção*, de Piedade Lino Videira (2010):

(...) dialogarmos numa outra perspectiva, e por meio dela criarmos uma nova filosofia dentro da comunidade escolar alicerçada pelo diálogo, aproximação, afetividade, conhecimento sobre a comunidade que se avizinha à escola, planejamento aberto sujeito a mudanças constantes e planejamentos (...) (2010, p. 46).

e) o *auto-reconhecer-se afrodescendente*: alguém que sabe que faz parte de um tronco/linhagem de origem negra africana. É saber que sua história de vida já foi iniciada por meio dos seus ancestrais. É assumir essa descendência africana com um comportamento positivado, sabendo que “viver sem história é ser uma ruína ou trazer consigo as raízes de outros. É renunciar à possibilidade de ser raiz para outros que vem depois” (KI-ZERBO, 2010, p. 57);

f) lugar histórico e socialmente atribuído ao ser negro: dar-se conta de que o racismo é algo estrutural em nossa sociedade, determinando o lugar social de negros e brancos. Daí a necessidade de reconhecermo-nos como NEGROS e rechaçarmos a ideia de um país sem racismo, a falácia da democracia racial e a ideia da mestiçagem.

(...) É difícil assumir que a cultura da sociedade brasileira é racista. (...) é inculcado nas crianças em formação um distanciamento de suas raízes africanas, embora façam parte de nosso cotidiano. (...) o racismo continuar a atuar entre as relações humanas, apoiado em outras variáveis, culturais e históricas, e se escondendo (no caso específico do Brasil) nas questões de origem socioeconômicas. (...) Mesmo aceitando “nossa” mestiçagem como querem, devemos saber quem somos, de onde viemos e para onde vamos (MUNANGA, 2010, p. 04).

Princípios da Cosmvisão Africana que subsidiam a Pret@gogia

A apropriação dos valores mais fortes das culturas de matriz africana, notadamente os de *ancestralidade*, se reporta aos conhecimentos produzidos por um grupo. Saberes esses que, segundo Sodré (1988, p. 22), dão “identidade a um grupo”, “são as marcas que ele imprime na terra, nas árvores, nos rios”. Saberes que dão vida e significado à história de um grupo e permitem-no diferenciarmo-nos dos demais. Os valores de ancestralidade são enxergados como poder caro aos mais velhos: “seus guardiões são os velhos de cabelos brancos, voz cansada, e memória um pouco obscura, rotulados às vezes de teimosos e meticulosos (veillisse oblige!) ancestrais em potencial...” (KI-ZERBO, 2010, p. 38).

A ancestralidade, segundo Oliveira (2009), deve também ser concebida como

(...) o signo da resistência afro descendente. Protagoniza a construção histórico-cultural do negro no Brasil e gesta, ademais, um novo projeto sócio-político fundamentado nos princípios da inclusão social, no respeito às diferenças, na convivência sustentável do Homem com o Meio-Ambiente, no respeito às experiências dos mais velhos, na complementação dos gêneros, na diversidade, na resolução dos conflitos, na vida comunitária entre todos (2009, p. 3).

A *tradição oral* valoriza o conhecimento que é produzido e repassado por meio da oralidade, seja por meio da fala, dos sons manifestados pelos elementos da natureza (seres humanos e demais seres), dos instrumentos (musicais ou não), que contam e recontam os cortejos de vida de cada povo. Assim, para compreendermos a tradição oral, devemos saber que

Uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria

dos ancestrais (...) um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra. (...) a música encontra-se de tal modo integrada à tradição que algumas narrativas somente podem ser transmitidas sob a forma cantada. (...) A oralidade é uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade. (VANSINA, 2010, p. 139-140).

A tradição oral africana encerra seus saberes por meio do mito que

Faz parte do jeito de educar (...). Os mitos de matriz cultural evidenciam valores de convivência e solidariedade, considerando: saber sobre si mesmo (autoconhecimento); reconhecimento e manutenção de valores de convivência comunitária; reverências aos ancestrais e aos espíritos dos familiares; apreço a figura da mãe, venerado quase como uma entidade; reverência aos mais velhos e velhos, como portadores de conhecimentos; preservação dos fazeres e saberes, costumes e histórias das comunidades; atenção para a educação de crianças e jovens, com os princípios e valores da comunidade; manutenção da família, enquanto instituição básica da sociedade (MACHADO, 2006, p. 04).

O princípio do *corpo enquanto fonte espiritual, produtor de saberes*, considera o corpo parte do território da natureza e, como tal, elemento de sacralidade: um corpo que, por excelência, comunica-se e produz fazeres e saberes. Um corpo que fala por meio da palavra, do gesto, toque, choro e também por meio da dança, pois:

(...) a dança é um ponto comum entre todos os ritos de iniciação ou de transmissão do saber tradicional. Ela é manifestadamente pedagógica ou ‘filosófica’, no sentido de que expõe ou comunica um saber ao qual devem estar sensíveis as gerações presentes e futuras. Incitando o corpo a vibrar ao ritmo do cosmos, provocando nele uma abertura para o advento da divindade (o êxtase), a dança enseja uma meditação, que implica ao mesmo tempo corpo e espírito, sobre o ser do grupo e do indivíduo, sobre arquiteturas essenciais da condição humana (SODRÉ, 1988, p. 124).

Um corpo animado pelo som... Um som marcado de significado...
Que lhe dá a noção exata da ligação com o mundo real e espiritual:

Pela música, pelo canto e, sobretudo, pela dança, somos arrastados na corrente cósmica do ser e da vida e gozamos de uma espécie de imortalidade. O tempo para. Velhice, decadência e morte se anulam. Entramos no fluxo da juventude e da alegria, do triunfo contra o nada e a insignificância (MOTTA, 1994, p. 4).

A *religiosidade* permite entender a *sacralidade* de tudo que dá vida (animais e vegetais) e de tudo aquilo que permite que a vida se estabeleça, se propague, se prolongue (o reino mineral, o sol, a lua). Por meio da religiosidade, compreende-se o valor e a importância de cada ato, cada gesto e cada ser, pois se sabe que tudo, todos os seres vivos e não vivos,

estão intimamente próximos, entrelaçados, pois atuam em conjunto para que haja o equilíbrio pleno da natureza.

