

Edna André Soares Melo

POVOS INDÍGENAS, IDENTIDADE E ESCRITA: CONSTITUIÇÃO DE
UMA AUTORIA ACADÊMICA.

Tese apresentada ao Curso de Lingüística
do Instituto de Estudos da Linguagem da
Universidade Estadual de Campinas como
requisito parcial para a obtenção do título de
Doutor em Lingüística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Mônica Graciela
Zoppi-Fontana(DL/IEL/UNICAMP)

UNICAMP
Instituto de Estudos da Linguagem
2009

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

M491p

Melo, Edna André Soares.

Povos indígenas, identidade e escrita: constituição de uma autoria acadêmica / Edna André Soares Melo. -- Campinas, SP : [s.n.], 2009.

Orientador : Mônica Graciela Zoppi Fontana.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Formação de professores. 2. Análise do discurso. 3. Índios. 4. Autoria. 5. Redação acadêmica. I. Fontana, Mônica Graciela Zoppi. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

tjj/iel

Título em inglês: Indian People, identity and writing: an academic writing constitution.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Teacher's license; Discourse Analysis; Indian; Authorship; Academic Writing.

Área de concentração: Lingüística.

Titulação: Doutor em Lingüística.

Banca examinadora: Profa. Dra. Mônica Graciela Zoppi Fontana (orientadora); Profa. Dra. Cláudia Regina Castellano Pfeiffer; Profa. Dra. Judite Gonçalves de Albuquerque; Prof. Dr. Luiz Francisco Dias e Prof. Dr. Elias Renato da Silva Januário.

Data da defesa: 26/02/2009.

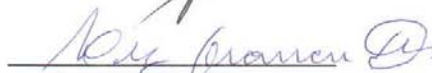
Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística.

BANCA EXAMINADORA:

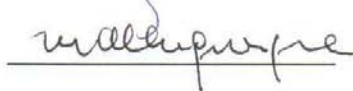
Mônica Graciela Zoppi Fontana



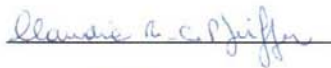
Luiz Francisco Dias



Judite Gonçalves de Albuquerque



Cláudia Regina Castellanos Pfeiffer



Elias Renato da Silva Januário



Neuza Benedita da Silva Zattar



Ana Maria Di Renzo



Olímpia Maluf Souza



IEL/UNICAMP

2009

Dedico este trabalho à minha amada filha Andréia Cristina e aos meus amados filhos: Aerton, Aeverton, Nilson e Adauto pelo apoio, incentivo e o companheirismo em todos os momentos difíceis que passei.

Dedico, de forma muito especial, ao meu neto Mateus Soares e as minhas netas Cristina Maria e Samyra Castro e Silva por que me deram o sorriso que me fez levantar, reerguer as forças e vencer esta batalha.

Dedico, também, ao Diego Zoppi Pereira de Lima, a quem amo como filho, pelos momentos de alegria e brincadeiras que me fez esquecer que não sou mais criança.

AGRADECIMENTO

Agradecer é um momento de reviver as alegrias, as conquistas, os desafios e de sentir e ter certeza de que o outro faz parte de nossa história, sem o qual a nossa conquista não seria possível.

À professora Mônica Zoppi-Fontana pela orientação no meu doutorado, ter-me inserido no grupo de estudo da Análise de discurso e por sonhar que eu concluiria este trabalho.

Aos componentes da Banca de Qualificação fora da área de discurso (Profª Dr.ª Suzy Lagazzi; Profª Drª Ana Maria Di Renzo, Profª Drª Olímpia Maluf Rodrigues) pela força que me deram no momento decisivo para continuidade do doutorado.

Aos componentes da Banca de qualificação da área de discurso (Profª Drª Mônica Zoppi-Fontana; Profª Drª Judite G. de Albuquerque; Profª.Drª Cláudia Pfeiffer) pelo incentivo e contribuições que deram ao meu trabalho

Aos docentes da pós-graduação do IEL/UNICAMP, especialmente, a Profª Drª Mônica Zoppi-Fontana, Prof.Dr. Eduardo Guimarães, Profª. Drª Eni Orlandi, Prof Drª Cláudia Pfeiffer, Profª Drª Suzy Lagazzi; pela oportunidade de refletir sobre as questões referentes à língua e aos instrumentos lingüísticos.

Aos servidores do IEL/UNICAMP, especialmente, os da Secretaria Acadêmica pelas orientações, apoio e profissionalismo com o qual sempre me atenderam e dirimiram as minhas dúvidas.

Aos meus colegas orientandos da Profª. Drª Mônica Zoppi-Fontana (Adriana, Érica, Carlos, Judite, Neuza, Vera Regina, Geralda, Marta, Anita, Lúcia Sabag, Lúcia,

Moniquinha, Ilka) pelos momentos de discussão, leitura, comemorações e torcida nas apresentações de trabalho.

Aos meus colegas professores e funcionários da UNEMAT de todos os cursos e *campi* que torceram e acreditaram que eu venceria mais este desafio.

Aos colegas professores do CEPEL/ UNEMAT pelo companheirismo e incentivo a participar do grupo de estudo.

Ao professor Dr. Luiz Francisco Dias pelo incentivo, amizade, e principalmente por me subsidiar com textos e orientações que contribuíram com meu trabalho.

A professora Dr^a Solange Leda Gallo pela amizade, carinho e por me disponibilizar seus textos, ainda, no prelo.

Aos acadêmicos indígenas da UNEMAT, aos professores e à equipe de apoio e pedagógico do 3º Grau Indígena, e especialmente, ao Prof. Elias Januário, Sandra, Fernando Selleri, Margarete Valentim, Maria Aparecida Rezende, Lucimar, Adailton pelo apoio, e profissionalismo com os quais sempre me receberam e disponibilizaram informações e materiais para pesquisa.

A minha filha, Andréia Cristina, pela contribuição que me deu na digitação, na formatação do texto, sugestões, na leitura do trabalho e, sobretudo, por manter-se firme e confiante ao meu lado em todos os momentos difíceis que passei durante o meu doutorado.

À Regina, aos meus filhos, minha filha, noras, neto, netas, ao Alcântara, a minha mãe, irmãos e aos cunhados Máxima e Jorge, a todos os sobrinhos que tiveram que conviver com minha ausência para que eu pudesse morar/estudar/viajar para Campinas.

Aos amigos que adquiri nesta caminhada: Cida, seu Hédio e filhas; Lecy, Regi e filhos e filhas, Dr. Hécio e equipe, Dr^a Ana Célia, Dr. Francisco do HC de Ribeirão Preto, Dr^a Luciana, Dr. Luciano, Dr^a Rita de Cássia, enfermeiro Alexandro e outros profissionais do NUTEC/Cuiabá sem os quais não teria vida para prosseguir este trabalho.

Aos meus amigos Adriana, Elizete Azambuja, Águida, Lucimar, Maria Antonia Carniello, Arno Rieder, Verinha, Marilene Cosme, Cícera, Marizete, Miriam, Maria Madalena, Celita, Valdizinho, Manoel Leopoldo, José Maria e família, dona Luzia, Caio e seu João, Professora Emilia Darci, Professora Darci Marcelina, Professor Clementino, Romair, Flávio, Evandro Luz, Roberto Baronas por manterem a minha auto-estima e esperança sempre em alta.

Ao Luziano, Mônica e Diego pelo carinho, pela hospedagem, pelas caronas, pela companhia ao médico, enfim por cuidarem sempre de mim.

À UNEMAT, na pessoa do Prof. Taisir M. Karin – reitor da UNEMAT - e do Prof. Elias Januário – vice-reitor, pela oportunidade e disponibilidade que me deram para estudar e contribuir com o ensino superior indígena do Brasil.

À CAPES/PQI/UNEMAT pela bolsa de estudo que viabilizou minha pesquisa, estudo, viagens e minha estada em Campinas.

*Cada um de nós compõe a sua história, e
cada ser em si, carrega o dom de ser capaz,
de ser feliz.*

Almir Sater e Renato Teixeira

RESUMO

A pesquisa apresentada tem como objeto de estudo a autoria do índio, numa escrita acadêmica, ao formular um gesto de interpretação no meio dos outros sentidos, da memória Outra, do não-índio. Filiados aos dispositivos teóricos da Análise de Discurso da linha francesa, selecionou-se o “corpus” que é resultado de produção de textos dos índios que fizeram o curso de Licenciatura Específico para Formação de Professores Indígenas, na UNEMAT – Turma 2001-2005. As análises consistem de textos da “Série Práticas Interculturais”, “Cadernos de Educação Escolar Indígena” e de “Trabalho de Conclusão de Curso”. A publicação e circulação destes textos são, também, objetos de estudo. O objetivo desta pesquisa é compreender como se dá o processo de filiação do sujeito índio numa memória Outra para constituir-se como autor de uma escrita acadêmica. As seqüências lingüísticas analisadas explicitam o modo como o sujeito índio filia-se ao discurso acadêmico. O resultado da pesquisa mostra que a transferência do discurso indígena para o discurso acadêmico, está em processo, pois as filiações identificadas sejam como pré-construído, por efeito de exterioridade, ou pela construção do sujeito-leitor do saber indígena, explicitam deslizamentos de sentidos de um discurso para outro, embora, os novos sentidos produzidos estejam determinados pela memória do discurso no qual o sentido, agora, se inscreve.

Palavras-chave: 1. Formação de professores; 2. Análise de discurso; 3. Índio; 4. Autoria; 5. Escrita acadêmica.

ABSTRACT

The following study has been focused in the Indian authorship in an academic writing, which is formulated in an interpretation move which takes place among other meanings, the Other memory and the Non-Indian. Based on the theoretical basis of the French line Discourse Analysis, the selected “corpus” is a result of texts produced by Indians who have attended a specific course to obtain the Indian Teacher’s license at Unemat (2001-2005 Class). The analyses consist of texts from “Intercultural Practice Series”, “Indian Educational Book” and also from “Final Paper”. The course of publication and circulation of these texts have been aimed as well. The main goal in this study is to understand the Indian subject filiation process to an Other memory in order to make oneself an academic author. The analyzed linguistic sequences highlights the way the Indian subject filiates to the academic writing. The study result shows that the change of the Indian discourse into the academic discourse is in the process, because the identified filiations, whether as the pre-constructed, the exterior effect or the reader-subject of the Indian Knowledge, brings out a meaning movement from one discourse into another. Although the new produced meanings are determined by the just filiated discourse memory.

Key-Words: 1. Teacher’s license; 2. Discourse Analysis; 3. Indian; 4. Authorship; 5. Academic Writing.

SUMÁRIO

Introdução	01
I. Processo de escolarização dos povos indígenas no Brasil	07
1.1. A educação escolar indígena e seus paradigmas	11
1.2. Movimentos indígenas, educação escolar diferenciada: uma conquista constitucional	15
1.3. Projeto Tucum – Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério	17
1.4. População indígena, suas diversidades étnicas e o ensino superior indígena no Mato Grosso	22
II. Caracterização do Projeto de Cursos de Licenciatura Específicos para a Formação de Professores Indígenas.....	29
III. Dispositivo teórico da Análise de discurso	35
3.1. Memória Discursiva	40
3.2. Heterogeneidade discursiva	41
3.3. Por uma identidade acadêmica: índio e escrita	43
3.4. O índio e sua filiação ao discurso acadêmico	45
IV. Dispositivo Analítico: uma escuta para lá das evidências	51
4.1. Construção do dispositivo de análise	51
4.2. Condições de produção da escrita indígena no espaço acadêmico	53
4.2.1. Divulgação do programa de formação de professores indígenas e publicações de suas práticas pedagógicas	56
4.2.2. Divisão social de trabalho da escrita no processo de legitimação de sentidos	60
4.2.3. Contra (dizer) do índio no exercício da autonomia	65
4.3. Série práticas interculturais: um espaço para a autoria indígena	69

4.4. O olhar do analista centrado na representação do sujeito do discurso	77
4.5. A heterogeneidade discursiva do pronome “nós” na produção indígena ...	78
4.6. Difusão do saber indígena e o discurso da ciência nas práticas textuais indígenas	84
V. Trabalho de Conclusão de Curso: um <i>locus</i> de transferência de sentidos e de constituição da autoria acadêmica	89
5.1. Uma ordem discursiva	89
5.2. Representação do sujeito e suas práticas de pesquisa nos Trabalhos de Conclusão de Curso	91
5.2.1. O título na constituição do discurso do saber indígena	94
5.2.2. O saber indígena e o sujeito de sua divulgação	97
Considerações Finais	103
Referências bibliográficas	109
ANEXO 1 - Áreas temáticas dos trabalhos de finais do Projeto Tucum	123
ANEXO 2 - Série Publicadas pelo Programa de Educação Superior Indígena	127
ANEXO 3 - Resolução nº 203/2003 – CONEPE	139
ANEXO 4 - Título de TCCs do Curso de Licenciaturas em Ciências da Matemática e da Natureza	149
ANEXO 5 - Título dos TCCs do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais ...	153
ANEXO 6 - Título dos TCCs do Curso de Licenciatura em Línguas, Artes e Literaturas	157
ANEXO 7 - Autorização para citação de TCC/ Colegiado de Curso	159
ANEXO 8 - Termo de Consentimento da Prof ^a . Maria Aparecida Rezende	161
ANEXO 9 - Termo de Consentimento da Prof ^a . Margarete Noronha Valentim .	163

INTRODUÇÃO

Em contato com os trabalhos de Orlandi (1999-b. p. 7-21) sobre as problemáticas indígenas, principalmente, no que se refere às reflexões sobre *Escrita, Educação Indígena e Sociedade*, fomos instigados a estudar as questões colocadas por esta autora, tais como “capacidade de autoria do índio”. Orlandi ressalta que:

A escrita tem a autoria atestada. Ou seja, o efeito sujeito de estar na origem se dá tanto na escrita como na oralidade, mas a escrita, como forma material da relação com o simbólico numa formação social como a nossa com suas leis, suas regras, suas Instituições (entre elas a Escola) marca a escrita profundamente na relação com autoria, uma forma muito particular de autoria, aliás, em que a individualização e a responsabilidade (a assinatura, a forma material do texto) são cruciais para o mecanismo de seu funcionamento (ORLANDI, 1988).

Diante desta reflexão, Orlandi (1999-b. p. 15) pergunta:

Como proceder para desencadear processos de filiação em uma memória Outra? Como fazer, nesse processo, para historicizar a cultura do branco na memória do índio para que ela (lhe) faça sentido? Para que ele não tenha que se submeter meramente, mas possa elaborar esse processo de significação.

Com o intuito de analisar a escrita do índio no contexto de ensino superior específico para eles, perguntamos: como se dá a função-autor nos textos acadêmicos produzidos pelos índios?

O estudo sobre a autoria indígena pode ser refletido dentro da teoria da Análise de Discurso da linha francesa, disciplina de entremeio à qual me filio,

para colocar questões a todas as áreas que compõem o currículo do Projeto de licenciatura específico para a formação de professores indígenas a fim de contribuir para a “capacitação técnica, científica, étnica e cultural que desenvolve processos de reflexão, pesquisa, produção e reprodução cultural no âmbito da escola, do povo indígena e da sociedade em geral” (Projeto de Formação de Professores Indígenas – 3º Grau Indígena - 2001)¹.

Para Orlandi (1999. p. 17), não é possível, do ponto de vista da linguagem, apropriar-se de um objeto cultural (conhecimento, escrita etc.) sem transformar-se. Esse é um trabalho que ela chama de memória, e que se faz por re-significação. Segundo esta autora, é no trabalho de re-significação que os organismos que trabalham com os projetos indígenas podem intervir dando condições que favoreçam esse trabalho, qualificando-o.

Diante disso, formulamos a hipótese de que os alunos que fazem o curso de licenciatura específico para a formação de professores indígenas são afetados pela memória Outra da cultura do não-índio, no processo de historicizá-la na sua memória para que ela lhe faça sentido, o que os transformará e, conseqüentemente, ressignificará a sua própria cultura e que eles colocar-se-ão, também, questões para o simulacro de unidade do ensino do branco.

Pensando o índio no contato com a cidade e com a Escola/Universidade fora da aldeia, propomos refletir sobre a autoria do índio ao apropriar-se do objeto cultural do não-índio (escrita) e produzir um lugar de significação no meio dos outros sentidos de uma memória Outra, ao produzir seus textos acadêmicos.

Definimos como objetivo deste trabalho compreender como se dá o processo de filiação do sujeito índio numa memória Outra para constituir-se como autor de uma escrita acadêmica, explicitando o modo como o sujeito índio se filia numa memória Outra para constituir-se como autor de textos acadêmicos. A autoria aqui se define pelo seu uso corrente, enquanto função enunciativa do sujeito, formulada por Orlandi, como função-autor (1996. p. 69).

¹ O Terceiro Grau Indígena da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT oferece três cursos: Ciências Matemática e da Natureza, Ciências Sociais e Línguas, Artes e Literatura (a caracterização, deste projeto, encontra-se no segundo capítulo desta Tese).

As produções escritas destes alunos, em circulação ou não, compõem o “corpus” de nosso trabalho haja vista que as várias formas de representação do sujeito índio, nos textos produzidos no ambiente universitário, são objeto de nossa reflexão teórica, ao questionarmos sobre a autoria acadêmica indígena neste contexto. Este aspecto é discutido e analisado, nesta tese, por meio do “corpus” que foi selecionado da produção escrita dos acadêmicos indígenas do Projeto de Cursos de Licenciatura Específicos para formação de professores indígenas - 3º Grau Indígena - Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Para demonstrar o nosso percurso de leitura e análise, optamos por organizar a tese, em cinco capítulos.

O primeiro capítulo descreve o processo de escolarização dos povos indígenas no Brasil, baseado nas pesquisas de Maher, Grupioni, Albuquerque e Azevedo. Estes estudiosos discutem a educação escolar indígena do Modelo Assimilacionista de Submersão aos Movimentos Indígenas na década de 70 e 80. Neste capítulo, apresentamos o Projeto Tucum – Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério, desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso, no período de 1996 a 2000. Em seguida, falamos da população indígena no Mato Grosso, suas diversidades étnicas, e também do processo de discussão e implantação do ensino superior nesse estado.

No segundo capítulo, caracterizamos o Projeto de Cursos de Licenciatura Específicos para Formação de Professores Indígenas que é tido como uma das grandes conquistas educacionais dos povos indígenas do Mato Grosso. A modalidade de ensino, do Terceiro Grau Indígena da UNEMAT, é considerada específica e diferenciada. Para isso, foi organizada de forma a contemplar um ciclo básico de caráter geral e uma terminalidade específica nos cursos de: Ciências Matemática e da Natureza; Ciências Sociais e Línguas, Artes e Literatura. O referido projeto visa à formação e habilitação de professores indígenas para o exercício docente no Ensino Fundamental e Médio. A escrita do índio, neste contexto de formação universitária, possibilita um estudo sobre a autoria indígena, principalmente, naquelas produções escritas, resultante de um trabalho de pesquisa.