Nessa perspectiva, seres vivos não se sobrepõem aos seres não vivos, seres humanos não se colocam em posição de superioridade frente a outros seres vivos. Dessa compreensão de religiosidade, nasce o princípio da *circularidade*, em que *eu sou por meio do outro*. Compreender que tudo que atinge a mim também atinge ao outro. Trata-se, na verdade, de entender que o outro é a minha extensão. Desse modo,

o pensamento africano é holístico. Como tal, ele reconhece a íntima interconectividade e, mais precisamente, a interdependência de tudo. De acordo com o ethos do ubuntu, uma pessoa não só é uma pessoa por meio de outras pessoas (isto é, da comunidade em sentido abrangente: os demais seres humanos assim como os ancestrais), mas uma pessoa é uma pessoa por meio de todos os seres do universo, incluindo a natureza e os seres não humanos. Cuidar “do outro” (e, com isso, de si mesmo), portanto, também implica o cuidado para com a natureza (o meio ambiente) e os seres não humanos (LOUW, 2011).

Temos entendimento da noção de *território* enquanto espaço-tempo socialmente construído e perpassado da história de várias gerações e formado por uma complexa rede de relações sociais, sendo esse espaço perpassado de sacralidade (PETIT; SILVA, 2011). Assim, o território “(...) apresenta um significado concreto, que vai além do físico e material, envolvendo as formas de relação de uma sociedade com seus ideais e representações, como também traduz o comportamento de indivíduos e os sentimentos coletivos de vinculação a uma organização social” (RÊGO, 2010, p. 44).

Da concretização da Pret@gogia: metodologia de encontro com seu “Eu negr@”

Montamos cinco (05) módulos de estudo, os quais tinham uma média de quatro (04) temas estudados, cada um. Eis as etapas:

- a) ETAPA 01 - Conceitos e Realidades do Quilombo;
- b) ETAPA 02 - Corpo, Ancestralidade e Religiosidade Afro-Brasileira;
- c) ETAPA 03 - História da África e dos Movimentos Sociais Negros no Brasil;
- d) ETAPA 04 - Práticas pedagógicas, africanidades e manifestações culturais;
- e) ETAPA 05 - Metodologias de pesquisa e ensino

Como critério para a escolha dos temas das etapas selecionamos conteúdos que julgamos necessários para que os/as cursistas pudessem

desnaturalizar a falácia da igualdade racial e, de outro, ter acesso a uma literatura afro-brasileira que viesse a desconstruir informações preconceituosas e equivocadas que versavam sobre a África e sobre a cultura afro-brasileira. Daí passamos a fazer uso, dentre outros, de obras da Literatura Afrodescendente, sendo que:

O conceito de literatura negra não se atrela nem à cor da pele do autor nem apenas à temática por ele utilizada, mas emerge da própria evidência textual cuja consistência é dada pelo surgimento de um *eu* enunciador que se quer negro. (...) [um] *eu* lírico em busca de uma individualidade negra instaura um novo discurso - uma semântica do protesto - ao inverter um esquema onde ele era o Outro: aquele de quem se condoíam ou a quem criticavam (BERND *apud* PEREIRA, 2007, p. 187).

Nessa perspectiva, Eduardo de Assis Duarte declara que a:

[a] conformação teórica da literatura “afro-brasileira” ou “afro-descendente” passa, necessariamente, pelo abalo da noção de uma identidade nacional uma e coesa. E, também, pela descrença na infalibilidade dos critérios de consagração crítica presente nos manuais que nos guiam pela história das letras aqui produzidas (DUARTE *apud* PEREIRA, 2007, p. 187).

Também apresentamos a Sociopoética e Pesquisa-intervenção como referências teórico-metodológicas de pesquisa a serem utilizadas para a construção das monografias.

A Sociopoética é um método de pesquisa e aprendizagem e defende que:

pesquisar com o corpo todo significa desencadear as potências criadoras das pessoas e descobrir o imaginário muitas vezes esterilizado pela rotina massacrante do cotidiano. A liberação das capacidades artísticas adormecidas é geralmente vivido pelo grupo [...] como um fluxo de auto-liberação muito importante, ao descobrir ou reativar suas potencialidades abafadas no dia a dia (PETIT, 2002, p. 17)

Esse referencial vem propor uma outra forma de fazer pesquisa em que não haja:

o corte da cabeça do resto do corpo, da emoção, da intuição e da sexualidade; [...] a consideração dos não especialistas como incapazes de participarem da produção do conhecimento; a separação entre aprendizagem científica e desenvolvimento artístico; a separação entre o conhecimento e a espiritualidade (GAUTHIER *apud* PETIT; SOARES, 2001).

Dessa forma, influenciados pela Sociopoética e pelos princípios da cosmovisão africana julgamos conveniente iniciarmos todos os módulos com dança. Assim, os corpos eram convidados a distanciarem-se das cadeiras e dos calçados, de modo que cursistas e coordenação tivessem o

chão como assento do corpo... sentido-o e tocando-o, mas também sendo tocados por esse. Essa postura também favoreceu aos nossos corpos estarem mais próximos e tocarem uns aos outros com frequência, o que resultou em constantes expressões de carinho mútuo entre todos e todas.

Dessa forma ritualística, convidávamos nossos ancestrais a estarem conosco e a abençoarem a nossa estadia naquele espaço quilombola. A dança foi particularmente valorizada porque é uma expressão da tradição oral africana e que, segundo Videira (2010) (ao sentido espiritual da dança no quilombo que estudou):

[...] a dança não é espetáculo, não dançam para se exhibir dentro de seus festejos. Dançam para celebrar seus ancestrais e os conhecimentos que eles plantaram dentro de cada um(uma). Dançam porque se re-ligam com seus antepassados. E esticam o tecido dessa história para envolver seus descendentes. Dançam porque para festejar tem de dançar. Dançam porque seus(as) santos(as) vêm dançar junto consigo (2010, p. 56).

Também encerrávamos os módulos com dança e, assim, mantínhamos esse sentido espiritual. Logo no primeiro módulo a professora Piedade Videira elegeu como símbolo do curso uma cabaça e assim se instituiu o momento de *Entrega da Cabaça* do grupo, espaço em que o/a beneficiado/a por esse artefato preparava uma dinâmica ou vivência para realizar a passagem à pessoa escolhida para ser o/a novo/a detentor/a da cabaça. Esse era um momento de fortes simbologias e ritualização de oferta da energia vitalizada da cabaça, entendida como fortalecimento dos laços comunitários e empoderamento da pessoa escolhida a ser guardiã pela responsabilidade outorgada em nome do grupo como um todo.

Incentivamos que o grupo de cursistas fizesse uso de linguagens variadas, sem que para isso tivessem que abdicar da escrita, porém buscassem utilizá-la com leveza e criatividade e, sobretudo, pela via de uma escrita personificada, marcada pelo EU, em vez do NÓS, como preveem algumas correntes teóricas. Para tanto, solicitamos que os/as cursistas produzissem um Memorial de suas vidas, sendo que primeiro construiriam Árvores de Saber (produção em forma de árvore) em que registravam, para cada faixa etária de sete anos, sete saberes adquiridos sobre o Ser Negro/Negra. Posteriormente, cada cursista escolhia um tipo de escrita para relatar seus saberes negros, por exemplo: cordel, carta, texto etc. A partir dessa atividade percebemos que existia um verdadeiro apagamento das memórias negras dos cursistas, o que nos levou a todo um exercício para que esses saberes fossem recobrados. Logo abaixo expomos alguns trechos desses memoriais:

1º - Lembranças das informações obtidas na escola sobre o Negro:

Como todas as crianças, aprendi nas minhas primeiras aulas de História do Brasil, que o povo negro era um povo feito para o trabalho pesado e que

por isso vieram de seu país para as nossas lavouras de cana-de-açúcar. Só depois é que tomei conhecimento que eles eram arrancados de suas terras, trazidos nos imundos porões dos navios, onde ficavam acorrentados e amontoados, passando meses sem ver a luz do sol, recebendo uma péssima alimentação, sem higiene, vítimas de doenças e que muitos chegavam a morrer devido a toda essa situação desumana (Naza, cursista)

2º - Escrita de uma paródia apresentando experiências de vida marcadas pelo racismo:

Ai que saudade D'Oce - Geraldo Azevedo

Desde criança acostumada
por ser negra a minha cor
era chamada de negrinha
ou “negrinha do pajeú”
Minhas bonecas eram bruxinhas
Brinquedos de pano e de cor
Na escola, por ser moreninha
Os meninos não davam valor
Na escola vi o sofrimento
Que a História por tempos guardou
De um povo que foi humilhado
Julgado pela sua cor

Trazia no peito a vontade
Apenas de se libertar
E de ter mais dignidade
O seu espaço conquistar
O tempo passou, fui crescendo
Então é que pude notar
O espaço do negro crescendo
Sua contribuição aumentar
Amigos na universidade
E até líderes mundiais
Destques na sociedade
Luta por direitos iguais
Para aprender sobre o assunto

Atuei em peças teatrais
A cultura afro cearense
Aprendi com histórias reais

Distritos de antigos quilombos
Histórias, festa e tradições
Conhecimento importante
Dos negros, contribuições

Agora com curiosidade
Um curso resolvi fazer
Conhecer descendentes de escravos
E antigos quilombos pra ver
Cultura e religiosidade
Crenças e costumes antigos
Respeito à ancestralidade
Saberes a nós concedidos.
Mesmo aprendendo bastante
Tem mais que preciso saber
A história de minha descendência
E mais religiões aprender
Sobre o continente africano
Assuntos para debater
Conscientizar as pessoas
Da importância do negro ver

Ancestralidade africana
A “sankofa” e a cosmovisão
As comidas africanas
E assuntos da religião
Saberes adquiridos
Ao longo do curso exercido
Levarei sempre comigo
aos negros, a gratidão

Quero agradecer a NACE
Pela contribuição
Pela experiência vivida
Com grande satisfação
Terás papel importante
Pra minha cosmovisão
Contribuindo bastante
Para minha formação.

3ª- Produção de uma carta relatando experiências de práticas racistas:

Amigo, você deve se lembrar muito bem que na época em que nós fazíamos a alfabetização. Todos diziam que “todo negro é ladrão”, “negro só serve para arrancar toco”. Quando a Germana chegava com aquele jeito sapeca, nós dizíamos: “Chegou a negra do Pajeú!”. Palavra pejorativa, que era a marca de um óleo comestível. Lembra do nosso “colega de cor”, como todos chamavam? Pois sim, quando desaparecia um objeto qualquer na sala de aula, todos diziam ser ele o ladrão. Era um dos negros da sala. Esse mesmo colega tinha muita dificuldade de assimilar as matérias e todos chamavam de burro. (...) Lembro-me o que dizia o Sr. Antonio, “negro só serve para arrancar toco e encher a paciência do patrão”. Imagine, meu querido amigo, como era há cinquenta anos. O nosso grande amigo Jacó, subnutrido, não assimilava praticamente nada da matéria na escola. Era taxado por todos nós de “jumento”. Não gosto nem de lembrar, pois tenho raiva de mim mesmo. (...) As férias eram o período mais esperado do ano. A cena era a mesma, todos nós íamos para o sítio do Sr. Antonio. Passávamos o dia brincando, pescando, apostando corrida a pé, andando a cavalo. O almoço era servido na mesa das varandas, pois éramos rapazinhos. Ao terminar, corríamos para o açude e os amigos negros ficavam retirando os pratos e passando o pano no chão. Dizíamos não ter preconceito, mas, por coincidência, sempre ficavam no “batente” os nossos amigos de cor. Lembra do que o Júlio nos disse e até chorou? Gostava muito de todos nós, mas tinha muita vontade de morrer, porque sabia que por mais esforço que fizesse para subir na vida, não conseguiria, unicamente por causa da cor. Aquilo me chocou muito, mas logo depois passou despercebido. Hoje, consigo perceber melhor o drama vivido por Júlio e isso me dá uma angústia danada (...). O curso de Africanidades está passando a limpo os meus preconceitos e a história do Brasil e do mundo. O que nos aprendemos nas escolas é que o continente africano era horrível. Era como se fosse o retrato do inferno. Os negros não eram iguais aos brancos, estavam mais para animais, precisamente os macacos. Os navios negreiros traziam estes animais para servir os brancos. Eram desobedientes e tinham de ser tratados na chibata. Tudo isso nos foi passado na escola, você deve se lembrar muito bem. Quanta maldade, quanta ignorância e quanto preconceito! Lembranças, lembranças, que jamais serão esquecidas. Gravadas em nossas consciências. Muitas vezes erramos, não por maldade, mas por ignorância, por falta de conhecimento, por conceitos errados. Meu amigo, graças a Deus que ainda temos tempo de reconhecer e pedir perdão pelos nossos erros.