Em virtude da nossa filiação teórica, refazemos, no terceiro capítulo, o percurso das noções teóricas que fundamentam a análise de discurso da linha francesa, formulada por Michel Pêcheux, nos anos 60. Para AD, a língua é compreendida como ordem significante, capaz de equívoco, de falha, deslizes e tem uma relação com a ideologia à medida que materializa e regula os sentidos dentro de uma determinação histórica. A ideologia é prática significativa, necessária à interpretação. Na perspectiva da análise de discurso, as palavras não significam em si. É o texto que significa. Compreender como a matéria textual produz sentidos é uma forma de estabelecer relação entre: texto/ discurso; autor/sujeito. Fala-se da dispersão do sujeito e do discurso. Um texto não é homogêneo. Ele se constitui de várias posições sujeito que estão relacionadas com as formações discursivas que o afetam. Dada a heterogeneidade do texto, o autor assume a função de estar na origem do dizer, produzindo o efeito de unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim. Dentro desta perspectiva teórica, retomamos, também, a noção de memória discursiva, heterogeneidade discursiva e discurso acadêmico, antecipando algumas ferramentas analíticas de nosso trabalho.

O quarto capítulo, de nossa tese, traz os procedimentos analíticos que utilizamos para delimitar e analisar o “corpus” da pesquisa. Selecionamos os textos analisados, neste capítulo, da “Série Práticas Interculturais” e “Cadernos de Educação Escolar Indígena”. Fizemos análise do contexto imediato da produção escrita dos acadêmicos indígenas. Para isso, entrevistamos profissionais responsáveis pelo trabalho de publicação e visitamos o *campus* onde se realizam as aulas presenciais. Depois destas atividades, analisamos a fala destes professores e também, os textos de apresentação de todos os livros publicados pelo Terceiro Grau Indígena. Neste quarto capítulo concentram, ainda, outras análises dos materiais já citados, com os seguintes títulos: contra (dizer) do índio no exercício da autonomia; a heterogeneidade discursiva do pronome “nós” na produção indígena; e a difusão do saber indígena e o discurso da ciência nas práticas textuais indígenas. Estas análises apontam vestígios da função-autor exercida pelo sujeito indígena ao escrever sobre as questões relativas à sua cultura, mitos etc.

Os Trabalhos de Conclusão de Curso mereceram um lugar específico em nossos estudos: o quinto capítulo. Como sabemos, para conclusão de um curso superior, no Brasil, faz-se necessário cumprir com as determinações dos órgãos que deliberam sobre a autorização e certificação desses cursos. A UNEMAT, por meio da coordenação do Terceiro Grau Indígena, cumpriu todas as exigências legais, principalmente, garantir aos acadêmicos indígenas recursos humanos, materiais, tecnológicos, e laboratoriais para a elaboração dos TCCs. Em posse deste material, fizemos uma leitura analítica dos textos para recortá-los em seqüências discursivas. Em seguida, dividimos as análises, em sub-seções, que descrevem e interpretam o fato de linguagem colocado por nós, nesta tese. Feitas as análises, constatamos que a transferência do discurso indígena para o discurso acadêmico, está em via de processo, pois as filiações identificadas explicitam deslizamentos de sentidos de um discurso para o outro. Assim, concluímos que este tipo de deslocamento se dá por meio de transferência, filiações ideológicas e não por aprendizagem.

I. Processo de escolarização dos povos indígenas no Brasil.

O nosso estudo se inicia com uma indagação: Como se deu a escolarização dos povos indígenas no Brasil? Para responder a esta questão, lemos os trabalhos de pesquisadores como Terezinha Machado Maher, Luis Donisete Benzi Grupioni e outros que sistematizaram um conhecimento sobre os povos indígenas no Brasil, além de nossa observação em trabalhos com o Projeto de Formação de Professores Indígenas no Mato Grosso.

Maher (2006, p.16-22), em seus estudos, faz uma distinção entre educação indígena e educação escolar indígena. Segundo esta autora, quando fazemos menção à “Educação Indígena” estamos nos referindo aos processos educativos tradicionais de cada povo indígena e aos processos nativos de socialização de suas crianças. Quando se observa as atividades corriqueiras no interior de uma aldeia indígena, por exemplo, as etnias Kamayurá, Yawalapiti, Ikpeng com as quais convivemos por alguns dias, percebemos que ocorre ali um processo intenso e contínuo de ensino/aprendizagem - a educação indígena.

As crianças e os jovens são ensinados no cotidiano, ou em rituais, a valorizar e respeitar os saberes dos mais velhos. Portanto, este aprendizado não se adquire por meio do conhecimento escolar e sim pela observação e repetição do que fazem os pais, tios, e outros parentes. Constatamos, no dia - a - dia das aldeias visitadas, que as meninas aprendem a fazer beiju e a cozinhar pequi, observando as ações de sua mãe agachada à beira do fogão. O menino, nestas aldeias, aprende a pescar e plantar roça com o pai que detém saberes exclusivos dos homens. À mulher (esposa ou filha) cabe a tarefa de carregar o cesto ou outros utensílios com a mandioca, o pescado que o homem deixa na beira do rio. Além disso, elas fazem a comida, como, por exemplo, preparar o beiju. O modelo de aprendizagem indígena, segundo Maher (2006, p.18), “passa pela demonstração, pela observação, pela imitação, pela tentativa e erro”. Assim, os pais e os mais velhos indígenas transmitem seu conhecimento cultural aos mais jovens.

Antigamente, essa era a única forma de educação existente entre os povos indígenas: o conhecimento assim transmitido era mais do que suficiente para dar conta das demandas do mundo do qual faziam parte. A partir do contato com o branco, no entanto, esse conhecimento 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. É assim que, historicamente, surgiu a “Educação Escolar Indígena” (MAHER, 2006, p. 17).

Foi a partir deste contato que a escrita, a matemática formal e vários outros de nossos saberes se tornaram uma necessidade no mundo Yanomami, no mundo Tikuna, no mundo Yawalapiti. Para Orlandi (1999, p.14-15), o índio não está mais confinado à sua aldeia. A situação de ensino é uma situação de contato, ou seja, transcultural. Atualmente é preciso pensar, também, o índio fora da aldeia. Não como um caso isolado, mas como forma atual e necessária criada pelo contato. A relação do índio é com a cidade e com o que ela significa na organização da cultura ocidental, como a escrita.

Nas sociedades indígenas, o ensinar e aprender se dão em qualquer lugar, em qualquer hora. Aprende-se e ensina-se na comunidade. Todos os membros são professores. “Na escola indígena não se ensina história. Quem ensina é o ancião, contador de história e na casa dele. As crianças é que vão lá e não é ele que vai à escola.” (Korotowi, setembro de 2006-relato feito em reunião do Projeto Haiyô - Formação de professores indígenas do Mato Grosso).

O processo da Educação Indígena está calcado na cooperação. Ela é transmitida pelos mais velhos aos mais jovens com o intuito de garantir a tradição, costumes e a sobrevivência humana e cultural de cada povo. O saber indígena é uma construção coletiva que está na cabeça das lideranças (cacique, pajé, contadores de histórias, e os dos mais velhos). Entretanto, não só estes membros de comunidade indígena são responsáveis pela manutenção da identidade de seu

povo e sim todos os que dela participam. Por isso, a divulgação do conhecimento tradicional aos próprios índios acontece em lugares e momentos imprevisíveis, a exemplo das histórias contadas na madrugada dentro das casas, do ensino de confecção de máscaras, de enfeites para festas tradicionais e para outros eventos indígenas. Cada líder tem sua função social e política no grupo. Embora o conhecimento indígena seja uma produção coletiva, nem todos os índios estão/são autorizados a saber e a divulgá-los. Há uma hierarquia que define os papéis de cada membro da sociedade.

Nas sociedades sem escolas, onde não existiram situações sociais exclusivamente pedagógicas, tais como as conhecemos hoje, em nossa sociedade, existem processos bem definidos de transmissão da cultura e ações educativas não tipificadas por pessoas ou entidades que as realizam. É o que constatou o autor Florestan Fernandes (1964) que, ao analisar a literatura dos cronistas, conseguiu reconstituir, quase cinco séculos depois, os princípios pedagógicos vividos pelos índios Tupinambá do litoral do Rio de Janeiro:

Florestan Fernandes demonstrou a existência de um discurso pedagógico indígena sobre os processos e as condições de transmissão da cultura, a natureza dos conhecimentos transmitidos e as funções sociais da educação, comprovando que a filosofia não era monopólio dos povos da Europa e que os povos indígenas eram capazes de produzir saberes, só que em outro tipo de registro (FERNANDES, 1964, apud FREIRE, 2004, p.15).

Os jesuítas fundaram, já em meados do século XVI, as primeiras escolas para indígenas, “escolas de ler, escrever e contar”; as aulas eram ministradas somente pelos missionários durante todo o período colonial, quando todas as línguas faladas pelas diferentes etnias ficavam fora da sala de aula, assim como os processos próprios de aprendizagem e os saberes indígenas. Para facilitar a comunicação foi criada a Língua Geral, com base no tupinambá, usada na escola e

na catequese, em todo o litoral brasileiro até o século XVIII, quando o uso do português se tornou obrigatório na escola (FREIRE, 2004).

Somente a partir da Constituição de 1988, quando se assegurou aos povos indígenas

O direito de permanecerem indivíduos indígenas, de permanecerem eles, mesmos com suas línguas, culturas e tradições, [...] instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural, deixando de ser um dos principais veículos de assimilação e integração (GRUPIONI, 2004, p.46).

Com a implantação das escolas indígenas diferenciadas, a figura do professor da aldeia passou a ser um dos que exercem uma função importante na revitalização dos povos indígenas, depois do contato. Por entenderem a sua importância junto à comunidade, as lideranças indígenas enviam professores, que já ensinam nas aldeias e/ou pretendem exercer esta função, à universidade em busca da qualificação profissional em nível superior, reivindicando, para tanto, vagas específicas ou complementares nas Universidades Públicas do Brasil.

Como resultado desta reivindicação, os povos indígenas do Mato Grosso conquistaram, após anos de debates, discussões, o Programa de Educação Superior Indígena Intercultural (PROESI) pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT em parceria com a FUNAI e outras instituições. As parcerias são necessárias, não só para financiar os custos da formação, mas também para dar condições aos índios de frequentarem a faculdade, pois estar na universidade exige deles abdicação da convivência diária com sua família e dos demais parentes e de cumprir suas várias responsabilidades na aldeia.

A locomoção dos índios requer um alto custo que precisa ser financiado por órgãos que fazem parte destas parcerias, uma vez que os índios precisam se deslocar das suas aldeias de várias regiões do Mato Grosso e de outros estados brasileiros, a exemplo do que ocorre com os índios de 36 etnias que fazem o curso superior na UNEMAT- Campus Universitário de Barra dos Bugres, na cidade de

Barra dos Bugres – MT. A presença dos alunos indígenas durante a etapa intensiva (janeiro, fevereiro e julho) é necessária para que se cumpra uma carga horária de aula presencial exigida pela legislação vigente, participar de pesquisas em laboratórios, fazer pesquisas bibliográficas e outras atividades no laboratório de informática (etapa presencial). A etapa denominada de estudos cooperados de ensino e pesquisa - intermediária - é aquela na qual os docentes do programa é que vão às comunidades indígenas para orientar os acadêmicos nas suas pesquisas, leituras e atividade pedagógicas, conforme a caracterização do Projeto de Formação de Professores Indígenas do Mato Grosso.²

1.1. A educação escolar indígena e seus paradigmas.

Com base nos estudos de Maher (2006, p.19), podemos afirmar que há três paradigmas de Educação Escolar Indígena. Até muito recentemente – até o fim da década de 70 – o paradigma predominante foi aquele denominado *Paradigma Assimilacionista*. Segundo Maher, (2006, p.19) nesse paradigma, o que se pretende é, em última instância, educar o índio para que ele deixe de ser índio: o objetivo do trabalho pedagógico é fazê-lo abdicar de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais e incorporar, assimilar os valores e comportamentos, inclusive lingüístico, da sociedade brasileira. Inicialmente, tentou-se atingir tal objetivo através das orientações fornecidas pelo Modelo *Assimilacionista de submersão*.

O modelo Assimilacionista de Submersão pode ser percebido nos relatos dos missionários que aqui chegaram, desde os jesuítas, no século XVI, até os que vieram bem mais tarde, como os salesianos, no início do século XIX (no Mato Grosso) e início do século XX (no Amazonas), que não tinham nenhuma dúvida a respeito de sua missão. As crianças indígenas eram retiradas de suas famílias, de

² Cf. p. 17 deste trabalho

suas aldeias e colocadas em internatos para serem catequizadas, professando uma só religião, a católica, aprendendo português como única língua, adquirindo os mesmos costumes, isto é, os seus costumes europeus e cristãos, enfim, preparados para deixar de ser índios, “aprendendo a ser gente” (Pelo Rio Mar, Missões Salesianas do Amazonas, 1933, p.16).

Albuquerque (2007. p.104-159) em seu estudo sobre a missão salesiana no Rio Negro (AM) relata como os padres desta congregação religiosa, que atuam na região desde 1914, do início da missão até o dia de hoje, ignoravam todas as etnias indígenas que encontraram no Rio Negro e os consideravam a todos como uma “leva de indivíduos” perdidos, vagueando pela selva, prontos a serem redimidos, assimilados à sociedade, por meio do difícil processo de educação. Como, para estes religiosos os índios viviam numa situação de selvageria e de barbárie, eles se lançam num exaustivo trabalho para transformá-los em cristãos. Com este intuito, levam os índios a mudarem seus costumes, a sua religião, a sua forma de organização social, tornando-os civilizados, segundo o modelo preventivo de educação salesiana.

Para se chegar ao coração mesmo do sistema preventivo, os internatos tinham toda uma organização interna de vigilância constante que, aparentemente, não agride, como o sistema repressivo, que vigia para identificar as falhas e puni-las; aqui não, a vigilância é uma espécie de assistência que coloca os jovens na “impossibilidade de cometer falhas”; nos internatos salesianos, cada aluno, ao chegar, era discretamente designado para uma divisão: maiores, menores e médios. Cada divisão tinha seu lugar marcado, sempre o mesmo, seu dormitório, seu espaço no refeitório, na sala de aula, na sala de estudo, na igreja, no pátio (...). Os de uma divisão eram proibidos de conversar com os outros da outra divisão (ALBUQUERQUE, 2007, p.170)

Desrespeitosos para com a criança indígena, esse modelo se revelou também ineficiente: a aprendizagem não acontecerá nos moldes previstos. Tal ineficiência fez surgir o Modelo Assimilacionista de Transição. Nele, segundo

Maher (2006, p. 21), diferentemente do anterior, a criança não era retirada da aldeia. Antes, cria-se uma escola na aldeia, tendo como língua de instrução, nas séries iniciais, a língua indígena, porque se percebeu que é extremamente difícil alfabetizar uma criança em uma língua que ela não domina. Entretanto, a criança é alfabetizada em sua língua materna para depois ser introduzido o português, excluindo totalmente a língua indígena do currículo da escola indígena. Uma vez aprendida a língua portuguesa, esta passará a ser a língua de instrução para os demais conteúdos escolares.

Como vimos, este modelo pretende subtrair a língua materna da criança. Ela começa sua escolarização monolíngüe em línguas indígenas, passa a um bilingüismo transitório nas duas línguas e termina monolíngüe em português, sua segunda língua. “Paralelamente, busca-se substituir o referencial cultural indígena pelos valores e práticas da sociedade dominante” (Maher, 2006, p. 22). Tanto o primeiro modelo quanto o segundo são violentos. A diferença está na forma de submeter a criança indígena a outra cultura por meio de práticas de violência cultural e lingüística de forma dissimulada.

Maher (2006, p.22) afirma que o *Paradigma Emancipatório* é um novo modelo que vem sendo implantado nos últimos vinte anos. A autora diz que “nele se evidencia o Enriquecimento Cultural e Lingüístico dos povos indígenas”. Ela acrescenta, ainda, que neste modelo o que se promove é um bilingüismo aditivo e não subtrativo como o Modelo de Transição.

Pretende-se que o aluno indígena adicione a língua portuguesa ao seu repertório lingüístico, mas pretende-se também que ele se torne cada vez mais proficiente na língua de seus ancestrais. Para tanto, insiste-se na importância de que a língua de instrução seja a língua indígena ao longo de todo o processo de escolarização e não apenas nas séries iniciais. Além disso, esse modelo busca promover o respeito às crenças, aos saberes e às práticas culturais indígenas (MAHER, 2006, p.22).

Vimos na conceituação do Paradigma Emancipatório um problema na relação entre a língua e o falante (indígena ou da língua portuguesa) ao considerar o bilingüismo uma soma (língua indígena + língua portuguesa), distinguindo-se do que Maher (2006, p. 22) chama de bilingüismo somativo e não subtrativo (língua portuguesa – língua indígena). Este último, segundo esta pesquisadora, é definido como modelo de ensino nas escolas indígenas que exclui a língua indígena no processo de escolarização.

Guimarães (2002, p. 18), ao definir *o espaço de enunciação* diz que

Os falantes não são os indivíduos, as pessoas que falam esta ou aquela língua. Os falantes são estas pessoas enquanto determinadas pelas línguas que falam. Neste sentido, falantes não são as pessoas na atividade físico – fisiológica, ou psíquica, de falar. São sujeitos da língua enquanto constituídos por este espaço de línguas e falantes que chamo espaço de enunciação.

Em concordância com que formula Guimarães, podemos acrescentar que a língua indígena constituída no espaço de língua e falantes da língua indígena se transforma por uma disputa incessante com a língua portuguesa – Língua Oficial do Estado Brasileiro. Pois, *o espaço de enunciação é um espaço político habitados por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer* (Guimarães, 2002, p. 18). Neste espaço, o ensino da língua indígena é atravessado pela política de reafirmação da identidade indígena, ao mesmo tempo, que o ensino da língua portuguesa lhe garante acesso aos instrumentos lingüísticos da cultura outra. Para concluir esta reflexão, retomamos Guimarães (2002, p.16) ao caracterizar o político *pela contradição de uma normatividade que estabelece (desigualmente) uma divisão do real e a afirmação de pertencimento dos que não estão incluídos*, neste caso, os povos indígenas com direito a escola que ensina a língua indígena e a língua portuguesa.

Portanto, não se trata de uma adição de uma língua na relação com outra. No espaço de enunciação das línguas indígenas, tendo em vista a relação

com a língua portuguesa, a questão estaria na contradição entre a re-afirmação da identidade indígena e a funcionalidade pela qual o índio se instrumentaliza para afirmar a sua identidade nos campos da discursividade (científico, educacional, jurídico) configurados em língua portuguesa.

1. 2. MOVIMENTOS INDÍGENAS, EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA: uma conquista constitucional.

A formulação de políticas educacionais para os povos indígenas é fruto de um movimento de fortalecimento político das associações indígenas. Apoiadas por entidades da sociedade civil, as populações indígenas passaram, no final da década de 70, a se organizarem politicamente em todo o território brasileiro. Na década de 80, os índios nos fizeram vê-los e ouvi-los no Congresso Nacional em Brasília, na mídia impressa e televisiva.