Percebemos pelas reações ao longo do Curso e principalmente por ocasião das defesas de monografias, que a principal reviravolta promovida pelo Curso foi a auto-afirmação como negra e negro, pois foi quase unânime essa identificação na apresentação dos trabalhos finais. Isso aconteceu espontaneamente nas defesas, sem que nenhum de nós sugerisse, mas foi sem dúvida efeito do memorial e das vivências propiciadas. Ora no início do Curso essa identificação era na maioria dos casos ausente ou tímida e hesitante. Atribuímos essa mudança primeira à metodologia que

empregamos, ou seja, à Pret@gogia, que favorecia a vivência dos princípios da cosmovisão africana no corpo. Acreditamos que se jamais tocaríamos o íntimo das pessoas apenas pela via racional da leitura e escrita formal. Daí que foi indispensável colocar o corpo em estado de movimentação, desterritorialização e desconstrução. Só assim foi possível quebrar os blocos de desvalorização e apagamento da negritude erguidos pela nossa História afro-diaspórica no corpo de cada um e cada uma.

Outro aspecto fundamental foi o trabalho sobre a dimensão autobiográfica, fortalecida por um espaço-tempo favorável, uma vez que esse processo necessitou de muitas idas e vindas na memória de cada um/a. O fato de termos mais de dez meses de convivência intensa em finais de semana quinzenais e ainda um período de sete meses para elaboração da monografia ajudou na maturação lenta da auto-identificação.

Esse resultado é apenas um dos tantos que percebemos, mas que destacamos aqui, pois acreditamos que tenha sido fundamental para gerar nos cursistas o desejo de fazer diferença, fazendo diferente, sobretudo, independentemente de sua cor de pele, fazer de modo empretecido, fazer *pret@gogia*.

Referências

CARNEIRO, Isabel; SILVA, Geranilde; SILVA; Rebeca (Org.). **Atualizações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Fortaleza: UAB/IFCE, 2010.

CRUZ, Norval; PETIT, Sandra. Arkhé, corpo, simbologia e ancestralidade. In: 31º ENCONTRO ANUAL DA ANPED, 2008. **Anais...** Caxambu, 2008.

CRUZ, Norval. **Consciência Corporal e Ancestralidade Africana**. 1ª ed. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2011.

CUNHA JR., Henrique. **Metodologia Afrodescendente de Pesquisa**. Texto mimeografado para estudos na disciplina Etnia, gênero e educação na perspectiva dos Afrodescendente. Faculdade de Educação, UFC, 2007.

GAUTHIER, Jacques. Sociopoética. Encontro entre arte, ciência e democracia na pesquisa em ciências humanas e sociais, enfermagem e educação. In: PETIT, Sandra H.; SILVA, Rosileide de Maria (Org.). Algumas contribuições da sociopoética à construção coletiva do conhecimento na pesquisa em educação popular. In: 25º ENCONTRO DA ANPED, 2001. **Anais...** Caxambu, 2001.

KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África. Metodologia e pré-história da África**. 2 ed. Brasília: UNESCO, 2010.

LOUW, Dirk. Ser por meio dos outros: o ubuntu como cuidado e partilha. In: **Revista UHU Online**. n. 35, dez. 2010. Disponível em: <http://www.>

ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3687&secao=35. Acesso em: 15 abr. 2011.

MACHADO, Vanda. Mitos Afro-brasileiros e vivências educacionais. In: Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Org.). **Pasta de Textos da Professora e do professor**. Salvador: SMEC, 2006, v. 01, p. 01-12. Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/documentos/mitos.pdf>. Acesso em: 1 out. 2011.

MARTINS, Adilson. **Lendas de Exu**. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

MOTTA, Roberto M. Cortez. A Tradição Afro-Brasileira e Sua Expansão em Pernambuco. In: **Ciclo de Palestras do NERP/Núcleo de Estudos e Pesquisas em Religiões Populares** - Mestrado em Antropologia/ UFPE. Recife, 1994, Mimeo.

MUNANGA, Kabengele. Lutas contínuas concretizam mudanças sociais e raciais. In: RIBEIRO, M. (Org.). **Direitos Humanos da Coleção - 2003/2010** - “O Brasil em Transformação”. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2010. Disponível em: http://www2.fpa.org.br/sites/default/files/Kabengele_Munanga.pdf. Acesso em 03 dez. 2010.

OLIVEIRA, Eduardo de. **Epistemologia da Ancestralidade**. In: <http://www.entrelugares.ufc.br/entrelugares2/index.html>. Acesso set de 2009.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na escola**. Questões sobre culturas Afrodescendentes e educação. São Paulo: Paulinas, 2007.

PETIT, Sandra H. **Sociopoética: potencializando a dimensão poética da pesquisa**. Fortaleza: UFC, 2002. Mimeo.

PETIT, Sandra; SILVA, Geranilde. **Pret@gogia: referencial teórico-metodológico para o ensino da História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes**. Fortaleza: UFC, 2011.

RÊGO, Jussara. **Territórios do Candomblé: a desterritorialização dos terreiros na Região Metropolitanos de Salvador, Bahia**. In: www.portalseer.ufba.br/index.php/geotextos/article/download/3038/2186. Acesso em 03 nov. 2010.

SILVA, Geranilde Costa e. **O uso da literatura de base africana e afro-descendente junto a crianças das escolas públicas de Fortaleza: construindo novos caminhos para repensar o ser negro**. 2009, 127f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Faculdade de Educação Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade – a forma social negro-brasileira**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

SODRÉ, Muniz. **Entrevista. Muniz Sodré, intelectual**. 2005. Disponível em: <http://www.tribunademinas.com.br/cultura/entrevista-muniz-sodre-intelectual-1.1145997>>. Acesso em: 10 out. 2012.

VANSINA, J. Tradição Oral e sua Metodologia. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.) **História Geral da África, I: Metodologia e Pré-História da África**. 2 ed. Brasília: UNESCO, 2010.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Batuques, folias e ladainhas: a cultura do Quilombo da Cria-u em Macapá e sua Educação**. 2010, 262f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Faculdade de Educação Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

Data de submissão: 20/03/2013

Data de aprovação: 12/07/2013

Resenha

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. Entre a Diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012. 152p.

Éder da Silva Novak*

UEM/UFGD

Keros Gustavo Mileski**

UEM/FACINOR

* Mestre em História.
edernovak@bol.com.br

** Mestre em Educação.
kerosgustavo@gmail.com

Os estudos e discussões sobre a educação escolar indígena vêm se ampliando nas últimas décadas, juntamente com uma mudança de concepção no entendimento desta, sobretudo a partir da Constituição de 1988 e o aparato legal dela decorrente. Nesse ínterim, a questão da diversidade vem ganhando espaço e com ela a discussão a respeito da educação para diversos grupos étnicos e sociais, entre eles as populações indígenas. A construção de uma escola intercultural e bilíngue é um processo que vem ganhando espaço nas agendas governamentais do país, como pode ser destacado nos dois governos do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), assunto abordado no livro aqui resenhado.

No contexto de ampliação dos trabalhos sobre a temática, a obra apresenta-se como uma proposta de discussão em torno das políticas educacionais para a diversidade, sobretudo os programas e ações da *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC)* para os indígenas durante os governos do presidente Lula. O livro tem como objetivo informar sobre as ideias centrais que orientam as políticas de ações afirmativas executadas nas últimas décadas, bem como suscitar questões para pesquisas sobre a temática, com ênfase nas populações indígenas, disponibilizando assim informações dos programas, ações e fontes de financiamento do MEC.

As informações contidas na obra são oriundas de documentos do MEC, Funai e fontes oficiais que, para as autoras, evidenciam a ausência de “um acompanhamento eficaz das ações empreendidas, bem como a inexistência de sistematização adequada dos dados já coletados” (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 10). Utilizam também, como fonte,

entrevistas com gestores da educação escolar indígena em nível federal e de informações obtidas em eventos, bem como os estudos das autoras em âmbito de pós-graduação vinculados ao projeto “Trilhas do Conhecimento. O ensino superior indígena no Brasil”, coordenado por Antonio Carlos de Souza Lima que, no nosso entendimento, é um dos principais polos de discussão sobre as políticas voltadas para as populações indígenas, entre elas as ações voltadas para o ensino superior.

Mariana Paladino é doutora em Antropologia pelo Programa de Pós-graduação em Antropologia Social (PPGAS/MN/UFRJ), pesquisadora associada ao Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED), Departamento de Antropologia, Museu Nacional e desenvolve pesquisas na área de educação, interculturalidade, ações afirmativas, políticas indigenistas e relações interétnicas. Nina Paiva é doutoranda em Antropologia Social no PPGAS/MN/UFRJ. É servidora da Fundação Nacional do Índio (Funai), no cargo de Indigenista Especializado, desde 2010. As autoras são portanto importantes nomes no cenário nacional sobre a questão das políticas educacionais voltadas para as populações indígenas.

O livro divide-se em três partes. A primeira intitula-se “A luta pela valorização da diversidade no Brasil”, composta por seis capítulos cujo objetivo é trazer as lutas e conquistas dos movimentos sociais, sobretudo do movimento indígena no período pós-redemocratização do país, focando para isso os marcos legais e os conceitos que orientam a política da diversidade, da interculturalidade e das ações afirmativas. A segunda parte, “Políticas públicas voltadas ao reconhecimento da diversidade”, traz cinco capítulos que discutem questões como a criação e ações da SECAD, além das ações em outras instâncias desenvolvidas durante o governo Lula para a Educação Escolar Indígena. Na terceira parte, discutem o “Ensino superior”, a partir de cinco capítulos que abordam elementos como as políticas de acesso e permanência a este nível de ensino, bem como os seus desafios.

No primeiro capítulo, intitulado “Diversidade e interculturalidade”, mostram que estes termos são recorrentes nas reivindicações dos movimentos sociais e orientadores de políticas públicas, entre elas a Educação Escolar Indígena, porém são pouco problematizados no que se refere aos seus sentidos e formas de utilização. A interculturalidade é um termo utilizado desde a década de 1970 em contraposição ao modelo de políticas para tratar a questão da diversidade a partir do viés assimilacionista e integracionista. Segundo as autoras, o termo pode ser utilizado na área da educação, visto que para elas há várias formas de entendimento do conceito, atreladas a diferentes posicionamentos e projetos políticos, éticos e filosóficos, evidenciando como este foi utilizado pela SECAD no que tange à Educação Escolar Indígena.

No segundo capítulo, “Ações Afirmativas”, mostram que o termo chega ao Brasil com uma variedade de sentidos. Remontam a sua origem nos EUA, na década de 1960, período de luta, sobretudo, do movimento negro pelos direitos civis. Desde então, sua utilização assumiu vários públicos e diferentes formas, sendo muito discutida na área da educação. No Brasil, tem recebido um tratamento variado, com posicionamentos polarizados entre os contrários que defendem políticas universalistas e os seus defensores que a veem como uma política importante voltada a grupos historicamente discriminados. Por fim, problematizam a forma como esta vem sendo implementada para as populações indígenas, sem atender suas especificidades.

O terceiro capítulo, intitulado “Avanços nas políticas de reconhecimento da diversidade no Brasil”, aborda as ações e projetos de diversidade desenvolvidos no final dos anos 1990, através da parceria entre o governo federal e os organismos internacionais. Sobretudo, a partir da Constituição de 1988 os movimentos sociais vêm reivindicando do governo federal ações relacionadas às questões de gênero, raça e etnia. Não se verifica até o final dos anos 1990 ações voltadas a melhoria de acesso e permanência dos negros no ensino superior. Discutem outros marcos importantes como a preparação do Brasil para a participação na Conferência Internacional contra o Racismo, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, em 2001. Destacam ainda o Programa Diversidade na Universidade, de 2002 e a atuação da Fundação Ford a partir de dois programas: “Programa Internacional de Bolsas de Estudos” e “Programa Caminhos para a Educação Superior”.