Ao falarmos do movimento dos professores indígenas, é preciso destacar a participação dos povos indígenas do Amazonas, Acre e Roraima neste contexto político. Discutia-se, na década de 90, os equívocos da função do “monitor-bílingüe nas escolas indígenas. Tema este muito discutido nos encontros dos povos indígenas que resultou em um documento de reivindicações a serem incorporadas na nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Outras pautas que motivaram encontros de professores indígenas do Amazonas e Roraima, promovido pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI) foram: discutir a necessidade de outra educação, formal, decorrente da situação de contato com a sociedade envolvente; discutir formas alternativas de currículos e regimentos diferenciados e específicos; discutia-se, também, temas como “culturas diversificadas” propondo que os professores indígenas conhecessem elementos culturais de vários povos para que a interculturalidade fosse incorporada na nova LDB (SILVA, M. F. da e AZEVEDO, M. M, 1995, p.151-157). Segundo as pesquisas

de Silva e Azevedo (1995, p.151-157), os professores indígenas Tikuna talvez tenham sido os primeiros a se organizar e, de certa forma, inspiram todos os outros povos indígenas.

Com estas lutas, os povos indígenas tiveram grandes conquistas na Constituição de 1988 que lhes assegurou no Brasil o direito de serem reconhecidos índios. Grupioni (2006, p.56) diz que, ao reconhecer que os índios poderiam utilizar suas línguas maternas e seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade da escola indígena poder contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos, deixando de ser um dos principais veículos de assimilação e integração. Ângelo (2002, p. 37) como ativista deste movimento dá o seu testemunho ao dizer:

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

Neste processo, a educação assimilacionista que foi introduzida no meio indígena para promover a “domesticação”, “civilização” dos povos indígenas, atualmente, vem sendo substituída, segundo Maher, pelo paradigma que a diferencia dos modelos anteriores, ao defender o respeito ao pluralismo cultural e a valorização das identidades étnicas.

Maher (2006, p. 24) nos diz que, na década de 70, os Programas de Formação de Professores Indígenas foram implantados por organizações não-governamentais. Segundo esta pesquisadora, na década de 80 e 90, um conjunto de medidas legais fez com que as questões que envolvem a Educação Escolar Indígena fizessem parte do rol de responsabilidades do Estado e, hoje, vários dos

Programas de Formação de Professores Indígenas são geridos por secretarias estaduais de educação. A maior parte destes programas se desenvolve no âmbito de ensino médio, embora já existam programas de formação específica do índio em nível superior. A Formação de Professores Indígenas para o Magistério no Mato Grosso - PROJETO TUCUM - é uma ação concreta das políticas de formação dos professores indígenas desenvolvida pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, no período de 1996 a 2000. Na próxima secção, apresentamos o referido projeto.

1. 3. PROJETO TUCUM – Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério.

Vivemos o projeto Tucum intensamente e somente por ele, hoje é possível pensar diferente e caminhar na direção de novas possibilidades. Não fosse seu exercício [...] não haveria ramificações, novas reflexões e horizontes plausíveis (PEGGION, 1996-2000)³.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988 que assegura aos índios o direito à diferença, as lideranças indígenas do Mato Grosso reivindicam uma nova modalidade de ensino que articule o saber tradicional com o conhecimento da sociedade envolvente, como uma forma de concretizar as conquistas constitucionais. Neste paradigma, privilegia-se o ensino da língua indígena em todo processo de escolarização adicionada ao ensino da Língua Portuguesa, em busca da manutenção e dinamização das línguas indígenas e suas culturas. Para isso, as instituições que trabalham com os povos indígenas no Mato Grosso reuniram-se para discutir e formular uma política de educação indígena

³ Edmundo Antonio Peggion acompanhou, durante um período, projetos de formação de professores indígenas no estado do Mato Grosso e Amazonas. No projeto Tucum esteve presente desde seu início e desenvolveu uma pesquisa, entre os anos de 1997 e 1999.

com a participação ativa de seus líderes, nos seminários e representações no Conselho de Educação Indígena de Mato Grosso - CEI/MT, criado pelo Decreto 265/95, de 20 de julho de 1995.

Em 1995, com o objetivo de reunir todas as agências envolvidas com a educação escolar indígena, realizaram-se quatro seminários regionais, a fim de pensar uma proposta comum de formação de professores indígenas. Criou-se o Projeto Tucum – Programa de Formação de Professores Índios para o Magistério (MENDONÇA, 2002).

Mendonça (2002) relata que o objetivo deste projeto é a capacitação e habilitação de professores índios; possibilitar o acesso e o desenvolvimento escolar, através do diálogo intercultural, a valorização do profissional de educação das escolas indígenas, elaboração de proposta curricular diferenciada, bilíngüe e intercultural para as escolas indígenas em que os cursistas atuam. Com este propósito, o projeto Tucum toma como meta a formação de 200 professores indígenas: Rikbaktsa, Paresi, Apiká, Kayabi, Munduruku, Irantxe, Umutina, Nambikwara, Xavane, Bakairi e Bororo - Formação em Magistério em nível Médio, no período de 1995 a 2000. Segundo o Relatório Final do Projeto Tucum, dos 200 alunos ingressantes, 176 concluíram o curso com um aproveitamento de 88%.

O currículo proposto ao cursista é a sistematização de uma experiência de ensino vivenciada nas aldeias entre professores indígenas e não-indígenas e o resultado das discussões nos fóruns sobre um programa de formação de maior consistência, durabilidade e que, ao final lhes confira um diploma de conclusão de determinado grau, diferente dos cursos de capacitação que vinham acontecendo por meio de eventuais seminários, encontros e cursos de curta duração. Aliada a estes saberes, adiciona-se ao currículo do projeto Tucum os conhecimentos acadêmicos da equipe de consultores, professores, técnicos e a reivindicação das lideranças indígenas que buscam uma educação escolar indígena que respeite as diversidades étnicas, culturais, revitalizando, assim, a sua identidade indígena na busca da autonomia tão almejada.

A proposta pedagógica curricular implantada contempla conteúdos das culturas indígenas e de outras, além do ensino da língua indígena e do português, permitindo, neste diálogo intercultural, “uma apropriação seletiva e crítica de elementos de outras sociedades” (PEGGION, 1996/2000). O projeto Tucum é concebido a partir de três eixos fundamentais: Terra, Língua e Cultura.

Terra: constituída pelo conjunto dos recursos naturais, minerais e tecnologias que formam a base material da reprodução cultural do grupo social. Implica no acesso, uso racional e conservação de tais recursos o que assegura a sobrevivência das futuras gerações.

Língua: a língua indígena, a nível oral e escrito, revela e determina (constrói) a estrutura do pensamento indígena e sua cosmovisão cultural; possibilita a produção e reprodução do conhecimento e dos valores através do programa educativo.

Cultura: constitui e é constituída pelo conjunto dos valores sociais, modos de entender, fazer e viver, enfim nas ações e seus significados no tempo e no espaço, expressos nas práticas sociais cotidianas de determinados grupos sociais, nos bens de sua cultura material e intelectual. Possibilita a revitalização, dinamização do grupo indígena, sendo um ponto de partida para o estabelecimento do processo educativo intercultural (PROJETO TUCUM-Programa de Formação de Professores indígenas para o Magistério, 1996-2000).

A perspectiva metodológica da Educação Escolar Indígena Bilíngüe e Intercultural é um processo que “baseia-se no direito à livre expressão, fortalecimento e dinamização da identidade cultural dos povos indígenas, no contato com as sociedades nacionais, plurilíngüe e multiétnicas”⁴. A proposta é considerada bilíngüe e intercultural porque se fundamenta na variedade e na diversidade lingüística do Brasil, com a perspectiva de promover a afirmação e o

⁴ Projeto Tucum – Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério, Cuiabá-MT 1996/2000.

desenvolvimento dos índios no seu próprio universo cultural e conceitual, ao propiciar o diálogo constante entre as várias culturas e saberes que compõem o cenário pedagógico do Projeto Tucum. A prática pedagógica deste projeto coloca-o diante de um desafio que o caracteriza como um currículo diferenciado.

Embora o projeto tenha se organizado em torno dos tradicionais campos do conhecimento humano (Linguagens, Ciências Sociais, Ciências da Natureza, Técnicas e Tecnologias), as disciplinas se desdobram em temáticas guiadas pelos eixos norteadores: Terra, Língua e Cultura. Nessa mesma perspectiva, os índios definem os temas, os objetivos, a metodologia a ser utilizada e o cronograma de execução do Trabalho de Final de Curso. Na coleta de dados identificam rituais, práticas culturais, organização espacial, formas de linguagem do seu povo, a fim de sistematizar o conhecimento produzido por meio de sua pesquisa. “A pesquisa como princípio educativo é a estratégia básica usada no projeto [Tucum] no processo de aprendizagem e produção do conhecimento. Sendo assim, a prática de pesquisa se desenvolve desde a 1ª etapa intensiva letiva” (Projeto Tucum, 1996-2000)

De acordo com o que está previsto no Projeto inicial do Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério - Projeto Tucum - o curso está estruturado em etapas intensivas (aulas em período de férias e de recessos escolares) e etapas intermediárias (compreende todas as atividades realizadas pelo cursista entre uma etapa intensiva e outra). O Estágio supervisionado como um componente obrigatório para a formação de Magistério é realizado nas aldeias com o acompanhamento e/ou orientações de monitores para melhorar a atuação do professor indígena em sala de aula.

Ao concluir o Projeto Tucum, todos os cursistas apresentaram, como resultado, um Trabalho final, cuja pesquisa foi relacionada ao tema de interesse de cada um, sob a orientação de docentes e monitores. O trabalho foi elaborado individualmente e, em alguns casos, em grupo (Relatório Final do Projeto Tucum, 2000).

Os relatórios de pesquisa tornam-se instrumento importante de avaliação dos processos de aprendizagem dos cursistas do Tucum. Segundo os elaboradores do projeto, os relatos “servem de parâmetro para se analisar o nível de percepção que o índio tem de sua realidade”. Para os avaliadores do projeto, as produções escritas, resultantes deste trabalho, constituem:

um universo riquíssimo de experiências individuais, elaborações coletivas ou visões de mundo dos vários povos participantes do projeto, quase sempre resultado de cuidadosas pesquisas. Os seminários, espaços de apresentações – forma momentos de profundas trocas interculturais, de respeito mútuo e de crescimento na auto-estima (Relatório final do Projeto Tucum, 2000)

Podemos constatar o que se afirma acima, lendo parte dos trabalhos finais dos índios Paresi que fizeram a pesquisa:

Este trabalho de ciências sociais eu escolhi porque acho muito importante a função do chefe da aldeia que busca o melhor para sua comunidade. Primeiro eu conto a verdadeira história dos Paresi e suas características principais, assim como falo dos sub-grupos. Depois eu falo da importância da Escola par as comunidades indígenas. Para fazer este trabalho eu entrevistei Chefes de Várias Aldeias Paresi da cidade de Tangará da Serra-MT (ZEKEZOKEMAE, I. A liderança da Aldeia. Trabalho de Conclusão de Curso, 2000)

Após encerrar este trabalho fico muito feliz por conversar com os Capitães das Aldeias e ver que eles procuram resolver os problemas sempre em conjunto com a comunidade. Percebi que os chefes precisam saber um pouco das coisas do mundo do não-índio para conseguir negociar com as autoridades pois hoje a situação dos Paresi não é como antigamente. Não podemos mais viver só de roça pequena precisamos de lavoura mecanizada e de outras alternativas para melhorar a sobrevivência das comunidades das Aldeias (ZEKEZOKEMAE, I. A liderança da Aldeia. Trabalho de Conclusão de Curso, 2000).

Os Trabalhos Finais dos alunos do Projeto Tucum estão reunidos em seis áreas temáticas: Arte e Cultura, Cultura e ritos, Escola e educação, Recursos Naturais Nativos e Manejáveis, Terra e História Indígena, Saúde e meio ambiente. Todos os títulos podem ser verificados no Anexo I desta tese.

Após a leitura do Projeto Tucum, do relatório final, Trabalhos finais dos índios, artigos produzidos por professores que atuam no Programa de formação de professores indígenas no Brasil e especialmente neste curso, concluímos que a avaliação do projeto e dos alunos, proposta no projeto inicial, tem a sua eficácia ao propiciar a todos os envolvidos neste desafio “o fascínio pela descoberta, o exercício da escuta, a curiosidade investigativa”⁵, a eficiência no registro documental e de promover o diálogo necessário na implantação, execução e avaliação do programa.

Corroborando a nossa impressão sobre o trabalho no Tucum, Mendonça (2002) diz que as reflexões e ações que aconteceram ao longo do percurso do programa despertaram para a necessidade de se elaborar políticas públicas específicas para a Educação Escolar Indígena no Estado de Mato Grosso, citando o caso da implantação e execução dos Cursos de Licenciaturas Específicos para Professores Indígenas na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT-Campus de Barra do Bugres - MT, a partir de julho de 2001.

1. 4. A população indígena, suas diversidades étnicas e o ensino superior indígena no Mato Grosso.

Hoje, apesar do massacre dos povos indígenas ao longo do processo civilizatório, o Brasil abriga em seu território uma rica diversidade étnica, composta por mais de 220 povos indígenas espalhados em várias aldeias em praticamente

⁵ Relatório Final do Projeto Tucum, Cuiabá- MT. 2000

todos os estados da Federação (somente no Rio Grande do Norte e Piauí não existem povos indígenas). O Estado de Mato Grosso destaca-se, no cenário brasileiro, pela sua diversidade como o segundo em número de etnias indígenas do país. São 38 povos e uma população com cerca de 30.000 índios e 333 línguas faladas, pertencentes aos troncos lingüísticos Macro-jê, Tupi, Aruak e Karib, além de povos de línguas isoladas.



Dos 139 municípios do Estado de Mato Grosso, 42 contemplam Terras Indígenas. É um Estado essencialmente marcado pelas diferenças. Além de um vasto território, calculado em 901.420 Km², é um Estado pluricultural, multiétnico e multilingüístico. (Dados retirados do Projeto Haiyô – Formação de Professores Indígenas para o Magistério Intercultural - 2004)

O índice populacional indígena do Mato Grosso, apresentado acima, e a conquista, em 2001, do ensino superior para os povos indígenas, neste Estado,

justifica a delimitação que fizemos ao definir a luta dos indígenas do Mato Grosso pela educação escolar de nível médio (Projeto Tucum e outros) e superior como mote de nosso estudo. Embora no 3º grau indígena da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) ingressem indígenas de outros estados da federação, tomamos o Mato Grosso como espaço político e histórico das recentes conquistas do ensino superior específico para os povos indígenas.

Neste contexto, preocupado em atender às reivindicações dos povos indígenas no que se refere à continuidade do processo de formação dos seus professores, já que haviam concluído o ensino médio - a exemplo do Projeto Tucum - e incentivado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e por entidades da sociedade civil, o Governo do Estado criou uma Comissão Interinstitucional e Paritária, composta por representantes das sociedades indígenas e de órgãos públicos estaduais e federais, com o objetivo de elaborar um anteprojeto de cursos de licenciaturas para a formação de professores indígenas. A proposta preliminar foi distribuída entre professores, lideranças e representantes do Conselho de Educação Escolar Indígena, bem como, entre dezenas de instituições públicas e educacionais do estado e do país para apreciação e complementação.

Estas contribuições constituem o Projeto de cursos de licenciatura específicos para a formação de professores indígenas, que está vinculado institucionalmente à Universidade do Estado de Mato Grosso. Para que fosse possível a realização deste projeto, A UNEMAT firmou parcerias com a UFMT e outras instituições de ensino superior, Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso, Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Coordenadoria de Assuntos Indígenas/Casa Civil, Povos Indígenas do Estado de Mato Grosso.

A criação de cursos superiores para estudantes indígenas justifica-se pelo contingente formado em nível médio pelos programas especiais implantados no Mato Grosso, na tentativa de formular metodologias diferenciadas que atendam às expectativas das comunidades. Na ânsia de conseguir vagas no ensino superior, os estudantes indígenas pleitearam ingressos em cursos regulares,

mediante vestibulares; reivindicaram vagas ociosas ou residuais em cursos regulares; solicitaram vagas no Programa de Estudantes - Convênio – PEC-G e negociaram acesso às universidades particulares, especialmente as de cunho confessional. Entretanto, em todas as situações acima, os estudantes enfrentaram dificuldades de várias ordens:

Discutia-se apenas a forma de acesso, e não o percurso, nem tampouco os conteúdos e metodologias dos cursos para os quais estavam sendo solicitadas as vagas; as vagas ocupadas restringiram-se a cursos de pouca procura e não corresponderam às expectativas dos interessados, nem às necessidades das comunidades; o número de vagas efetivamente ocupadas foi insignificante; a procura deu-se sem planificação e sem conhecimento do perfil e das especificidades dos cursos; dada a inexistência de acompanhamento específico aos cursistas, o índice de insucesso (evasão e reprovação) foi altíssimo (CEI/MT, 1996)⁶.

A Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT - deu início ao Projeto de Curso de licenciatura, específico para a formação de professores indígenas, no ano de 2001, com a realização do vestibular e o início das aulas no mês de julho do mesmo ano, para a primeira turma de alunos. Esta instituição, segundo os coordenadores do projeto, tornou-se pioneira nesta área de atuação, na qual propõe um trabalho intercultural, bilíngüe, específica e diferenciada. Este projeto surgiu, como já dissemos anteriormente, após a conclusão do ensino médio para os povos indígenas do Mato Grosso, por meio dos projetos: Inajá, Tucum, do Projeto Xingu/Urucum Pedra-Brilhante, Tapirapé entre outros.

Curso superior semelhante já está funcionando na Universidade Federal de Roraima. Em julho de 2006, teve início o Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões, com 250 alunos matriculados (230 Ticunas, dezesseis Cocamas, dois Cambebas e dois Caixanas),

⁶ Projeto Publicado em versão resumida – Governo do Estado de Mato Grosso, 3º Grau Indígena: Projeto de formação de professores indígenas. Barra do Bugres: UNEMAT: Brasília: DEDOC/FUNAI, 2001.

sediado no Centro de Formação de Professores Ticunas, na aldeia Filadélfia, junto a Benjamin Constant (AM). O curso é uma iniciativa da Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües (OGPTB), que elaborou seu projeto pedagógico, e está sendo realizado em parceria com a Universidade do Estado do Amazonas (MELATTI, 2007, p. 281).

Em Mato Grosso, além do Programa de Educação Superior Indígena Intercultural (PROESI) - na Universidade Estadual de Mato Grosso, há também na Universidade Federal de Mato Grosso oferta de vagas suplementares em outras carreiras profissionais que não, apenas, na área de educação para os povos indígenas, conforme chamada de edital abaixo:

ABERTAS INSCRIÇÕES PARA VESTIBULAR INDÍGENA 2009

Estão abertas as inscrições para o Processo Seletivo Específico para ingresso em cursos de graduação no período letivo de 2009, exclusivamente para estudantes dos povos indígenas de Mato Grosso, da Universidade Federal de Mato Grosso, (UFMT). São oferecidas 20 vagas suplementares, distribuídas entre os cursos de Direito (quatro vagas), Enfermagem (três vagas) e Nutrição (duas vagas), para o campus de Cuiabá; Enfermagem (duas vagas), para o campus de pontal do Araguaia; e Agronomia (duas vagas), Enfermagem (três vagas) e Farmácia (duas vagas), para o campus de Sinop (Edital completo disponível no site da UFMT)⁷

Os dados e informações mencionados acima corroboram a afirmação de Januário (2002, p.16) quando diz que a “Constituição de 1988 representou um marco na definição das relações entre o poder público e as sociedades indígenas.” Para este estudioso, a partir da promulgação da Constituição, o Estado brasileiro reconheceu a existência de diferentes sociedades indígenas no interior da nação, garantindo-lhes o direito de ser e de viver conforme sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições ao mesmo tempo em que os povos indígenas passam a ter acesso aos saberes e à cultura dos não-índios. Com esta aproximação cultural, vivenciada na diversidade étnica, os índios passam a reivindicar várias formações profissionais em busca do saber intelectual,

⁷ Disponível em:<[http:// www.ufmt.br/vestibular](http://www.ufmt.br/vestibular)>acesso em: 18 de agosto de 2008.

tecnológico, econômico e social. Neste contexto, eles ingressam nas universidades públicas e privadas do Brasil, seja no curso específico para eles, ou pleiteando vagas complementares, como é o caso da Universidade Federal de Mato Grosso. Com esta conquista, as sociedades indígenas vivem um novo momento histórico brasileiro ao ocupar espaço na universidade, exercendo, portanto, seu direito como cidadão.