As discussões do quarto capítulo, nominado “Educação Escolar e Povos Indígenas”, fazem referência à educação escolar destinada aos povos indígenas ao longo do século XX. Nesse sentido, chamam atenção para o fato de que ela foi realizada com foco na atuação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), de 1910 a 1967, e posteriormente com a atuação da FUNAI, de 1967 até 1991, quando a responsabilidade da educação escolar indígena é transferida para o MEC. Abordam a atuação de organizações não governamentais nas décadas de 1970 e 1980, em busca de uma educação diferenciada, com materiais bilíngues, capacitação de professores e magistério e a criação na década de 1980 de um movimento de professores indígenas nos estados de Amazonas, Roraima e Acre. Terminam o capítulo mostrando que a Constituição de 1988 é um marco no fim da visão integracionista e na garantia de direitos específicos aos indígenas.

O quinto capítulo, “Direitos indígenas na Constituição Federal de 1988 e seus desdobramentos nas políticas de educação”, mostra como se cria a partir da Constituição um novo paradigma na relação entre Estado e povos indígenas na área da educação, marcada pela proposta de uma educação bilíngue, específica, diferenciada e intercultural. Em 1991,

com a transferência da responsabilidade da Educação Escolar Indígena da FUNAI para o MEC, a execução desta ficou a cargo das Secretarias Estaduais de Educação. No âmbito do MEC foi criada, com a finalidade de acompanhamento, coordenação e apoio, a Coordenação da Educação Escolar Indígena que, em 2001, recebeu o nome de Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Desde então, houve uma ampliação da Educação Escolar Indígena, entre elas o acesso crescente ao ensino superior, a partir de 2001, em cursos regulares em algumas IES e nas “Licenciaturas Interculturais”.

O capítulo seis, “Marcos Legais e conceituais da educação escolar indígena”, traz os documentos que normatizam a questão após a Constituição de 1988, que segundo as autoras são oriundos das conquistas realizadas pelo movimento a partir de lutas, mobilizações e apoio da sociedade civil. No entanto, embora esse aparato legal traga avanços, ainda existem muitas questões que precisam ser pensadas com maior cuidado, como, por exemplo, o Ensino Médio e superior.

Estes são os capítulos da primeira parte do texto, que têm um caráter informativo/descritivo, com foco nos marcos legais e nos conceitos presentes nas discussões acerca da diversidade, com ênfase nas ações voltadas para as populações indígenas. Na segunda parte, são abordadas as ações desenvolvidas no governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva, no tocante às políticas educacionais para os índios no Brasil.

O capítulo sete, “Políticas de combate à desigualdade e de reconhecimento da diversidade a partir de 2003”, evidencia que já no programa do governo Lula havia uma preocupação com as questões étnicas e raciais que são tratadas em ações como por meio da promulgação da Lei 10.639 de 2003, mesmo ano da criação da Secretaria Especial de Políticas e Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). As ações estenderam-se também para outros ministérios e secretarias visando a abarcar a questão da diversidade existente no país. Na área da educação, foi importante o programa Diversidade na Universidade, do Ministério da Educação. Com relação às ações afirmativas, foi encaminhado ao congresso, em 2006, o Projeto de Lei 73/1999, denominado “Lei de Cotas” que teve sua aprovação apenas em 2012.

“A atuação da SECAD” é título e tema da discussão do oitavo capítulo, no qual são apresentadas as políticas e ações desenvolvidas por essa secretaria. A partir da busca em sites e em publicações do MEC, abordam questões relativas à sua organização, em dois departamentos e cinco coordenações, bem como as áreas temáticas de cada uma delas, destacando a questão da alfabetização e dos eixos da diversidade. Abordam também os programas que visam a atender a educação continuada e o combate às desigualdades na educação. Este capítulo constitui-se, portanto, como uma sistematização dos principais programas e ações desenvolvidas pela SECAD de forma bastante descritiva.

O nono capítulo intitula-se “As políticas de Educação Escolar Indígena durante o governo Lula” e aborda a temática a partir da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI). Ressalta o aumento durante este governo do orçamento para a pasta, voltado, sobretudo, para a “construção de escolas, apoio à formação de professores em nível de ensinos médio e superior, e ao apoio à publicação de material didático” (PALADINO; ALMDEIDA, 2011, p. 69). Destacam a atuação do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) e a importância do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Com relação às populações indígenas, abordam os objetivos de alguns programas e ações, contribuindo com isso para que se possa ter um panorama geral da Educação Escolar Indígena, pois vislumbra um pouco dos limites e possibilidades abertas a esta durante o governo Lula.

“A Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena” é abordada no capítulo dez. As autoras demonstram que sua realização era uma reivindicação das populações indígenas de longo tempo, sendo um importante marco nas discussões das políticas educacionais a eles destinadas. Sua organização ocorreu em três momentos, quais sejam: Conferências nas Comunidades Educativas, que deveriam ocorrer nas escolas indígenas ao longo de 2009; Conferências em 18 regiões do país, nas quais deveriam ser discutidas a realidade da educação escolar indígena e a proposição de ações para sua melhoria. Apresentam seus eixos de discussão, bem como uma síntese do produzido e aprovado por ela, refletindo, com isso, mesmo que de forma sucinta, sobre as principais demandas educacionais das populações indígenas na atualidade.

O capítulo onze, que encerra a segunda parte intitula-se “Oferta de educação escolar indígena entre 2003 e 2010”. Traz dados quantitativos dessa oferta, a partir da comparação de dados dos Censos Escolares do INEP dos últimos dez anos, mostrando a expansão das matrículas nessa modalidade de ensino nos últimos anos, em seus vários níveis, evidenciando além dos avanços os problemas a serem superados.

A terceira parte traz uma discussão relacionada ao recente, mas crescente, tema da educação escolar indígena que é a Educação Superior, denominando-se “Uma discussão sobre o estado atual da educação superior indígena”, composto por cinco capítulos que visam a abarcar as principais demandas e desafios desse nível de ensino para as populações indígenas.