II. Caracterização do Projeto de Cursos de Licenciatura Específicos para Formação de Professores Indígenas.

O Projeto de Licenciatura Específico para a formação de professores indígenas oferece três cursos em nível de 3º grau, sendo eles nas áreas de: Ciências Matemática e da Natureza, Ciências Sociais e Línguas, Artes e Literatura para 180 professores indígenas de Mato Grosso e 20 de outros Estados e Países Latino-Americanos no ano de 2001. Em janeiro de 2005, iniciaram-se as aulas da segunda turma dos cursos de licenciaturas. Segundo os relatórios do projeto, a primeira turma concluiu os seus estudos em 2006, realizando-se a Colação de Grau e entrega dos diplomas de licenciados em um evento histórico para Educação Indígena do Mato Grosso.

O projeto para formação de professores indígenas visa a formação e habilitação de professores indígenas para o exercício docente no Ensino Fundamental e em dez disciplinas específicas do Ensino Médio. Para obter o título de Licenciado, o cursista participa de estudos presenciais, estudos cooperados de ensino e pesquisa e estágios supervisionados. Os cursos obedecem a um regime seriado especial, sendo desenvolvidos de forma intensiva e presencial durante as férias e recessos escolares, compreendendo quatro anos de etapas intensivas de formação básica e um ano de etapas intensivas de terminalidade específicas.

Os cursos de Licenciatura partem de alguns pressupostos, com a afirmação da identidade étnica e valorização dos costumes, língua e tradições de cada povo. Propõem-se também a buscar respostas para os problemas e expectativas das comunidades, assim como compreender os processos históricos em que as comunidades indígenas e outras formas de sociedade estão mergulhadas. Para isso, a proposta aponta para o estudo e utilização das línguas indígenas no trabalho docente e o debate

sobre os projetos de vida e de futuro de cada povo (3º grau indígena – Projeto de Formação de Professores indígenas, 2001, p. 43 - 45).

O referido projeto define o perfil do professor a ser formado, perguntando como as comunidades indígenas idealizam os seus professores e como desejam que se “formem” esses novos agentes educativos. Troncarelli e Gauditano (2005, p. 133) relatam a experiência dos Povos Indígenas do Xingu-MT no processo de escolha de seus representantes para o curso de formação de professores.

As comunidades do Parque Indígena do Xingu (PIX), embora enviassem professores índios para participar do curso, não depositavam neles a sua confiança. Comentavam que eles nunca estariam preparados como um professor não-índio, que eles teriam dificuldades para aprender e ensinar. Ao longo de dez anos, a prática dos professores mostrou que eles são capazes de lecionar, através do resultado que aos poucos se faz visível, de alunos capacitados para desenvolver inúmeras atividades em que a escolaridade se faz necessária (agentes de manejo, de saúde, de fiscalização, apicultores, gestores de associações), fazendo com que muitas pessoas das comunidades compreendessem que é muito melhor ter um professor que fala a língua e conhece a cultura do povo, do que um professor não-índio.

A equipe articuladora do projeto de 3º grau indígena detectou, nos relatos e discussões do povo indígena, que a comunidade indígena considera como um bom professor e adequado para sua comunidade, quando o descreve como alguém que: “1. conhece e ensina as coisas do branco; 2. ajuda a gente se virar no mundo; 3. ajuda a nos defender dos invasores; 4. prepara para competir no estudo e no emprego; 5. ajuda a reconstruir a nossa história”⁸. Ou seja, eles preferem o próprio índio capacitado para exercer a função de professores nas aldeias a profissionais não-indígenas ensinando o índio.

⁸ ibidem: 33

Diante dessa expectativa, o índio está em busca de um espaço na universidade e de um saber que o capacite a:

elaborar projetos de pesquisa e levantamento de informações sistematizadas em sua área de formação específica; elaborar e utilizar materiais didáticos específicos para uso nas suas escolas; definir, organizar e implementar propostas curriculares adequadas aos níveis de ensino e aos interesses das suas comunidades (3º Grau indígena - Projeto de Cursos de Licenciatura Específicos para a Formação de Professores Indígena. 2001, p. 34).

Para isso, o projeto de formação de professores indígenas define, sob duas perspectivas, os seus objetivos gerais:

a) Implementar mais uma etapa do programa de educação escolar indígena em Mato Grosso, por meio da elaboração, execução, acompanhamento e avaliação de Cursos de Licenciatura específicos voltados à formação de professores indígenas; b) possibilitar as condições teóricas e práticas para que o licenciando indígena possa tornar-se um efetivo participante do projeto político e pedagógico do seu povo e, a escola, um espaço de construção e reconstrução das culturas indígenas (3º grau indígena - Projeto de Formação de Professores Indígenas, 2001, p. 35)

Os proponentes do projeto de cursos de licenciatura específicos para a formação de professores indígenas justificam a proposta apresentando uma demanda de 6.531 alunos indígenas matriculados nas escolas das aldeias, a partir de 2001, e uma enorme demanda hoje atendida em escolas regulares, nas cidades. Do ponto de vista da disponibilidade de clientela para as Licenciaturas específicas, apenas em Mato Grosso, existem em torno de 400 estudantes indígenas aptos a ingressarem em um curso superior até 2010, além da demanda nacional, reprimida ao longo de cinco séculos, sem escolaridade específica, tal contingente chega à casa de milhares.

Outro aspecto que se destaca no projeto é a busca de uma práxis pedagógica que respeite as formas tradicionais de organização social e cosmológica dos povos ameríndios e os modos próprios com que produzem e transmitem seus conhecimentos. Segundo os autores do projeto, os cursos vêm ao encontro das expectativas dos povos indígenas, e têm como ponto de partida e de chegada o que pensam e o que esperam tais povos da educação escolar, e proporcionam o diálogo entre as culturas. Além disso, os cursos buscam reelaborar os processos históricos e atuais dos contatos interculturais e fortalecer a consciência dos povos indígenas para manter as suas culturas, línguas e os seus projetos societários⁹.

A comissão elaboradora do projeto reivindica para os índios a oferta de ensino regular nas próprias aldeias e que se garanta a esta sociedade o direito a uma educação específica, diferenciada e em todos os níveis. Para isso, eles propõem que a principal iniciativa seja a implantação de cursos de formação de professores indígenas para que possam atuar em todo o ensino fundamental e médio.

Os cursos de formação pretendem garantir uma práxis fundada nos seguintes pressupostos:

afirmação da identidade étnica e da valorização dos costumes, língua, tradições de cada povo; articulação entre conhecimento e conteúdos culturais autóctones no cotidiano das aldeias, entendidas como laboratórios vivenciais entre cursistas, alunos e comunidades indígenas; busca de respostas para os problemas e expectativas das comunidades; compreensão do processo histórico desenvolvido pelas comunidades indígenas entre si e com a sociedade envolvente, bem como do processo de incorporação da instituição escolar no cotidiano indígena; estudo e utilização das línguas indígenas no trabalho docente nas escolas das aldeias; e debate acerca dos projetos de vida e de futuro de cada povo¹⁰.

⁹ ibidem: 37

¹⁰ ibidem: 43-44

Os cursos estão organizados de forma a contemplar um ciclo básico de caráter geral e uma terminalidade específica. O ciclo básico tem a duração de quatro anos e objetiva a formação geral do professor indígena no ensino fundamental; a terminalidade específica, por sua vez, tem a duração de um ano e visa a conclusão do curso mediante o aprofundamento de estudos em uma das áreas das ciências que compõem aquele nível de ensino.

Os cursos têm uma carga horária total de 3.570 horas, assim distribuídas: estudos presenciais (10 etapas intensivas): 1.900 horas; estudos cooperados de ensino e pesquisa: 1.250 horas; e estágios supervisionados 420 horas. Uma vez concluídos os estudos, a UNEMAT confere aos professores indígenas o título de Licenciados numa das três áreas de terminalidade, a saber: Licenciatura Plena em Ciências Matemáticas e da Natureza; Licenciatura Plena em Ciências Sociais; e Licenciatura Plena em Línguas, Artes e Literaturas.

Segundo os proponentes do projeto, esta experiência não tinha, na sua implantação, similares no país e na América Latina e trata-se de um projeto em construção, o qual, espera em qualquer tempo da sua implementação, que sejam incorporadas novas proposições que o aperfeiçoem e o credenciem como um instrumento a serviço dos interesses das sociedades ameríndias (3º grau indígena -Projeto Formação de Professores Indígenas, 2001)

O projeto de cursos de licenciatura específicos para a formação de professores indígenas em nível de 3º grau é uma conquista dos povos indígenas de Mato Grosso que se sentiam limitados na atuação como professores, apenas, nas primeiras séries do ensino fundamental. Os índios pleiteiam ensinar, também, nas séries mais avançadas do ensino fundamental e médio. Para isso, o ingresso no ensino superior foi um estímulo a sistematização escrita dos relatos dos anciãos, registro de seus mitos, cantos, brincadeiras, artesanatos, pinturas, e outros conhecimentos tradicionais.

A Universidade do Estado de Mato Grosso, em agosto de 2007, transformou o Projeto de Curso de Licenciatura Específica para Formação de

Professores Indígenas no Programa de Educação Superior Indígena Intercultural (PROESI) que tem por objetivo a execução dos cursos de Licenciaturas Plena e Bacharelado, “com vistas à formação em serviço e continuada de professores e profissionais indígenas; abertura de vagas nos cursos de formação continuada, acompanhamento de acadêmicos indígenas nos cursos de graduação e administração do Museu Indígena a ser implantado¹¹.”

Com o intuito de contribuir para o aperfeiçoamento do referido projeto de formação de professores indígenas da UNEMAT, vislumbramos a possibilidade de mobilizar a noção de função-autor formulada por Orlandi (1988, p. 61-62) na perspectiva teórica da Análise de Discurso de linha francesa por meio das produções escritas dos indígenas ao se colocarem ideologicamente na posição de sujeitos acadêmicos. Os materiais coletados foram produzidos durante as aulas (estudos presenciais) e resultantes das atividades dos estudos cooperados de ensino e pesquisa (Trabalho de Conclusão de Curso), bem como, atividades de escrita desenvolvidas pela equipe de acompanhamento durante as etapas intensivas e intermediárias. Em virtude da nossa filiação teórica, refazemos, no próximo capítulo, o caminho teórico e metodológico de onde se constitui o discurso e as noções que são objetos de reflexão e análise desta tese.

¹¹ Disponível em <<http://www.indigena.unemat.br>> acesso em: 03 de junho de 2008.

III. Dispositivo Teórico da Análise de discurso.

A Análise de Discurso (AD) de linha francesa é uma teoria fundada por Michel Pêcheux nos anos 60. Para este autor, discurso é efeito de sentidos entre locutores. Portanto, o discurso pressupõe movimento, prática de linguagem. Segundo Orlandi (1999, p. 15), na Análise de Discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história. A análise de discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Ainda para Orlandi, essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade, quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que vive.

Para a AD, a língua não é um sistema abstrato, transparente, homogêneo, mas, pelo contrário, a língua é opaca e heterogênea. Ela é compreendida como ordem significante, capaz de equívoco, de falha, deslizes e tem uma relação com a ideologia à medida que materializa e regula os sentidos dentro de uma determinação histórica. O sujeito e o sentido não são preexistentes, eles se constituem no Discurso.

Pêcheux (1975-a) propôs articular três regiões do saber: o materialismo histórico, enquanto teoria das formações sociais e suas transformações; a lingüística, enquanto teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação e a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos. Essas três regiões, ainda de acordo com Pêcheux, são atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica.

A ideologia trabalhada na AD não se define como conjunto de representações, nem muito menos como ocultação da realidade. Ela é prática significativa, necessária à interpretação. A ideologia não é consciente: ela é efeito da relação do sujeito com a língua e com a história em sua relação necessária,

para que signifique (ORLANDI, 1996, p. 48). Na perspectiva da Análise de Discurso, “a ideologia não é “x”, mas o mecanismo de produzir “x”. No espaço que vai da constituição dos sentidos (o interdiscurso) à sua formulação (intradiscurso) intervêm a ideologia e os efeitos imaginários” (ORLANDI, 1996, p. 30).

Orlandi (1996, p. 30) explica que, diante de qualquer objeto simbólico, somos instados a interpretar. Nesse movimento de interpretação, evidenciamos um sentido como se já estivesse lá, sempre lá. Apaga-se o momento em que a interpretação se dá, e se tem a impressão de que o sentido é natural e que o sujeito é a origem do seu dizer, pois o dizer anônimo sofre um efeito de apagamento. A filiação a uma forma de dizer, a aparência de que parece que só pode ser daquele jeito, produz o efeito de unidade, de homogeneidade e de naturalidade. A ideologia se produz justamente no ponto de encontro da materialidade da língua com a materialidade da história. Para Courtine (1982), o discurso materializa o contato entre o ideológico e o lingüístico: “O discurso representa, no interior da língua, os efeitos das contradições ideológicas e, inversamente, manifesta a existência da materialidade lingüística no interior da ideologia” (COURTINE, 1982).

O Outro na AD é determinado pela ideologia e está materialmente presentificado no Discurso: é o Outro do interdiscurso, da memória discursiva, que garante a sustentação de todo dizer de uma Formação Discursiva. O indivíduo é interpelado pela ideologia como sujeito, posiciona-se inconscientemente, dentro de uma FD. Este lugar ocupado denomina-se posição sujeito. “As posições são uma função da relação da língua com as formações sociais em seus mecanismos de projeção imaginários” (PÊCHEUX, 1969).

A Formação Discursiva incorpora os elementos de saber do *pré-construído* que será reconfigurado, provocando sua redefinição e, eventualmente, o apagamento, o esquecimento de determinados elementos. Este processo de reconfiguração incessante é a ordem do interdiscurso. Esse saber se lineariza em seqüências discursivas, o intradiscurso.

A análise das condições de produção regula a AD, ou seja, análise da materialidade lingüística de uma seqüência discursiva com as condições históricas que determinam sua produção. O apagamento, inconsciente, das condições de produção dá a ilusão ao sujeito de que ele tem o controle sobre sua vontade, sua prática, seu discurso. É assim que ele se assujeita e reproduz os sentidos cristalizados, como sentidos naturais e universais.

Para Pêcheux, o sujeito, sob determinação ideológica, tem duas ilusões necessárias: a ilusão nº 1 de que ele é a origem de seu dizer e a ilusão nº 2, a ilusão de que o sentido é transparente, ou seja, que o que significa está garantido no seu dizer. Isso é o efeito de evidência que é fornecido pela ideologia. Esse dizer pode ser produzido tanto no texto oral como por escrito. Entretanto, Orlandi (1999, p.18) diz que a escrita marca uma forma particular de autoria em que a individualização e a responsabilidade (a assinatura, a forma material do texto) são cruciais para o mecanismo de seu funcionamento.

O analista de discurso tem sob a sua responsabilidade a formulação da questão que desencadeia a análise (1999, p. 27). Para isso, é necessário que se faça um percurso pelo dispositivo teórico da interpretação que fundamenta a reflexão específica do pesquisador.

Por causa da natureza do material em análise e a finalidade da pesquisa, faz-se necessário aqui estudar a noção de acontecimento discursivo formulado por Pêcheux (1983). Para ele, a noção de acontecimento discursivo é o encontro da estrutura e do acontecimento. A concepção de estrutura supõe a descrição da língua e sua sistematicidade. E o acontecimento, para este estudioso, é o ponto de encontro de uma atualidade e uma memória.

Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro [...]. Todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, lingüisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação (PÊCHEUX, 1997, p. 53).

Desse ponto de vista, o acontecimento discursivo reestrutura-desestrutura a rede de filiação sócio-histórica do discurso, ao mesmo tempo que faz irromper outros sentidos e outros efeitos-de-sujeitos. Portanto, a análise do discurso, segundo Pêcheux (1997, p. 57) “supõe somente que, através das descrições regulares de montagens discursivas, se possa detectar os momentos de interpretações enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados”.

Esta perspectiva teórica corrobora o trabalho de Orlandi, ao definir a noção de função-autor, condição de todo sujeito. Para ela, o sujeito se constitui como autor ao constituir um texto. O autor é o lugar em que se constrói a unidade do sujeito. Eni Orlandi defende em seus trabalhos que essa função se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem do sentido, produzindo um texto com efeito de unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim (1996, p. 69). Esta autora acrescenta, ainda, que o autor assume esta posição ao formular, no interior do formulável, o que se constitui como “novo”, ou seja, embora não produza uma nova discursividade produz um lugar de interpretação no meio dos outros: “O sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza seu dizer” (ORLANDI, 1996, p. 70)¹².

Na perspectiva teórica da análise de discurso as palavras não significam em si. É o texto que significa. “Quando uma palavra significa é porque ela tem

¹² Por outro lado, Gallo (1994) trabalha com a noção de “efeito-autor”, diferentemente da função-autor, não é função de todo sujeito, mas efeito produzido no confronto de FD dominantes concorrentes, ou seja, no confronto de discursos concorrentes, em um “evento discursivo”. Gallo (1994) diz que a passagem de um discurso dominante para outro se dá em um *evento discursivo*. Nesse momento, se instala um confronto de formações discursivas dominantes. Esta autora (2001, p. 69) declara que vem trabalhando no nível da produção do efeito-autor, especificamente na relação do Discurso pedagógico com outro discurso. Segundo a formulação desta pesquisadora, a materialização desse evento é a prática de *textualização*.

textualidade, ou seja, porque a sua interpretação deriva de um discurso que a sustenta, que a provê de realidade significativa” (Orlandi, 1996, p. 52).

Para compreender o texto enquanto materialidade histórica, como discurso, ele é visto “na relação com outros dizeres (existentes, possíveis ou imaginários), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação), com o que chamamos sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso; a memória do dizer)” (Orlandi, 1996, p. 54).

Pois, compreender como a matéria textual produz sentidos é uma forma de estabelecer relação entre: texto/discurso; autor/sujeito. Segundo Orlandi (1996, p. 56) o sujeito está para o autor assim como o discurso está para o texto. Fala-se aqui da dispersão do sujeito e do discurso. Um texto não é homogêneo. Ele se constitui de várias posições de sujeito que estão relacionadas com as formações discursivas que o afetam.

Orlandi (1996-a, p.15), em seu texto “O discurso pedagógico: a circularidade”, caracteriza três tipos de discurso em seu funcionamento: o lúdico, o polêmico e o autoritário. No discurso lúdico, há expansão da polissemia, pois o referente do discurso está exposto à presença dos interlocutores; no discurso polêmico a polissemia é controlada, uma vez que os interlocutores procuram direcionar, cada um por si, o referente do discurso; e no discurso autoritário há contenção da polissemia, já que o agente do discurso se pretende único e oculta o referente pelo dizer (ORLANDI, 1996, p. 29).

No tipo autoritário, Orlandi identifica o discurso pedagógico. Nele as formações imaginárias estão materializadas na relação social do professor e do aluno na instituição Escola/Universidade. O dizer circula entre a imagem que o aluno tem do professor, a imagem que ele (aluno) tem da imagem que o professor tem do referente, e a imagem que o aluno tem da imagem que o professor tem dele, em relação ao referente. “O Discurso Pedagógico sustenta um dizer institucionalizado que o origina e para o qual tende. *O discurso pedagógico é circular*” (ORLANDI, 1996, p. 28), justamente porque ele é produzido na escola e para a escola. A circularidade caracteriza o movimento desse dizer dentro dos

limites discursivos da instituição escola que é garantido pelo seu interlocutor exclusivo (o professor), através de suas formas avaliativas. Todas as práticas dentro deste contexto são controladas pelos seus agentes, pois não há interlocutores.

A circularidade do discurso pedagógico se rompe quando este é colocado em confronto com outro discurso dominante (jornalístico, lúdico, científico, indígena). Neste evento, há o surgimento de uma FD resultante do acontecimento que se instala no confronto. A produção acadêmica traz as características do discurso pedagógico dominante na Escola/ Universidade, porém a filiação científica vai deslocando-o desta posição, ao colocar questões para o referente e para o sujeito que o produz. Segundo Orlandi (1999, p.139), mesmo no discurso científico “o sentido sempre pode ser outro”.

3. 1. Memória Discursiva

A memória é definida na perspectiva da análise de discurso da linha francesa, não no sentido psicologista da “memória individual” e nem como a memória construída pelo historiador, mas como a memória – o interdiscurso, como Orlandi define na análise de discurso, - “é saber discursivo que faz com que, ao falarmos, nossas palavras façam sentido. Ela se constitui pelo já-dito que possibilita todo dizer” (ORLANDI, 1999, p. 64). Esta autora diz, ainda, que a memória é feita de esquecimento, de silêncios. De sentidos não-ditos, de sentidos a não dizer, de silêncio e de silenciamentos (ORLANDI, 1999, p. 59).

A memória tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o

já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada (ORLANDI, 1999, p. 31).

Compreender a memória discursiva como aquilo que sustenta todo dizer possibilita ao analista de discurso tomá-la como dispositivo teórico. Para responder a pergunta sobre a filiação do sujeito índio na memória Outra (da tradição escrita do não-índio) e a constituição de sentidos de índios-acadêmicos como produtores de texto legitimado/reconhecido pela universidade, é necessário que se faça uma ligação, uma identificação que demonstre a possibilidade de interpretação, ressignificação de sujeitos e sentidos do discurso acadêmico.

3. 2. Heterogeneidade discursiva

Entre as noções que constituem o dispositivo teórico da análise de discurso em estudo, a heterogeneidade discursiva é imprescindível para o analista que pretende trabalhar autoria, a partir de análise de textos orais ou escrito. Authier-Revuz classifica a heterogeneidade em dois tipos: a mostrada (marcada ou não-marcada) e a constitutiva.

A heterogeneidade mostrada corresponde à presença localizável de um discurso outro no fio do discurso. Authier propõe dois tipos de enunciados: aqueles que mostram a heterogeneidade, com marcas explícitas, e aqueles cujas marcas não são mostradas. Como exemplo de heterogeneidade mostrada e marcada, temos discurso direto ou indireto, de aspas, citação, mas também de glosas que indicam a não-coincidência do dizer com o que ele diz. A heterogeneidade mostrada e não marcada são: o discurso indireto livre, alusões, ironia, pastiche, pressuposição...

Authier-Revuz para definir a heterogeneidade constitutiva do sujeito e de seu discurso, apóia-se, de um lado, nos trabalhos que tomam o discurso como produto de interdiscurso, ou em outras palavras, a problemática do dialogismo bakhtiniano e de outro lado, apóia-se na abordagem do sujeito e de sua relação com a linguagem permitida por Freud e sua releitura por Lacan. Portanto, na heterogeneidade constitutiva, o discurso não é somente um espaço no qual viria introduzir-se, do exterior, o discurso outro; ele se constitui através de um debate com a alteridade.

Gallo (2001, p. 63) ao comentar a heterogeneidade constitutiva diz que esta refere-se a um nível do inconsciente em que todo sujeito “esquece” daquilo que determina os sentidos de seu dizer e, em razão desse “esquecimento” (apagamento), coloca-se na origem do dizer, conforme postula Pêcheux, quando formula o “esquecimento número um”, ao dizer que “o sujeito se constitui pelo esquecimento” daquilo que o determina” (PÊCHEUX, 1995, p. 163).

As noções teóricas que destacamos até aqui subsidiam o nosso estudo sobre a autoria indígena, especialmente em relação à “função-autor para a qual o texto e o autor se atualizam no ordinário do dizer, toda vez que o sujeito se coloca, imaginariamente, na origem do que diz, produzindo uma unidade de sentido em relação à situação” (ORLANDI, 2001, p. 91). Esta autora diz, ainda, que a função-autor realiza o imaginário da unidade e a ilusão do sujeito como origem e é a que está mais exposta às injunções sociais e históricas, à normatividade institucional (ORLANDI, 2001, p. 91).

Para aprofundarmos os estudos sobre a autoria acadêmica dos povos indígenas, fazemos, a seguir, uma reflexão sobre a formação de leitores e escritores indígenas, necessária para a inserção dos povos indígenas em práticas letradas nas quais a escrita e leitura possuem uma função social, nas aldeias e fora delas.

3. 3. Por uma identidade acadêmica: índio e escrita.

A formação de leitores e escritores indígenas, tanto na língua materna de cada povo quanto na língua oficial do estado brasileiro - Língua Portuguesa - são objetos de estudos e trabalhos nos Cursos de Formação de Professores Indígenas e daqueles que procuram compreender este processo. A entrada da leitura e da escrita nas aldeias é defendida pelos povos indígenas como um trabalho que deve ser feito pelos próprios índios que ingressam nos cursos de Ensino Médio, via programas diferenciados para formação de professores indígenas, bem como, por aqueles que conquistam uma vaga nos cursos de Licenciaturas voltados para as questões específicas dos povos indígenas.

Como falamos anteriormente, a leitura e a escrita na língua portuguesa, como língua oficial no Brasil, foi ensinada aos povos indígenas, de acordo com o modelo assimilacionista, retirando as crianças de suas aldeias e colocando-as nos internatos com a pretensão de educar o índio para deixar de ser índio. O paradigma de transição priorizava o ensino da língua materna nas séries iniciais e, depois, introduzia a língua portuguesa, nas demais séries do ensino, para excluir a língua indígena e passar o português como língua de instrução.

Nos últimos vinte anos, vem se implantando no Brasil propostas educacionais que tem o objetivo de valorizar o saber e a língua indígena na interlocução com a cultura do não-índio. Maher (2006, p. 22), em seus estudos, caracteriza esta prática de paradigma emancipatório ao promover o bilingüismo lingüístico em todos os níveis de escolarização dos povos indígenas. A pesquisadora acrescenta, ainda, que este modelo tem como princípios o fortalecimento das línguas dos ancestrais dos povos indígenas, a promoção do respeito às crenças, aos saberes e às práticas culturais indígenas, ao mesmo tempo, adquirir conhecimentos da cultura do não-índio, especialmente, a tecnologia, leitura e a escrita com usos e funções sociais. Emerge, neste contexto,

a necessidade da escolarização de nível superior aos povos indígenas já insatisfeitos com os conhecimentos básicos do ensino fundamental e médio. D'Angelis (2005, p.13) afirma que:

A sociedade indígena no Brasil, no século XX ou XXI, quando entra em contato com a sociedade brasileira, sempre está em uma situação de minoria. (...) a sociedade indígena em questão já se vê cercada de vilas e cidades que acompanham os empreendimentos econômicos da sociedade majoritária: madeireiros, garimpeiros, agricultores, grandes fazendeiros etc. Ao mesmo tempo, essa sociedade passa a ser alvo das políticas públicas, que a colocam em contato constante com indigenistas, agentes de saúde, funcionários dos estados e das prefeituras _ e também de pesquisadores de todo tipo e origem. Todos esses novos elementos de contexto pressionam a sociedade indígena para o uso da língua portuguesa.

O domínio dos instrumentos lingüísticos pelos povos indígenas passou a ser uma necessidade na busca de sua autonomia. Além da leitura e escrita, os índios, hoje, têm acesso às novas tecnologias, à informática e a outros conhecimentos que exigem deles um saber especializado para compreender e participar da sociedade envolvente, ao mesmo tempo, que reafirmam a sua identidade indígena. Do nosso ponto de vista, ser índio é uma questão de identidade a qual não se perde, porém se transforma diante do contato que se estabelece entre índio e não-índio.

Para obter um conhecimento mais especializado, o índio vem ingressando no ensino superior brasileiro, ora por cota de vagas nas universidades públicas, ora com cursos específicos para eles, a exemplo, do terceiro grau indígena da UNEMAT. A universidade é um espaço de produção do saber com normas e regras definidas pelos que dela fazem parte.

Diante destes preceitos, ficamos instigados a compreender como se dá o processo de filiação dos estudantes indígenas - os quais não têm tradição de escrita - ao discurso acadêmico do não-índio. Para tanto, fizemos uma revisão

bibliográfica sobre o tema com o intuito de buscar conceitos/definições que se aproximem da prática acadêmica dos indígenas do PROESI.

3. 4. O índio e sua filiação ao discurso acadêmico.

A análise de discurso não interpreta os textos que analisa, mas sim os resultados da análise de que esses textos constituem corpus (ORLANDI, 2001, p. 32).

Em busca de uma formulação que caracteriza o discurso acadêmico, tomamos como reflexão o discurso da ciência ao qual, os estudiosos se filiam ao “investigar, experimentar e produzir, constantemente, conhecimentos na sua área de estudo e outras áreas correlatas, proporcionando relações, comparações, refutações entre conceitos e teorias, colaborando com o avanço da ciência” (TEIXEIRA, 2008).

Esse processo dinâmico de produção científica pode dar-se a nível regional, nacional e principalmente mundial, exigindo do cientista dedicação e atualização permanente. Entre os procedimentos mais eficazes e rápidos para a divulgação dos resultados de uma pesquisa, ou mesmo para o debate acerca de uma teoria ou idéia científica, a academia utiliza principalmente o artigo científico, o *paper*, o *review*, a comunicação científica, o resumo. São veiculados em publicações especializadas como revistas e jornais científicos, periódicos, anais, impressos ou eletrônicos no mundo todo. Atualmente esse formato de publicação científica é maciçamente utilizado pela maioria dos pesquisadores e grupos de pesquisa no mundo, para divulgação de novos conhecimentos e como meio para adquirir notoriedade e respeito dentro da comunidade científica (TEIXEIRA, 2008).

Pensando a ciência como um discurso que está sujeito à interpretação, podemos afirmar, citando os estudos de Orlandi (1996, p.138-139), que “nada escapa aos princípios de significação: nem as definições, nem a metalinguagem formal”.

Certamente, há diferentes ordens de discurso – científico, religioso, jurídico, etc. – havendo assim diferentes modos de interpretação. Mas há sempre interpretação. Ainda quando há interdição de interpretação, há espaço de trabalho do sujeito e da história na relação com os sentidos (ORLANDI, 1996, p. 138).

A diferença do real das ciências da natureza e do real da diferença das ciências humanas não impede que haja interpretação, pois o sentido sempre pode ser outro. Orlandi (1996, p.139) afirma que se pode dizer que há várias posições do sujeito cientista e que ele está submetido à memória do seu saber. A opção por uma linha teórica (científica) ou outra distingue as posições do sujeito cientista. Esta autora acrescenta, ainda, que

o que tem de ser atingido é justamente essa relação com o interdiscurso, com a memória para poder significar outra coisa. Transformar-se, desenvolver-se. Transferir: produzir novas versões, efeitos metafóricos, deslizamentos de sentidos, que permitam o avanço científico. Que permita outras leituras dos fatos de discurso (ORLANDI, 1996, p. 139)

Como vimos, a ciência permite “outros sentidos. Deslocamentos na memória, trabalho no espaço da interpretação, mesmo no discurso científico, segundo Orlandi (1996, p.140). Diferentemente do discurso da ciência, compreendemos que o discurso acadêmico propicia filiações históricas, inscrições de sujeito no interior das formulações, porém não instaura novas discursividades dada as condições de produção no processo de formação acadêmica.

Definir o discurso acadêmico, aqui, é pensá-lo no domínio da análise do discurso da linha francesa para qual a linguagem não é transparente e está sujeita

a equívocos. A escrita, na forma do saber acadêmico, constitui sentidos e sujeitos responsáveis e autorizados a inscrever seu gesto de interpretação no meio de outros dizeres já institucionalizados.

Na busca de uma conceituação de “discurso acadêmico” mais coerente com a que postula a teoria do discurso, encontramos várias definições, ora dando ênfase à forma do texto, ora privilegiando o espaço acadêmico e suas discursividades. Tomando a academia como um lugar pertencente a indivíduos que se reconhecem como membros do mesmo grupo científico, podemos dizer que ela “não é uma entidade concreta que se pode derrubar/tomar com um golpe; é uma entidade que se reveste de poder e, como tal engendra relações que institucionalizam seu discurso de autoridade” (FOUREZ, 1995, p. 93 apud TASCHETTO, 2002).

Aqui, membros do mesmo grupo referem-se às pessoas que pertencem ao mesmo paradigma pelos quais se unem para validar ou refutar um conhecimento produzido em condições específicas. Estas pessoas são reconhecidas como pesquisadoras, visto que participam de atividades coletivas, nas quais produzem teorias, normas e instrumentos que respondem aos problemas por elas colocados. A formação do pesquisador requer, do iniciante, muito mais do que o ingresso na universidade, exige-se, dele, também, uma postura acadêmica de quem se inquieta e problematiza as questões sociais, políticas e culturais de sua realidade.

Durante sua formação de ensino superior, espera-se que os estudantes universitários adquiram a capacidade de discutir e aplicar conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso (ou das disciplinas), e expor suas idéias sobre determinado tema, de forma clara e convincente. Para tal, o aluno universitário deve utilizar-se do discurso acadêmico, e dos gêneros aceitos para uso dentro deste discurso (na modalidade escrita, podemos citar o artigo acadêmico, a resenha, o relatório) (FIGUEIREDO e BONININ, 2006, p. 417).

A inserção dos povos indígenas na universidade, segundo o Projeto Específico para Formação de Professores Indígenas da UNEMAT, tem como um dos seus objetivos a formação acadêmica dos índios para o exercício do magistério do ensino fundamental e médio, fundamentado num trabalho intercultural, isto é, “no diálogo entre as culturas, no intercâmbio positivo e enriquecedor entre as diversas sociedades, sem que uma se sobreponha em relação à outra” (JANUÁRIO, 2002, p. 18).

Nesta nova proposta de educação incentiva-se a relação entre ensino e pesquisa, rompendo com a prática escolar reprodutivista, elitista e canceladora de conhecimentos presentes na educação brasileira de um modo geral. Em um processo educacional voltado para a realidade sociocultural de cada povo, a aprendizagem estará intimamente relacionada com a produção do conhecimento. A investigação abriria caminho para a criação de espaços de comunicação e troca de experiências, garantindo a permanente ressignificação de novos conhecimentos (JANUÁRIO, 2006, p. 19).

A produção do conhecimento no contexto de diversidade étnica e pluricultural, como é o caso dos cursos do PROESI, impõe um ritual específico e diferenciado de ensino e pesquisa. Ferreira (2004, p. 156) diz que

“a escola específica e diferenciada” indica, no espaço da memória, que apesar de o índio ter uma escola, ela é ou pretende ser específica e se diferencia do modelo já existente. Com esta denominação a escola é marcada por dois movimentos integradores de sentidos: “específica”, que se diz ligada e construída pelo/para os povos indígenas, trazendo marcas de sua identidade e “diferenciada”, que marca uma distinção com a escola, instituição já conhecida.

O acadêmico indígena, diante das diversidades, se coloca como um sujeito em formação na busca da legitimidade do seu saber e do acesso a outros conhecimentos. Para isso, a pesquisa e a escrita, no espaço, acadêmico

constituem um instrumento de luta pelos seus direitos na constituição da autonomia indígena, uma vez que o conhecimento adquirido na universidade o credencia como um “ser capaz” de gerir sua própria vida, sem perder, no entanto, a sua identidade indígena. A curiosidade investigativa deve ser estimulada no espaço acadêmico. O índio hoje quer conhecer a sua história e a história de outros povos, estabelecendo uma relação de semelhança e diferença com outras culturas. Na diferença, os povos indígenas re-afirmam sua identidade, a sua cultura. Pois, o conhecimento tradicional é latente em todas as questões formuladas por eles, no 3º grau indígena, seja em confronto ou em consonância com a ciência ocidental.

A escrita, como meio de registro das tradições, mitos, crenças, tornou-se um instrumento ineficaz num tempo em que a comunicação se faz muito rápida, a exemplo do uso de internet, celulares, TV e outras formas tecnológicas através das quais o índio hoje tem acesso à informação. Portanto, a escrita acadêmica, como uma forma legítima de circulação de saber, passa a ser uma necessidade preeminente na formação intelectual dos povos indígenas. Na escrita acadêmica, além do controle argumentativo, há uma exigência estrutural e lingüística fundamentada, há décadas, pela comunidade científica, com características bastante específicas e conservadoras, tais como: impessoalidade, objetividade, clareza, precisão, coerência, concisão e simplicidade.

No aspecto discursivo, a escrita acadêmica perpassa por todas estas discussões, pois a função argumentativa deste gênero já é uma tomada de posição. Ao dizer, o sujeito produz um lugar de interpretação no meio dos outros, constituindo-se, desta forma, como autor de uma escrita acadêmica. Diante disso, filiamo-nos ao trabalho de Figueiredo e Bonini (2006, p. 419) que definem o discurso acadêmico como uma “prática social e de produção textual como atividade socialmente situada, realizada dentro de comunidades que possuem convenções específicas sobre a forma e o conteúdo dos textos.” Na prática do gênero acadêmico, os indígenas universitários devem ser estimulados a buscar novos saberes, a compreender e valorizar a sua própria cultura e ingressar na comunidade científica que até, há pouco, pertencia apenas a não - índios.