Iniciando a discussão, o capítulo doze, “Considerações iniciais”, destaca que se trata de um tema recente para os indígenas, que não estava presente em suas pautas de reivindicação até o fim da década de 1990, sendo até então uma iniciativa individual ou familiar de poucos indígenas. As autoras apresentam alguns números desse nível de ensino e evidenciam que a demanda por ele vincula-se à necessidade de formação

de professores visando a atender o quadro normativo da educação escolar indígena e a necessidade de formação de quadros próprios para gestão dos seus territórios e defesa de seus direitos.

No capítulo treze, “As ações voltadas para a formação de professores indígenas em nível superior”, apresentam esta formação como uma demanda decorrente dos dispositivos legais que normatizam a educação brasileira. A principal ação do MEC para a questão foi a criação do Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), através de editais, para o desenvolvimento de licenciaturas interculturais. As autoras apresentam os objetivos, os eixos e as alterações nos três editais oferecidos até o momento – 2012 – pelo programa. Mostram ainda que, mesmo com esses cursos, a formação de professores indígenas ainda é um problema tanto quantitativa, quanto qualitativamente. Problematizam esse formato de graduação de professores, e evidenciam a necessidade de uma maior reflexão a esse respeito.

O capítulo quatorze, intitulado “O acesso de estudantes indígenas nos cursos regulares da educação universitária e sua permanência neles”, mostra que, devido a ausência de uma legislação nacional durante o governo Lula acerca das ações afirmativas nas universidades públicas, esse acesso vem ocorrendo a partir de ações de alguns estados e/ou de algumas universidades. Atualmente, mais de 70 instituições contam com vagas para indígenas a partir de reserva de vagas; vagas suplementares e acréscimo de pontos. O PROUNI também tem contribuído para a ampliação do número de indígenas no ensino superior. Sobre ações afirmativas para os indígenas, a partir de busca em sites de IES, dados do INEP e levantamentos disponíveis sobre o assunto, as autoras apontam 72 instituições públicas com ações para acesso de indígenas. Percebe-se que neste levantamento os dados sobre o Paraná não condizem com a realidade do estado. Segundo o levantamento, o Paraná possui 17 instituições. Na realidade, 10 faculdades mencionadas compõem duas universidades estaduais que agruparam as faculdades isoladas, quais sejam, as Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e a Universidade do Estado do Paraná (UNESPAR). Dessa forma, no estado do Paraná, são 7 (sete) instituições públicas que oferecem vagas, mais a Universidade Federal do Paraná. Para encerrar o capítulo, mostram que, embora as políticas de acesso tenham aumentado nos últimos anos, ainda são poucas as ações voltadas a sua permanência e conclusão dos cursos.

O capítulo quinze denomina-se “A atuação da FUNAI e outros órgãos governamentais no apoio à educação superior indígena”. Este mostra que o apoio mencionado teve início na década de 1980, com auxílios financeiros individuais. Com o aumento da demanda, começou-se a firmar acordos de cooperação com algumas universidades e a normatizá-lo. As autoras apresentam uma lista das instituições com as quais a FUNAI tem

convênios firmados, que, segundo elas, mesmo quantitativamente insuficientes, têm atuação importante devido à falta de uma política para a área vinda do MEC. Abordam a criação pela CAPES do Programa Institucional de Bolsas de Apoio à Docência com foco na diversidade (PIBID/Diversidade), bem como os requisitos para apresentar as propostas e as instituições com projetos aprovados e a demanda por um PIBID voltado para os indígenas. Trazem como ações importantes também a implementação dos Observatórios da Educação Escolar Indígena, em 2009, e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Ações Afirmativas (Pibic/Ações Afirmativas).

O capítulo dezesseis, “Breves comentários sobre os debates e os desafios em torno da educação superior indígena”, como o próprio nome sugere, traz os desafios para esse nível de ensino, entre eles a ausência de políticas de permanência voltadas a esses estudantes beneficiados pelas Ações Afirmativas. Salienta ainda a necessidade de avaliação de uma década de aumento de indígenas no ensino superior, bem como apresenta as demandas formuladas pelos estudantes indígenas.

Nas considerações finais, as autoras destacam o percurso descritivo que fizeram no decorrer do livro visando a problematizar as questões acerca da educação escolar indígena e da efetivação de uma educação bilíngue, específica, diferenciada, intercultural e de qualidade. Entendemos que, com isso, o livro cumpre um importante papel de sistematização de ações que podem contribuir com estudos que objetivam aprofundar os avanços e dilemas da educação escolar indígena no país.

Data de submissão: 30/04/2014

Data de aprovação: 18/08/2014

ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES

Política editorial

A revista *Muitas Vozes* é uma publicação semestral do Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, e tem como objetivo se constituir em um espaço de reflexão sobre questões de linguagem em suas múltiplas manifestações, sendo sua missão divulgar artigos, resenhas, entrevistas e fontes documentais relevantes para os estudos de linguagem. A revista aceitará colaborações vinculadas aos dossiês temáticos de cada número, de acordo com os prazos que serão divulgados no início de cada ano, e artigos de temática livre em fluxo contínuo.

Adequações ao formato da revista

Todas as colaborações devem ser inéditas (não publicadas ou submetidas a outro periódico ou livro). Os trabalhos serão submetidos à avaliação de pareceristas, que verificarão a adequação do material à proposta da revista.

Os trabalhos podem ser submetidos em português, espanhol, inglês ou francês, e devem ser enviados para o e-mail revistamuitasvozes@gmail.com em dois arquivos com extensão DOC: um completo e outro sem identificação do autor. Além disso, o autor deve enviar um arquivo separado que contenha os seguintes dados: nome, afiliação acadêmica, endereço para correspondência, e-mail e números de telefone e fax.

O conteúdo dos artigos é de responsabilidade dos autores. Os Editores não se responsabilizam por opiniões ou afirmações dos autores.

Normas gerais para apresentação de trabalhos

Os textos devem ter fonte Times New Roman, tamanho 12.