A nosso ver, os alunos ingressantes na universidade devem passar por um “letramento acadêmico” que inclui leitura e compreensão de textos teóricos, discussões, seminários e produção de textos designados como acadêmicos: resenhas, resumos, artigos, elaboração de projetos, relatórios; em geral, inclui também, o processo de escritura e reescritura de textos no espaço acadêmico. A intervenção do professor/pesquisador dar-se-á para propiciar aos aprendizes da escrita acadêmica espaços de debate e publicação/circulação de seus textos, levando em conta as condições de produção imediatas (o que se escreve, para quem se escreve) e as condições sócio-históricas, ideológica (ORLANDI, 2002, p. 30).

Em vista disso, concluímos que os alunos índios e não-índios podem filiar-se ao discurso acadêmico a partir da pesquisa, com base na coleta de dados, descrição e análise do material selecionado, sustentado por um viés teórico que responda a sua questão. Nos gestos de interpretação, mobilizados pela leitura, releitura, escrita e reescritura dos textos de cunho científico, literário, pedagógico, mítico e outros, o sujeito se constitui como autor, ao produzir um efeito de unidade no seu texto, colocando-se na origem do seu dizer. Assim, a função-autor acadêmica se instaura no processo de agrupamento dos discursos de divulgação do saber tradicional, do discurso científico e outros, por meio das diferentes representações do sujeito acadêmico, produzindo, portanto, um texto reconhecido como uma produção acadêmica em processo.

Considerando que o discurso acadêmico tem relação com outros dizeres reconhecidos e aceitos pela comunidade científica dentro das normas pré-determinadas, perguntamos: Por que a escrita do índio, em condições de produção universitária, não pode ser aceita pela comunidade científica como uma escrita acadêmica em processo? Esta questão nos surge ao revisitar a noção da função-autor definida por Orlandi, sobretudo, em relação à escrita acadêmica e à divulgação científica como dispositivo teórico da análise que propomos desenvolver no próximo capítulo.

IV. Dispositivo Analítico: uma escuta para lá das evidências.

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes, e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 1970, p. 44).

4.1. Construção do dispositivo de análise.

Para delimitar o conjunto de noções teóricas a serem mobilizados na análise, começamos pela distinção que Orlandi (1999, p. 27) faz entre “o dispositivo teórico” e o “dispositivo analítico” de interpretação. Para Orlandi (1999, p. 27) face ao dispositivo teórico da interpretação, há uma parte que é da responsabilidade do analista e uma parte que deriva da sua sustentação no rigor do método e no alcance teórico da Análise de Discurso. Por isso, a formulação da questão que desencadeia a análise é da responsabilidade do analista de discurso.

Esta autora nos mostra que, cada material de análise, exige que seu analista, de acordo com a questão formulada, mobilize conceitos que outro analista não mobilizaria, face a (outras) questões. Uma análise não é igual a outra porque mobiliza conceitos diferentes e isso tem resultado cruciais na descrição do material.

Por isso, Orlandi (1999, p. 27) distingue o dispositivo teórico da interpretação, e o dispositivo analítico construído pelo analista em cada análise. Embora o dispositivo teórico encampe o dispositivo analítico, o inclua, quando nos referimos aos dispositivos analíticos, estamos pensando no dispositivo teórico já individualizado pela análise.

Como afirma Orlandi (1999, p. 27) o dispositivo teórico é o mesmo, mas os dispositivos analíticos, não. O que define a forma do dispositivo analítico é a questão posta pelo analista, a natureza do material que analisa e a finalidade da análise.

Em nosso caso, temos o objetivo de compreender como se dá o processo de filiação do sujeito índio, numa memória Outra, para constituir-se como autor de uma escrita acadêmica. Diante disso, retomamos a nossa questão: como se dá a função-autor nos textos acadêmicos produzidos pelos índios?

Na leitura do material selecionado para nossa reflexão, constatamos diferentes representações que o sujeito autor se coloca ao enunciar “nós” na sua escrita e analisamos, também, como se dá a difusão do saber indígena e o discurso da ciência nas práticas textuais indígenas.

A constituição do *corpus*, ou seja, a decisão do objeto de análise já é decidir acerca das propriedades discursivas face aos objetivos a seguir.

Há uma passagem inicial fundamental que é a que se faz entre a superfície lingüística (o material de linguagem bruto coletado, tal como existe) e o objeto discursivo, este sendo definido pelo fato de que o corpus já recebeu um primeiro tratamento de análise superficial, feito em uma primeira instância, pelo analista, e já se encontra de-superficializado (ORLANDI, 2002, p. 65).

O processo de de-superficialização da materialidade lingüística que tomamos como referência para nossa análise, leva em conta o como se diz, o quem diz, em que circunstâncias, e a forma de circulação. As condições de produção, portanto, imediatas e sócio-históricas, se verticalizam no dizer “para explicitar os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, suas filiações de sentidos: descrever a relação do sujeito com sua memória” (ORLANDI, 2002, p. 60).

4. 2. Condições de produção da escrita indígena no espaço acadêmico.

Para Pêcheux, as condições de produção refere-se aos fatores extra - lingüísticos que são referidos para explicitar o “funcionamento discursivo”.

Os fenômenos lingüísticos de dimensão superior à frase podem efetivamente ser concebidos como funcionamento, mas com a condição de acrescentar imediatamente que este funcionamento não é integralmente lingüístico, no sentido atual desse termo e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto de discurso, mecanismo que chamamos “condições de produção” do discurso (PÊCHEUX, 1993. p. 78).

As condições de produção estão relacionadas com as formações sociais e os lugares funcionam, nos processos discursivos, como formações imaginárias. Para Análise de Discurso da linha francesa, não se transmite informação entre A e B. Há sim efeitos de sentidos entre interlocutores. Nesse processo, os lugares determinados na estrutura de uma formação social, (lugar de patrão, lugar de empregado, lugar de professor, lugar de aluno, lugar de índio, lugar de não-índio etc.), são marcados por propriedades diferenciais determináveis (Pêcheux, 1993, p. 82).

Entretanto, para AD, esses lugares estão representados nos processos discursivos em que são colocados em jogo (Pêcheux, 1993, p. 82). Os materiais que propomos analisar aqui foram produzidos em condições de produção determinadas: na Universidade – espaço de estudo onde índios de várias etnias estão freqüentando cursos específicos para eles, como alunos, regularmente matriculados, participando de todos os eventos acadêmicos, produzindo textos, participando de seminários, fazendo pesquisa sobre sua cultura e conhecendo a cultura de outros povos indígenas, também em formação, descrevendo sua língua

materna, ou seja, se qualificando tecnicamente e pedagogicamente. Temos aqui as condições de produção no contexto imediato:

as condições de produção compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as consideramos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico (ORLANDI, 1999, p. 30).

No contexto sócio-histórico, amplo é o que traz para a consideração dos efeitos de sentidos elementos que derivam da forma da nossa sociedade, com suas instituições (ORLANDI, 1999, p. 31).

Pêcheux (1993, p.82) nos faz compreender que os lugares representados no interior dos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.

A publicação e circulação destes textos são, também, objetos de nosso estudo, pois, correspondem a formas de administração dos sentidos praticadas nas/pelas instituições: distribuídas pelas diferentes posições dos sujeitos (professor, monitores, alunos indígenas, coordenadores do curso) pelas diferentes instituições (FUNAI, Secretarias Municipais de Educação conveniados, UNEMAT, Conselho Estadual de Educação Indígena) e pelas produções de textos escritos sobre o terceiro grau indígena e produções de textos de autoria indígena. Para Orlandi (2001, p. 28), “os sentidos - sempre em movimentos de produzir rupturas, acontecimentos – não estão, no entanto, jamais soltos (desligados, livres, eles são administrados [geridos])”.

Os processos de produção do discurso implicam três momentos igualmente relevantes: 1. Sua constituição, a partir da memória do dizer, fazendo intervir o contexto histórico – ideológico mais amplo; 2. Sua formulação, em condições de produção e circunstâncias de enunciação

específicas e 3. Sua circulação que se dá em certa conjuntura e segundo certas condições (ORLANDI, 2001, p. 9).

Entre as formas de nossa sociedade, tomamos a Universidade como uma instituição que tem o papel de administrar sentidos, de estimular a pesquisa, definir as condições para circulação da produção acadêmica e de fornecer técnicas avançadas para que o conhecimento científico seja historicizado. Neste lugar estão sendo “colocados”, enquanto posição de sujeito – os povos indígenas - como sujeitos de direito à educação formal, tecnológica e científica. Em busca de uma formação universitária, o índio se filia à cultura do não-índio ao ter acesso ao conhecimento teórico, prático e tecnológico da sociedade ocidental. No contexto acadêmico, o aluno indígena se submete às teorias formuladas, historicamente, pelos pesquisadores não-índios; descreve e analisa os dados por eles coletados e se propõe escrever na posição de autor acadêmico. Neste contexto, o índio, enquanto sujeito histórico, aciona toda uma memória de resistência à educação assimilacionista, e de submissão ao sistema de exclusão social. Reivindica uma escola que respeite sua cultura, suas tradições, seus saberes ancestrais e sua produção artística, tecnológica e científica.

O contexto sócio-histórico traz, para o efeito de sentidos, elementos que derivam da forma de nossa sociedade, com suas instituições, entre elas aquelas que representam o Estado, as Igrejas, e os movimentos sociais. Os povos indígenas por meio de suas lutas, reivindicações e representações políticas conquistaram, na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no Artigo 231, novos mecanismos de proteção: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

Os índios brasileiros, nestes últimos vinte anos, buscam a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências (Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional – LDB -1997, p. 68). Constitui-se, desta forma, a memória que é definida pela análise de discurso da linha francesa como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Tudo o que já foi dito antes sobre os índios, o que eles disseram sobre os não-índios e de si mesmos constituem a base da significação de seus dizeres. Nesse confronto, a oralidade não é mais suficiente como mecanismo de defesa e de luta dos povos indígenas. Urge, então, a necessidade da escrita com sua função social, política, econômica e cultural e não, apenas, como transcrição e registro de oralidade. Pois, uma cultura não tem como se manter intacta, já que ela se ressignifica, movimenta-se de acordo com o contexto histórico na qual está inserida.

4. 2. 1. Divulgação do programa de formação de professores indígenas e publicações de suas práticas pedagógicas.

O Projeto do 3º grau indígena da UNEMAT publica os textos escritos e selecionados por docentes e pelos profissionais da equipe de apoio, com o objetivo de “dar vazão à produção acadêmica gerada, tanto pelos universitários quanto pelos docentes do Programa de Educação superior Indígena Intercultural” [...]. Para tanto, instituiu-se quatro séries de publicações com enfoques e preocupações distintas:

Série institucional – reúne as publicações voltadas à divulgação do programa em seus aspectos institucionais e organizacionais;

Série periódicos – reúne os periódicos produzidos e editados pelo programa, como Informativo de Notícias e os Cadernos de Educação Escolar Indígena;

Série Experiências didáticas – voltada à viabilização de propostas de publicações apresentadas pelos acadêmicos para uso em suas escolas e aldeias;

Série práticas interculturais¹³ – destinada à organização e divulgação das produções textuais e visuais elaboradas pelos acadêmicos durante as etapas presenciais e intermediárias dos cursos nas três áreas de concentração¹⁴.

Estas séries reúnem textos produzidos pelos acadêmicos indígenas, no processo de qualificação como professor e pesquisador, com conhecimento que lhes possibilita discutir, decidir e propor alternativas que atendam aos interesses e necessidades dos povos indígenas. Os professores, pesquisadores, especialistas, assessores e coordenadores do programa subsidiam os alunos com orientações antropológicas, lingüísticas e pedagógicas, que contribuem com o trabalho do professor indígena na sua aldeia. Como resultado das atividades acadêmicas, os professores indígenas organizam os textos produzidos em sala de aula, nas aldeias, em co-autoria com os alunos das séries iniciais, para publicá-los na Série Experiência Didática, cujo objetivo é socializar suas experiências pedagógicas.

Tivemos oportunidade de conviver com a equipe de trabalho do 3º grau indígena da UNEMAT, durante duas etapas intensivas do projeto, e percebemos que a qualidade do trabalho produzido pelo programa é digna de respeito e elogio haja vista o empenho e a seriedade de todos os envolvidos no Programa de Educação Superior Indígena Intercultural (PROESI) - UNEMAT.

Perguntamos à equipe de professores do 3º grau indígena, que seleciona os textos publicados nas Séries Práticas interculturais, quais são os critérios

¹³ Agradeço à Profª. Drª. Eliane Amarante de Mendonça, Diretora da Faculdade de Letras da UFMG, por me ceder os exemplares dos livros da série Práticas interculturais que foram publicados por essa universidade. Estes livros passaram a circular no final do 1º semestre de 2006.

¹⁴ <http://indigena.unemat.br>

utilizados na escolha dos textos que compõem este material. Para responder a esta pergunta a professora Maria Margarete Noronha Valentim nos disse:

Depois de elaborados [os textos] eram lidos pela equipe responsável pela publicação [constituída de professores da equipe pedagógica], que selecionava os que tinham uma clara informação, onde o leitor pudesse compreender o que o autor queria repassar. Os textos depois de serem selecionados, sempre eram perguntados para a etnia a qual pertence o texto se poderia ser publicado, houve muitos que não era permitido ser publicado, era devolvido para os acadêmicos (Prof^a Maria Margarete Noronha Valentim).

Em razão da nossa opção teórica, fazemos uma discussão em torno da proposta de produção textual evidenciada no trecho da entrevista de Maria Margarete Valentim [linha 3 e 4]. A professora entrevistada nos apresenta uma prática de leitura e escrita concentrada na intenção do sujeito produtor da linguagem. A perspectiva discursiva não trabalha com a intenção do sujeito como forma de compreender o sentido de um texto. Ela não trata de um sujeito consciente de suas intenções, ou seja, capaz de transmiti-las a alguém. Para análise de discurso, o sujeito e o sentido não são preexistentes, eles se constituem no discurso.

A análise de conteúdo, como sabemos, procura extrair sentidos dos textos, respondendo à questão: o que este texto quer dizer? Diferentemente da análise de conteúdo, a análise de discursos considera que a linguagem não é transparente. Desse modo ela não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado (ORLANDI, 1999, p. 17).

No que diz respeito à significação, a análise de discurso procura mostrar a relação que liga os sentidos às condições de sua produção. Essas condições são constituídas pelo contexto histórico e social, pela ideologia, pela situação, pelo

falante/ouvinte, e pelo objeto do discurso, de tal forma que, o que se diz, tem relação com o que não se diz, com o lugar social daquele que diz, para quem se diz, em relação ao que os outros dizem (Orlandi, 1985, p. 3).

Diferente do que se propõe na fala da professora Margarete, o trabalho com o texto na perspectiva discursiva, leva o produtor da linguagem a antecipar a imagem dos possíveis leitores, relacionando-os às condições de sua produção. Logo, antes mesmo de escrever um texto, faz-se necessário ter definido ou definir o lugar no qual o texto será publicado (Revista, Jornal, livro didático etc.), uma vez que os processos de produção do discurso implicam sua constituição, sua formulação e a circulação, que se dá em certa conjuntura e segundo certas condições (Orlandi, 2001, p. 9).

Ainda em entrevista, perguntamos em quais circunstâncias os textos são produzidos, ou seja, se são feitos como atividade de sala de aula e/ou atividade extra-classe. A professora Maria Aparecida Rezende, uma das professoras responsáveis pela publicação dos materiais produzidos pelos índios, disse que os textos selecionados foram produzidos, basicamente, em duas origens: advindos de disciplinas em sala de aula e de pesquisas nas aldeias, quando solicitados nos períodos intermediários, pelos professores.

Constatamos, nestas falas, a preocupação da equipe responsável pela publicação dos livros de obter a autorização dos índios para divulgar o texto de autoria deles. Ter a autorização para divulgar os trabalhos acadêmicos realizados pelos povos indígenas não evita, apenas, implicações jurídicas com índios e não-índios, mas também, garante o direito indígena de preservar tradições, rituais e outros saberes que têm critérios próprios para sua divulgação. As restrições para publicação do saber indígena são determinadas pelas lideranças e seus representantes no curso de formação de professores indígena da UNEMAT.

Filiada à análise discursiva, explicitamos¹⁵ os contextos imediatos da escrita no terceiro grau indígena da UNEMAT, apresentando a capa dos livros com nome de autores, data de publicação, local, ano e a finalidade de cada série

¹⁵ cf. p. 62 a 73

publicada. Para analisar um texto nessa perspectiva é necessário levantar alguns dados que fazem parte da constituição, formulação e circulação do texto, tais como: Quem escreve? Para quem escreve? E em que condições os textos foram produzidos? Onde circulam? Todos estes aspectos fazem parte da análise do nosso *corpus*. Em virtude disso, tomamos aqui, em primeira instância, as condições de produção dos textos produzidos pelos acadêmicos indígenas da UNEMAT, com o intuito de responder à questão que direciona a nossa pesquisa.

A publicação destes livros se deu em parceria com várias instituições: Fundação Nacional do Índio, Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena - SECAD/MEC, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras – UFMG, Governo do Estado de Mato Grosso, Universidade do Estado de Mato Grosso. As instituições governamentais, que compõem as parcerias, são predominantemente, instituições que têm seus mecanismos de administrar, regular os sentidos que são produzidos por estas produções em circulação.

4. 2. 2. Divisão social de trabalho da escrita no processo de legitimação dos sentidos.

As formações imaginárias que constituem as instituições parceiras do Projeto do 3º Grau Indígena são corporizadas nos sujeitos e nos sentidos destas produções escritas. A legitimidade dos textos passa pela chancela dos órgãos governamentais que trabalham com os índios. É um tipo de tutoria acadêmica que legitima/autoriza o dizer dos índios. Em relação a estas séries, o que não se diz, por exemplo, é que há uma hierarquia entre os autores e as séries que publicam os textos produzidos no contexto acadêmico indígena. Para termos acesso a este dado, temos que trabalhar com um dispositivo teórico de análise que nos faz compreender a divisão social de trabalho da leitura/escrita, inscrevendo-se numa relação de dominação política e institucional.

Nas seqüências discursivas, abaixo, podemos observar o que afirmamos anteriormente:

(1) Esta série é voltada para divulgação do Programa de Educação Superior Indígena Intercultural, em todos seus aspectos, tanto institucionais como organizacionais (Projeto de formação de professores indígenas, 2001).

(2) O periódico “Cadernos de Educação Escolar Indígena” [...] destina-se a divulgar artigos produzidos pelos acadêmicos e docentes do Programa, bem como outras contribuições de diferentes especialistas na área de educação escolar indígena dentro e fora do país (Cadernos de Educação Escolar Indígena, 2002-2007).

(3) Série “Experiências Didáticas” está voltada à viabilização de propostas de publicações apresentadas pelos acadêmicos indígenas para uso em suas escolas e comunidades (Série Experiências Didáticas, 2003-2007)

(4) Série “Práticas Interculturais” destina-se à organização e divulgação das produções textuais e visuais elaboradas pelos acadêmicos durante as etapas presenciais e intermediárias dos cursos, a partir das propostas didáticas dos docentes das três áreas de concentração (Série Práticas Interculturais, 2005)

Os enunciados “produções textuais” e “textos elaborados” [...] determinam, na sua formulação, qual posição que o sujeito da escrita ocupa - a posição sujeito aluno (aquele que não sabe), sujeito do discurso pedagógico. A palavra “elaborador” inscreve o aluno na posição sujeito filiado ao Discurso Pedagógico – circular - no qual o professor é o leitor, exclusivo, do aluno com o objetivo de corrigir e validar ou não a sua produção. Orlandi (1996, p. 28) define o Discurso Pedagógico como

um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para qual tende: a escola. O discurso circula entre a imagem que o aluno tem do

professor, a imagem que o aluno tem da imagem que o professor tem dele, em relação ao referente.

O aluno escreve para o professor corrigir, selecionar, escolher os textos considerados os melhores para publicação. Além disso, no contexto de enunciação, constrói-se a imagem de leitores exclusivos para estes materiais tais como: professores, pesquisadores que fazem parte do programa, patrocinadores do material, e para os alunos indígenas, para quem produzem o material como forma de transmitir e “preservar” a sua cultura. Neste processo, a imagem de outros leitores possíveis para estes textos não é antecipada. De modo que o funcionamento do discurso pedagógico predomina nos textos escritos pelos acadêmicos indígenas, mesmo com a sua publicação, pois sabemos que “a circulação se dá em certa conjuntura e segundo certas condições” (Orlandi, 2001, p. 9), na relação entre autor/leitor e texto, e não como uma mera compilação de material escrito.

Para a análise de discurso, principalmente, nos estudos de Orlandi (1996, p. 70-71), a constituição do autor supõe a repetição, ou seja, a interpretação. Ela defende que o dizível é o repetível, ou melhor, tem como condição a repetição. Não porque é o mesmo, mas é o que é passível de interpretação: o que é passível de ser repetido, efeito de pré-construído (já dito) na relação com o interdiscurso.

De acordo com a distinção apresentada por Orlandi (1996, p. 70), a repetição não se refere ao exercício mnemônico e nem à repetição formal, ou seja, àquelas que não historicizam. Para esta autora, a repetição histórica é “a que inscreve o dizer no repetível, enquanto memória constitutiva, saber discursivo, em uma palavra: interdiscurso. Este, a memória (rede de filiações), é que faz a língua significar. É assim que, sentido, memória e história se intrincam na noção de interdiscurso” (ORLANDI, 1996, p. 70)

Ao contrário da homogeneidade textual, para nós que estudamos a análise de discurso, o texto é disperso, trabalhamos com a heterogeneidade dos

sujeitos e dos sentidos. Assim, o discurso é uma dispersão de texto, e o texto é uma dispersão de sujeitos. A escrita produzida pelos índios, na condição de alunos de uma universidade, ultrapassa as questões informativas e instrumentais, ao expor os sentidos e os sujeitos inscritos neste dizer, na sua forma material.

o texto é a unidade de análise. Para o leitor, é a unidade empírica que ele tem diante de si, feita de som, letra, imagem, seqüências com uma extensão, (imaginariamente) com começo, meio e fim e que tem um autor que se representa em sua unidade, na origem do texto, “dando”-lhe coerência, progressão e finalidade (ORLANDI, 2001, p. 64)

Ela diz, ainda, que, se virmos no texto a contrapartida do discurso – efeito de sentidos entre locutores – o texto não mais será uma unidade fechada nela mesma. O texto vai se abrir, enquanto objeto simbólico, para as diferentes possibilidades de leituras que, do ponto de vista de Orlandi, mostram o processo de textualização do discurso que sempre se faz com “falhas”, com defeitos. O equívoco é a inscrição da falha da língua na história.

Para esta autora, a materialidade textual já traz, em si, um efeito-leitor, produzido, entre outros, pelos gestos de interpretação de quem o produziu, pela resistência material da textualidade (formulação) e pela memória do sujeito que lê. A textualidade é feita desses gestos. Estão, assim, articulados os gestos de interpretação, que correspondem a pontos de subjetivação, e à formulação (ORLANDI, 2001, p. 63-64).

O texto é o lugar em que se pode observar os gestos de interpretação do sujeito, portanto, na materialidade lingüística há vestígios da relação do simbólico com o histórico. Orlandi (2001, p. 87), em seus estudos, diz que um texto pode assim ser visto como uma unidade fechada, pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginados), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação) e como o que chamamos exterioridade constitutiva, ou seja, o interdiscurso, a memória do dizer (o que fala antes, em outro lugar, independentemente).

Em relação à publicação das séries apresentadas, podemos perguntar sobre os seus autores, ou seja, àqueles responsáveis pelo seu dizer e que estão sujeitos às normas do bem dizer: quem produz os pequenos textos? Quem produz artigos? Quem produz textos para uso em sala de aula? Os acadêmicos indígenas produzem pequenos textos e ilustrações visuais; texto para uso em sala de aula e também textos para serem publicados nos Cadernos de Educação Escolar Indígena. Os docentes do programa e especialistas em educação publicam artigos acadêmicos nos Cadernos de Educação Escolar Indígena, ao lado da publicação de relato de experiência pedagógica e administrativa dos professores indígenas. Tomamos como exemplo do que estamos afirmando a publicação Cadernos de Educação Indígena – 3º Grau indígena (v.3, n.1, 2004), como uma amostra de todas as cinco publicações dos Cadernos de Educação Escolar Indígena.

O referido Caderno possui 164 páginas, com 13 artigos, sendo doze destes produzidos por professores não-índios com titulação de especialistas, Mestres, Doutores, citada a titulação no rodapé da primeira página. O texto intitulado “Diretor de escola indígena: uma conquista entre os Bororo”¹⁶ é a única publicação de autoria de acadêmico indígena, neste material. Observamos, no entanto, que as regras exigidas para publicação dos textos acadêmicos não são praticadas de forma homogênea entre os autores não-índios e o autor índio. Por exemplo, nos textos dos índios não se encontram citação e referencial bibliográfico, enquanto há sua presença nos artigos dos pesquisadores. Para nós, o texto produzido pelo índio fica entre os artigos dos autores considerados legítimos (especialistas, mestres, doutores) como um apêndice, uma ilustração, que produz efeito de anexo da produção acadêmica dos pesquisadores. Não queremos dizer com isso que a citação e a referência bibliográfica são garantias de que um texto é acadêmico, mas é um indício deste processo.

Diante do que apresentamos anteriormente, podemos afirmar que temos aqui a divisão social de trabalho da leitura/escrita: há os autores/pesquisadores que têm direito a produzir artigos, gênero no qual se divulga resultados de

¹⁶ Cf. p. 64 -68

pesquisa, de novas reflexões; enquanto os acadêmicos indígenas produzem/elaboram os textos que são publicados nos Cadernos de Educação Escolar Indígena, Série Práticas interculturais, Série Experiência Didática e no Informativo – 3 ° Grau Indígena, sem a observância das normas e técnicas para publicação acadêmica, sobretudo na publicação dos Cadernos de Educação Escolar Indígena, onde está o maior número de artigos acadêmicos. A produção escrita dos acadêmicos indígenas é resultado de atividades nas etapas intensivas e intermediárias. Os índios que estudam no 3º grau indígena são autores iniciantes nestas modalidades de escrita. Neste processo de aprendizagem, a produção escrita deles é submetida a uma seleção/avaliação feita pela comissão responsável pela publicação.

Segundo Pêcheux (1994, p. 58), falando sobre a necessidade de toda sociedade de administrar essa relação do sujeito com os sentidos por uma divisão social do trabalho da leitura, “há uma primeira divisão que separa o literal do que está sujeito à interpretação. Esta divisão faz eco sobre duas outras; a. há aqueles que têm direito à interpretação e aqueles que não têm; [...]”. Trazemos esta reflexão teórica aqui para o caso da escrita e autoria que também, a nosso ver, passam pelo processo de interpretação, “divisão social dos que têm direito à interpretação, distintos daqueles que fazem o trabalho cotidiano de sustentação da interpretação que deve ser, a que se estabiliza” (Orlandi, 1996, p. 66). Ao produzir o efeito de unidade, o sujeito inscreve seu dizer no meio de outros pelo gesto de interpretação ao se constituir como autor.

4. 2. 3. Contra (dizer) do índio no exercício da autonomia.

O professor Bruno Tavie Bororo, no texto publicado nos Cadernos de Educação Escolar Indígena volume III (título citado acima), relata sua experiência como diretor da “Escola indígena Cadete Adugo Kuiare”, localizada na aldeia

Córrego Grande, Terra Indígena Tereza Cristina, município de Santo Antônio do Leverger - MT. Ao falar sobre a sua inserção como diretor da escola indígena, ele diz:

(6) Para nós, Bororo, é primeira vez que assumimos este cargo de diretor. É uma experiência nova, de grande importância, um desafio. Com isso demos um novo passo e estamos firmes, embora errando aqui e acertando ali. Queremos assumir com responsabilidade nossas próprias escolas. É um exercício diário pela autonomia, é acreditar que somos capazes, para isso estamos nos esforçando, buscando novos aprendizados. O curso 3º Grau Indígena tem nos dado grande apoio para vencer mais esse desafio. A comunidade Bororo agora está mais confiante em seus professores, está acreditando na capacidade deles (BORORO, Bruno Tavie, 2004, p. 64)

Na trajetória de diretor, Bruno Bororo destaca as orientações que obteve para exercer a função de professor e, depois, de diretor da escola.

(7) [...] Participei de vários encontros de capacitação de professores da zona rural realizados pelo município. Recebia também orientação das irmãs que moravam na aldeia. Assim fui aprendendo. A educação indígena [sic] fui conhecer mesmo no Magistério, alguns anos depois. Pouco entendia, tudo era novo e desconhecido, a língua portuguesa era uma das grandes barreiras (BORORO, 2004, p. 66)

Neste recorte, observamos que o professor indígena e o professor da zona rural (que não é índio) participam do mesmo curso de formação. Isso nos instiga a pensar que a diferença cultural, a diversidade étnica e a questão do bilingüismo, ainda, não são tomadas aqui como diferencial metodológico. Outra presença marcante no processo de capacitação do índio Bororo é das “irmãs”. Elas são religiosas vinculadas, ideologicamente, ao sistema preventivo de educação salesiana, fundada em Turim, na Itália, pelo Padre João Bosco, em 1859. Albuquerque (2007, p. 105) diz que “os Salesianos chegaram ao Brasil em 1883, tendo iniciado o seu trabalho entre os índios Bororo, no Mato Grosso” e que:

O Instituto das Filhas de Maria auxiliadora (FMA), conhecido também como congregação das Irmãs Salesianas, foi oficialmente fundado por D. Bosco e por Madre Maria Domingas Mazzarello, em 1872; a sua missão específica “é a educação integral das jovens no estilo preventivo de D. Bosco [...] com vigilante atenção às exigências dos tempos e das urgências da Igreja particular”. Madre Mazzarello inspira às irmãs um estilo próprio de vida, definido por elas como: “vida de fé viva, simples e alegre; na dimensão ascética; enérgica ruptura com a mentalidade do mundo; trabalho intenso, pobreza austera, obediência generosa, castidade luminosa; na dimensão apostólica, cultural e eclesial (ALBUQUERQUE, 2007, p. 105).

A influência das práticas pedagógicas das ‘irmãs’ no modelo de administração escolar é identificada no recorte abaixo, quando o índio descreve a sua rotina na função de diretor de escola indígena.

(8) O dia-a-dia na direção começa cedo, às 6:45 horas eu tenho que estar na escola para bater o sino para a entrada das crianças da 2ª, 3ª e 4ª séries, que estudam até as 11 horas. Verifico as salas, observo se os professores chegaram, confiro o caderno de chamada e o planejamento. Após tudo encaminhado, arrumo os livros de frequência do pessoal da tarde e da noite (5ª, 6ª e 7ª série). Fico na sala esperando os professores de outros períodos preparem seus planejamentos. Atendo alunos que vêm procurar livros para trabalhos, às vezes tenho que resolver pequenos problemas com os alunos ou pais. Também vejo as questões de merenda, faxina e vigia. Quando algum professor falta, tenho que ver um substituto e encaminhar os trabalhos para os alunos (BORORO, 2004, p. 66-67).

Identificamos uma contradição no que o índio diz na seqüência discursiva (6) “Queremos assumir com responsabilidade nossas próprias escolas. É um exercício diário pela autonomia, é acreditar que somos capazes, para isso estamos nos esforçando, buscando novos aprendizados”; com o que ele descreve na seqüência discursiva (8) “verifico as salas, observo se os professores chegaram, confiro o caderno de chamada e o planejamento”. Constatamos, neste recorte, que o sistema de controle está marcado nas palavras: verifico/ observo/

confiro/ tenho que ver/vejo. Os sentidos aqui empregados se filiam a uma região de saber disciplinar (da ordem, da organização, da obediência) pré-estabelecidas por aqueles que vigiam, controlam, regulam o que deve ou não deve ser feito ou dito em determinadas condições. A contradição instalada entre a seqüência discursiva (6) em relação à seqüência discursiva (8) está no que o índio explicita como desejo, ou seja, de ter responsabilidade pelo que faz, escreve, publica em busca da autonomia tão desejada - e o controle e vigilância efetivos nas práticas pedagógicas do próprio índio na função de diretor.

Para falarmos desta vigilância, do controle da atividade pelo horário, retomamos um aspecto da fala do Bororo que o filia a um discurso que tem sua prática no exercício do detalhe por meio do rigor do tempo e espaço da atividade escolar “o dia-a-dia na direção começa cedo, às 6:45 horas eu tenho que estar na escola para bater o sino para a entrada das crianças da 2ª, 3ª e 4ª séries, que estudam até as 11 horas”.

Outro aspecto importante, na nossa reflexão, que contradiz com o desejo de autonomia do índio Bororo, é a distribuição dos alunos indígenas por série, o que facilita um único olhar que tudo vê permanentemente, um controle efetivo dos movimentos de professores e alunos indígenas. Foucault (1987, p. 143) diz que “a disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício”. Como vimos, a vigilância hierarquizada exercida pelo índio é a mesma praticada pelas “irmãs” que administraram as escolas indígenas. Por isso perguntamos: O que leva o índio militante na luta pela autonomia dos povos indígenas a reproduzir, no interior de sua comunidade, práticas de controle e vigilância exercidas, anteriormente, pelas religiosas que trabalhavam com eles?

Para pensarmos esta questão, temos que considerar, também, que os professores Bororo vêm se qualificando a nível médio e superior de ensino no Estado de Mato Grosso desde 1996 (Projeto Tucum e o 3º grau indígena - UNEMAT). Portanto, o que se espera destes profissionais indígenas é que tenham práticas compatíveis com a sua formação. No entanto, a filiação da prática do índio

à memória do saber das “irmãs” produz sua eficácia no dia-a-dia nas escolas indígenas. Na perspectiva da análise de discurso, compreendemos que a aprendizagem se dá pela filiação à memória do dizer, aquilo que se constitui como conjunto do dizível (do significável), e que se dá “antes, em outro lugar independentemente” (Orlandi apud Pêcheux, 1975). Para Orlandi (2002, p. 240), “só é aprendido aquilo que fizer sentido (ecoar) nessa memória. Do contrário, é só repetição imediata que não se historiciza, não se fixa, não se desloca, não transfere sentidos de uma para outra cultura”. Esta autora acrescenta, ainda, que “é aí que devem ser inscritos novos objetos culturais como a escrita, a Matemática etc.”

Retomamos, como um dos eixos da nossa pesquisa, a questão colocada por Orlandi em seu trabalho (2002, p. 240). “Como, então, nos processos escolares, atingir a relação do índio com o interdiscurso (a memória discursiva) de modo que ele re-signifique em seu domínio cultural?” Com o intuito de compreender este processo, tomamos para análise em nossa pesquisa, as produções escritas pelos índios no processo de qualificação no 3º grau indígena (UNEMAT), com formação específica para professores indígenas, como se verá no que se segue.

4. 3. Série Práticas Interculturais: um espaço para a autoria indígena.

Das séries apresentadas, optamos, também, para nossa análise, por textos da Série Práticas Interculturais, porque eles “fornecem a compreensão da história da forma-sujeito - índio através do processo de autoria de textos imemoriais – o mito; de textos do cotidiano – aqueles onde o índio se inscreve, a um só tempo, como leitor e autor/interprete de um arquivo de oralidade e de textos científicos – a fala do pajé”, conforme os estudos sobre formas de discursividade formulados por Souza (1998, p.155-170).

Os textos da Série Intercultural têm a finalidade de divulgar as histórias de cada povo com seus costumes, danças, modo de vida, ritos, caçadas, mitos, e falam, também, dos costumes e da língua de cada povo que participa do projeto do terceiro grau indígena. O sujeito índio descreve a sua relação com a natureza onde mora e tira dela sua sobrevivência, estabelecendo com o ambiente natural um vínculo espiritual e cosmológico.

Os autores dos textos da Série Práticas Interculturais são, exclusivamente, os indígenas que fazem o 3º grau indígena. Lendo todos os textos, constatamos que eles foram escritos na modalidade de relato. Relatos que ilustram a vida cotidiana indígena, dando-se a conhecer. Na História da Colonização do Brasil, os viajantes, missionários, padres relatam a vida dos índios e descrevem as observações que faziam sobre as línguas indígenas.

Nos relatos de catequese e/ ou de costumes nos quais nos informam “sobre a língua, construiu-se pouco a pouco um modo de conhecimento “da” língua ameríndia. Há, assim, um modelo de descrição, uma “disciplina” que, como se verá, se inscreve no interior mesmo dos relatos e na forma dos catecismos, das gramáticas, dos dicionários e mesmo na compilação da produção poética (das canções) (ORLANDI, 1990, p. 79)

Segundo Orlandi (1990, p. 81-82), os missionários ensinam a língua para tornar outros missionários capazes de administrar os sacramentos e governar os índios. Eles produzem um conhecimento que tem a função didático-religiosa; e de comunicar com os índios para governá-los, tendo assim, pois, uma função política.

Atualmente, os índios estão escrevendo sobre si mesmos, dando a conhecer um pouco de sua cultura, como vemos, nos textos da Série Práticas Interculturais. Por isso, os textos desta série, como material empírico, merecem o nosso destaque, já como um recorte para estudo sobre a escrita, a identidade do índio e a legitimidade do seu dizer, em consonância com as instituições onde os textos são produzidos (universidade e por onde circulam). Entendemos que os

referidos textos, embora produzidos em contexto universitário, não se filiam ao discurso acadêmico da forma que defendemos aqui.

Ao prosseguir nossa reflexão teórica, faz-se necessário explicitar que a Série Práticas Interculturais é organizada em três temáticas: Vida e Meio Ambiente; Cultura e sociedade (v.1 e v.2); Práticas Pedagógicas de Linguagem, como formas de delimitar uma das condições de produção dos textos publicados, em cada volume, a fim de compreender a produção de sentidos, constituição de sujeito e o modo de circulação dos textos da Série Práticas Interculturais.

Nosso primeiro olhar sobre a produção escrita, da série em análise, nos direciona a identificar os mecanismos de antecipação das posições-sujeito, que constituem os índios como autores de uma escrita produzida no processo de formação universitária.

Em vista disso, podemos analisar algumas projeções imaginárias em relação ao contexto sócio-histórico e à memória do dizer indígena na apresentação das séries Práticas Interculturais.

(1) Vida e Meio ambiente foi organizado com textos e ilustrações elaborados pelos acadêmicos indígenas, a partir de atividades realizadas durante as etapas do curso. [...] Neste volume, reunimos textos sobre as relações das comunidades indígenas com seu meio ambiente (Apresentação, 2005, p. 6).