Quanto à extensão, artigos devem conter de 4.000 a 8.000 palavras e resenhas, até 3.000 palavras. Neste caso, o autor deve obedecer à seguinte ordem: referência bibliográfica da obra resenhada, de acordo com as normas da ABNT, nome do autor da resenha e afiliação entre parênteses, no formato Maria da SILVA (UEPG). As obras resenhadas devem ter sido publicadas, no máximo, dois anos antes da submissão do texto.

Artigos resultantes de pesquisa de mestrado ou doutorado deverão incluir o nome do orientador em nota de rodapé, a partir do título do trabalho.

Os artigos devem ser escritos na seguinte sequência

1. TÍTULO em caixa alta e em negrito, centralizado no alto da primeira página, em espaçamento simples entre linhas;
2. Título em inglês, na mesma fonte, dimensão e disposição, logo abaixo.
3. Abaixo do título, antecedido de um espaço simples, identificação do autor no formato Maria da SILVA (UEPG);
4. Nota de rodapé, a partir do sobrenome do autor, que traga as seguintes informações: titulação e e-mail para contato;
5. Precedido da palavra RESUMO, em caixa alta, duas linhas abaixo do nome do autor, sem adentramento e em espaçamento simples, texto de, no mínimo, 50 palavras e, no máximo, 200, contendo resumo do artigo, que indique seus objetivos, referencial teórico utilizado, resultados obtidos e conclusão;
6. Precedida da palavra *ABSTRACT*, em itálico e caixa alta, em espaçamento simples entre linhas, duas linhas depois do título do artigo em inglês, versão do resumo, em inglês (para artigos redigidos em português, francês e espanhol), em itálico;
7. De 3 a 5 palavras-chave, separadas por ponto, precedidas do termo PALAVRAS-CHAVE, em caixa alta, mantendo-se o espaçamento simples, duas linhas abaixo do *abstract*;
8. Precedida da expressão *KEYWORDS*, em itálico e caixa alta, em espaçamento simples entre linhas, duas linhas depois do abstract, versão das palavras-chave, em inglês (para artigos redigidos em português, francês e espanhol), em itálico;
9. O corpo do texto inicia-se duas linhas abaixo das *keywords*, em espaçamento simples entre linhas;
10. Subtítulos correspondentes a cada parte do trabalho, referenciados a critério do autor, devem estar alinhados à margem esquerda, em negrito, sem numeração, com dois espaços simples depois do texto que os precede e um espaço simples antes do texto que os segue;
11. Para ênfase, usar *itálico*.
12. Agradecimentos, quando houver, seguem a mesma diagramação dos subtítulos, precedidos da palavra Agradecimentos;
13. Sob o subtítulo **REFERÊNCIAS**, alinhado à esquerda, em negrito e sem adentramento, as referências bibliográficas devem ser mencionadas em ordem alfabética e cronológica, indicando-se as obras de autores citados no corpo do texto, separadas por espaço simples. As referências devem ser dispostas em ordem alfabética pelo sobrenome do primeiro autor, seguindo as normas da ABNT: espaço simples e um espaço entre cada obra. Caso a obra seja traduzida, deve-se informar o tradutor.

Exemplos:

Livros LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1986.

Capítulos de livros

PECHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994. p. 15-50.

Dissertações e teses

BITENCOURT, C. M. F. **Pátria, civilização e trabalho: o ensino nas escolas paulistas (1917-1939)**. 1988. 256 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

Artigos em periódicos

SCLIAR-CABRAL, L.; RODRIGUES, B. B. Discrepâncias entre a pontuação e as pausas. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 26, p. 63-77, 1994.

Trabalho de congresso ou similar (publicado)

MARIN, A. J. Educação continuada. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1., 1990. **Anais...**São Paulo: UNESP, 1990. p. 114-8.

1. No corpo do texto, o autor deve ser citado entre parênteses pelo sobrenome, em letras maiúsculas, separado, por vírgula, da data de publicação (BARBOSA, 1980). Se o nome do autor estiver citado no texto, indica-se apenas a data entre parênteses: “Morais (1955) assinala...”. Quando for necessário especificar página(s), estas deverão seguir a data, separadas por vírgula e precedidas de p. (MUNFORD, 1949, p.513). As citações de diversas obras de um mesmo autor, publicadas no mesmo ano, devem ser discriminadas por letras minúsculas após a data, sem espaçamento (PESIDE, 1927a), (PESIDE, 1927b). Quando a obra tiver dois ou três autores, todos poderão ser indicados, separados por ponto e vírgula (OLIVEIRA; MATEUS; SILVA, 1943), e quando houver mais de 3 autores, indica-se o primeiro seguido de et al. (GILLE et al., 1960). Citações diretas em mais de três linhas deverão ser destacadas com recuo de 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 10, sem aspas e espaço simples entre linhas. Citações com menos de três linhas devem seguir o fluxo normal do texto e virem destacadas apenas entre aspas. Não usar idem, ibid., ou ibidem.
2. As notas de rodapé devem ser reduzidas ao mínimo e colocadas no pé da página; remissões para o rodapé devem ser feitas por números, na entrelinha superior, após o sinal de pontuação, quando for o caso.
3. Ilustrações, tabelas, gráficos, desenhos e quadros devem ser numerados e ter título.

1. Quando imprescindíveis à compreensão do texto, e inclusos no limite de 30 páginas, **Anexos e/ou apêndices**, seguindo formatação dos subtítulos, devem ser incluídos no final do artigo, após as referências bibliográficas ou a bibliografia consultada.
2. Transferência de direitos autorais: Caso o artigo submetido seja aprovado para publicação, **JÁ FICA ACORDADO QUE** o autor **AUTORIZA** a UEPG a reproduzi-lo e publicá-lo na *REVISTA MUITAS VOZES*, entendendo-se os termos “reprodução” e “publicação” conforme definição respectivamente dos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98. O **ARTIGO** poderá ser acessado tanto pela rede mundial de computadores (WWW – Internet), como pela versão impressa, sendo permitidas, **A TÍTULO GRATUITO**, a consulta e a reprodução de exemplar do **ARTIGO** para uso próprio de quem a consulta. **ESSA** autorização de publicação não tem limitação de tempo, **FICANDO A UEPG** responsável pela manutenção da identificação **DO AUTOR** do **ARTIGO**.

Composição

Editora UEPG

Impressão

Imprensa Universitária