(2a) Cultura e Sociedade foi organizado com textos e ilustrações elaborados pelos acadêmicos indígenas no contexto da sua qualificação no 3º Grau, no âmbito do projeto “3º Grau Indígena”, a partir de atividades realizadas durante as etapas do curso. [...] Neste primeiro volume, reunimos textos que abordam temas sobre arte, esporte, pintura, economia, casamento, entre outros, elaborados pelos acadêmicos indígenas durante as etapas presenciais do projeto (2005, v.1, p.7)

(2b) Cultura e Sociedade foi organizado com textos e ilustrações elaborados pelos acadêmicos indígenas no contexto da sua qualificação no 3º Grau, no âmbito de projeto “3º Grau Indígena”, a partir de atividades

realizadas durante as etapas do curso. [...] Neste volume, reunimos textos sobre história, organização social, artesanatos, mitos de origem, festas, alimentação entre outros aspectos da cultura dos povos indígenas, elaborados pelos acadêmicos durante as etapas do projeto (2005, v.2, p. 6).

(3) “Práticas pedagógicas e Linguagem”, [sic] foi organizado com textos e ilustrações elaborados pelos acadêmicos indígenas no contexto da sua qualificação no 3º grau, no âmbito do projeto “3º Grau Indígena”, a partir de atividades realizadas durante as etapas do curso. [...] Neste volume, reunimos textos sobre a escola indígena e práticas pedagógicas, escritos pelos professores durante as etapas presenciais do projeto. Por meio de relatos, contos e poesias, eles falam da experiência indígena com a escrita e com a escola (Apresentação, 2005. p. 6).

Podemos analisar a posição dos protagonistas do discurso no texto de apresentação das séries, a título de condições de discurso. A imagem do lugar de B (professor universitário) e a imagem do lugar A (aluno indígena). Para Pêcheux (1993, p.82), o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.

Na apresentação da série, o professor/apresentador (não-indígena) se coloca na posição de sujeito professor que seleciona (julga, avalia, autoriza) os textos que serão publicados, quando diz: *reunimos textos [...]*. Os professores e os membros da equipe pedagógica são os quem têm autoridade para dizer/selecionar o que pode e o que não pode ser publicado.

Em outras palavras, o que funciona nos processos discursivos não é a posição social do índio, do professor universitário, dos coordenadores do programa, mas são as suas imagens representadas, dando origem a uma série de “formações imaginárias” que designam o lugar que A (professor) coloca para si mesmo e o lugar que a posição ocupada por B (aluno) coloca para si e para o outro (professor/ e outros leitores) e também a imagem que A e B colocam para o

referente (escrita), pois temos aí, em funcionamento, a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro.

Separamos algumas seqüências discursivas representativas da imagem que A (professor) coloca para si e imagem que A (professor) coloca para B (aluno).

IA (A) professor como avaliador, organizador de textos para publicação.

A imagem do professor como aquele que ocupa o lugar social de quem avalia, corrige, organiza, seleciona está omissa, linguisticamente, na frase: “Vida e meio ambiente foi organizado [...] com textos e ilustrações elaborados pelos acadêmicos”. Percebemos que o agente da passiva (professor) foi omitido linguisticamente no enunciado, porém discursivamente, o espaço é preenchido/representado por um dizer que aciona a memória discursiva de que “todo mundo” sabe que o professor é quem corrige, avalia, organiza, seleciona um texto para ser publicado. As formações imaginárias designam o professor para ocupar, discursivamente, o espaço em aberto na frase. Portanto, podemos concluir que o termo “organizado” pode ser parafraseado por avaliado, selecionado, reunido. O que complementa o sentido da frase. Orlandi (1999, p. 43) diz que “as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente”.

IA(B) aluno como aprendiz da escrita na escola (universidade).

Práticas pedagógicas e Linguagem foi organizado com textos e ilustrações elaborados pelos acadêmicos indígenas no contexto da sua qualificação no 3º grau, no âmbito do projeto “3º Grau Indígena”, a partir de atividades realizadas durante as etapas do curso [...].

A imagem que o professor coloca para o sujeito aluno/indígena pode ser identificada por meio das questões: “Quem sou eu para lhe falar assim?”; “Quem é ele para que eu lhe fale assim?”. A imagem que o professor coloca para si mesmo é de quem sabe; a imagem que A coloca para o sujeito em B é de quem ele é o aluno (aquele que não sabe). Veja. O índio elabora textos e ilustrações. Neste caso, o aluno indígena é visto como quem, ainda, não sabe produzir um texto, mas que se encontra no processo de formação, quando diz que a sua escrita se dá no “contexto da sua qualificação no 3º grau indígena, a partir de atividades realizadas durante as etapas do curso.” Logo, temos um aluno em processo de aprendizagem da escrita nas várias modalidades de comunicação, entre elas: a narrativa mítica, relatos e relatórios. Entretanto, a prática de escrita, filiada à perspectiva discursiva, proporciona aos alunos condições de produção determinadas para o exercício da função-autor, como concebe Orlandi (2001, p. 91) ao dizer que “a função-autor realiza o imaginário da unidade e a ilusão do sujeito como origem e é a que está mais exposta às injunções sociais e históricas, à normatividade institucional”.

Para definirmos a imagem que o aluno índio (A) se coloca em relação ao (referente) - a escrita - transcrevemos o trecho abaixo:

A escrita -Iolanda Mendonça – Etnia Potygyuara

[a escrita] é um dos argumentos que serve de instrumento para conhecer o padrão da fala e a escrita mundial, meio de defesa para garantir a manutenção do acervo cultural indígena. Representa a fala, forma de registrar a história, a literatura, as crenças religiosas, a vida de um povo etc. É o espaço de batalha diária de opiniões indígenas aos conhecimentos do funcionamento da sociedade envolvente. Através da escrita podemos expressar nossos sentimentos, emoções, tristezas e vitórias. É uma das formas de conhecimento que nos faz viver de um modo emocionante (3º Grau Indígena – ano I- 07 de janeiro a 02 de fevereiro de 2002).

O lugar que o sujeito índio se coloca em relação ao professor que ensina *algo que [o índio] deve saber-* (objeto do discurso), na Universidade, constitui-se em um processo discursivo que supõe a existência de formações imaginárias. A ensina R a B em X; Imagem que B (o aluno) faz de R (referente). IB (IA (R)) - imagem que B deve ter da I que A deve ter do R (ORLANDI, 2003, p. 16-17).

Segundo os argumentos de Iolanda Mendonça – etnia Potygyuara-escrever, para o índio, é um meio de registrar a sua cultura com a finalidade de arquivar o seu saber para que possa ser repassado aos seus descendentes, como garantia de manutenção de seus costumes, rituais, danças, mitos etc. Como se fosse possível congelar os sentidos que se produzem, os enunciados emitidos por ele, e os que já foram ditos pelos seus antepassados, bem como, os que ainda serão proferidos pelos seus sucessores. Além do que o contato com o não-índio ressignifica a forma da sua sociedade. Para Orlandi (2002, p. 67), as palavras refletem sentidos de discursos já realizados, imaginados ou possíveis. É desse modo que a história se faz presente na língua. De acordo com nossos estudos, podemos afirmar que propiciar a escrita como forma de “registro” é desconsiderar a historicidade do texto e o modo de produção de sentidos. Pois, o olhar do leitor atinge diversos pontos de entrada e de fuga do efeito de unidade do texto. Desse modo, a escrita é um acontecimento

discursivo com possibilidade de fechamento e abertura dada as suas condições sócio-históricas.

Ainda no enunciado da apresentação da série “Práticas interculturais”, destacamos outro fato de linguagem, para nossa reflexão: descrever o funcionamento da figura do porta-voz, enquanto aquele sujeito que fala “em nome de...”¹⁷ (dos) autores dos livros em análise. Na apresentação da série já citada, observamos o enunciado que se segue: “neste volume, **reunimos** textos sobre as relações das comunidades indígenas com **seu** meio ambiente”. O porta-voz representa-se aqui como “nós” (nós exclusivo). Na desinência do verbo flexionado

¹⁷ Pêcheux (1982), n.9, julho/dez/1990 p. 17.

“reunimos”, podemos perceber que o sujeito índio está fora desta enunciação, pois, somente, os professores organizadores que “reúnem” e “selecionam” os textos. O porta-voz, ao mesmo tempo, que participa do acontecimento discursivo, fala de fora, como testemunha, ao dizer, “relações das comunidades indígenas com seu meio ambiente”. O mesmo funcionamento ocorre no enunciado: “neste volume, **reunimos** textos sobre a escola indígena e práticas pedagógicas, escritos pelos professores durante as etapas presenciais do projeto”[...]. O sujeito do discurso aparece representado simultaneamente como *ator visível* “reunimos”; e como aquele que possui *um excedente de visão que o coloca na posição privilegiada de testemunha do acontecimento*, ao dizer: “por meio de relatos, contos e poesias **eles** falam da experiência indígena com a escrita e com a escola.”

Zoppi-Fontana (1997, p. 131) chama este funcionamento de *efeito de ilusão de exterioridade*, pois o locutor se representa antes e fora de qualquer relação de interlocução, constituindo-se, imaginariamente, como aquele que possui um excedente de visão em relação aos outros participantes da interlocução – ao mesmo tempo em que o locutor é aquele que faz parte do grupo de alocutários (sujeitos que participam da editoração/apresentação do livro), representado no valor referencial do pronome “nós” pela desinência do verbo na primeira pessoa do plural “reunimos”.

Podemos afirmar, seguindo Zoppi-Fontana (1997, p. 127), que, o que caracteriza a figura do porta-voz, é uma contradição constitutiva, que consiste no fato de ele ser, ao mesmo tempo, ator visível e testemunha ocular do acontecimento discursivo. Pêcheux (1982) denomina esta contradição de *dupla visibilidade*.

Para nós, as formas de representação do sujeito “apresentador da série” se definem por uma tensão referencial do pronome “nós”, marcada pela dispersão dos sujeitos protagonistas e testemunhas do acontecimento discursivo, o que produz um efeito de exterioridade. Da posição de organizador, o produtor da linguagem apaga esta dispersão ao formular um sentido, no meio dos outros, que o representa na origem do dizer e, assim, responsável pela organização e unidade

da coletânea de textos. Concluimos que a autoria dos índios fica diluída na dispersão dos diferentes textos reunidos, como uma autoria local e limitada que depende da autoria do organizador e da assinatura das instituições parceiras, do projeto de formação de professores, para circular como texto acadêmico.

4. 4. O olhar do analista centrado na representação do sujeito do discurso.

A produção escrita dos índios, no contexto universitário, com o objetivo de divulgar a cultura, o conhecimento dos povos indígenas e suas práticas pedagógicas, (organizada na Série Práticas Interculturais), proporciona a desconstrução da homogeneidade do pronome “nós” e de toda a série que representa a primeira pessoa do plural, a saber, nós, nosso, nossa, e a desinência verbal da primeira pessoa do plural, em face das diferentes representações do sujeito índio ao se inscrever na posição de autor indígena.

A análise de discurso visa compreender como um objeto simbólico produz sentidos. A transformação da superfície lingüística em um objeto discursivo é o primeiro passo para essa compreensão. Inicia-se o trabalho de análise pela configuração do corpus, delineando-se seus limites, fazendo recortes, na medida mesma em que se vai incidindo um primeiro trabalho de análise, retomando-se conceitos e noções, pois a análise de discurso tem um procedimento que demanda um ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao corpus e análise. Esse procedimento dá-se ao longo de todo o trabalho (ORLANDI, 1999, p. 66-67).

Zoppi-Fontana (2005. p. 96) afirma que a organização e o recorte dos materiais a serem analisados refletem o estado atual do processo de análise e não um momento prévio a qualquer manipulação analítica. Esta autora considera,

ainda, que o fechamento do *corpus* é necessariamente provisório e se dá juntamente com a finalização das análises.

Partindo dos procedimentos teóricos e metodológicos da análise de discurso, fizemos várias leituras do material em questão e estabelecemos recortes que identificam diferentes formas de representações em que o sujeito autor tem a ilusão de se representar na origem do dizer. Pelos recortes das seqüências discursivas, já podemos antecipar que o índio se subjetiva na escrita, constituindo-se como autor indígena, responsável pelo seu dizer, colocando-se como o locutor-L ao mesmo tempo em que o locutor-I (o índio) seleciona o que deve ser dito e em que condições o seu conhecimento pode ser divulgado. *O locutor-L é o responsável pela enunciação, enquanto que o locutor-1 é o locutor enquanto- ser do mundo* (DUCROT, 1987, p. 188).

4. 5. A heterogeneidade discursiva do pronome “nós” na produção indígena.

Os autores indígenas dos textos organizados na “Série Práticas Interculturais” representam-se como “nós” (primeira pessoa do plural), e terceira pessoa do plural. Tais representações mostram o modo como estes sujeitos se relacionam com a forma-sujeito da formação discursiva que os afetam. Para nossa análise, nesta seção, a heterogeneidade marcada no funcionamento discursivo da representação de “nós”, proporciona-nos a caracterização de “nós 1” como (índio identificado por sua etnia e pela terra que ocupa). Não nos ocuparemos com outras formas de representação do sujeito do discurso por entendermos que a constituição da autoria indígena é dada na tensão entre as FDs que caracterizam os discursos em confronto (materializado no pronome nós) e a forma de impessoalização do sujeito.

O primeiro nível de “nós” [nós1] permite identificar o índio como sujeito coletivo, pertencente a um povo específico com direito à diferença. Caracterizamos

aqui o (nós¹) como o sujeito índio pertencente a uma etnia específica e identificado pelos *direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam*¹⁸, diferente da concepção que o coloca numa categoria homogênea de organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Com o intuito de explicitar o modo de identificação dos povos indígenas, tomamos como parte de nossa análise as seqüências discursivas, abaixo, retiradas das produções escritas pelos índios acadêmicos da UNEMAT e publicadas nas séries Práticas interculturais. Assim, podemos mostrar a heterogeneidade do pronome “nós” e seu funcionamento no embate com a impessoalização do sujeito.

Para estudarmos a questão acima, definimos a categoria de análise que utilizaremos a seguir: o pronome “nós” é designado por Indursky (1997, p. 66) como “um conjunto lexicalmente não-nomeados que se associam ao sujeito do discurso”. Ela o define como *não-pessoa discursiva*. Ou seja, para esta autora, “na interlocução discursiva, a não-pessoa discursiva corresponde ao referente lexicalmente não-especificado, ao qual “eu” se associa para constituir “nós”. Enquanto, “a quarta-pessoa discursiva produz a impessoalização desse sujeito: ele abdica de dizer eu, cedendo espaço para o acontecimento” (INDURSKY, 1997, p.76). Com este olhar teórico, delimitamos o “nós” e a “impessoalização do sujeito” como uma “falta”, “um furo”, na ordem discursiva em questão, para compreender como se dá a autoria indígena em contexto universitário. Vejamos as seqüências discursivas abaixo¹⁹.

¹⁸ Constituição da Republica Federativa do Brasil, 1988. Cap. VIII – Dos Índios. Art. 231, p. 150

¹⁹ Os textos de autoria dos acadêmicos indígenas foram transcritos aqui “ ipse liters”, ou seja, mantivemos a originalidade textual.

Análise I

Nós 1 – o índio identificado com sua etnia e pela terra que ocupa.

(1) Munduruku - Junes de Adenilson Manhuari Crixí

Nós, povo indígena Munduruku, **habitamos** a área indígena Kayabi e Apiaká, às margens do Rio dos Peixes, a 50 km do município de Juara – MT, ao qual **pertencemos**. Esses três povos indígenas habitam uma só área, que se encontra protegida. São vários os tipos de animais selvagens que fazem parte da **nossa** alimentação. Também **temos** a mata verde com várias frutas. Na mata existem diferentes tipos de aves, e no rio **temos** várias qualidades de peixes (...) (Aldeias Kayabi, Apiaká e Munduruku - Cultura e Sociedade. v. 2. 2005, p. 28)

(2) Paresi – Valdomiro Nezokemae

O povo Paresi teve sua origem na região conhecida como ponte de pedra, localizada no município de Campo Novo dos Pareis _ MT. Ali, os ancestrais do povo Paresi Wazare, espalharam seus sub grupos Waymare, Kaxiriti, Enomaniyere e Kozarene. [...] A partir de 1960, com abertura da BR – 364, que liga Cuiabá – MT a Porto Velho – RO, **sofremos** influências em alguns materiais para a construção da casa, por exemplo: a troca de urubamba e cipó, por arame e prego (Arquitetura Paresi – Cultura e sociedade - v.1, 2005, p.19).

(3) Bakairi – Valdo Kutaiava Xagopé

O povo Bakairi está localizado no município de Paranatinga /MT, onde cerca de 800 pessoas vivem e falam a língua da família Karib. Depois de muitos anos de contato, não **esquecemos** nossas tradições, mesmo sofrendo fortes influências da cultura não-indígena. Uma das tradições que permanece forte é a reclusão dos meninos [...] (Reclusão dos meninos (Wanky) – Cultura e sociedade – v. 2.2005, p. 12)

(4) Tapeba – Francisco Lopes Ferreira e Graciana Trajano do Nascimento.

O povo Tapeba, localizado no município de Caucaia, no Estado do Ceará, encontra-se distribuídos em dez aldeias que participavam ativamente dos movimentos realizados na conquista de seus direitos. **Temos** muitos de **nossos** hábitos culturais preservados, e entre estes **destacamos** a prática de algumas modalidades esportivas como: futebol, arco e flecha, natação, corrida,

arremesso de lança, cabo de guerra e corrida com tronco da carnaubeira [...]. (Esporte do povo Tapeba – Cultura e sociedade – v. 1, 2005, p. 11)

(5) Ikpeng – Korotowi Taffarel

[...] No Pavuru, existe um posto de saúde que atende as comunidades do pólo Pavuru: Ikpeng, Kamaiurá, Trumai, Waurá e Kayabi. [...] **Falamos** português, mas **temos** os **nossos** costumes e **falamos** na língua indígena.” [...] (Posto Indígena Pavuru - Cultura e Sociedade- v.2. 2005. p. 30-31)

(6) Kalapalo e Matipu- Amatiwana Matipu e Jeika Kalapalo

Nós vamos contar um pouco sobre a alimentação no Alto Xingu. Os povos Kalapalo, Matipu, Kuikuro e Nafukuá se alimentam com mingau, beiju, peixes, caças e aves. [...] As aves que **nós comemos** na aldeia são mutúm-cavalo, jacutinga, pombo, jacu, papagaio, curica e maritaca. [...] (Alimentação no Alto Xingu – Cultura e sociedade - 2005. p. 21).

A primeira parte de nossa análise desconstrói a evidência pelas quais “todo mundo sabe” o que é índio – o índio geral. Nas seqüências discursivas de (1) a (6) podemos constatar que o pronome “nós” e a desinência do verbo na primeira pessoa do plural constroem, como referente discursivo, a forma de um coletivo (nós, nosso, nossa). Caracterizamos para efeito de nossa análise o nós¹, aquele que inclui o locutor e os alocutários, ambos pertencentes a mesma forma sujeito – índio (etnia específica). No processo de identificação, a posição sujeito índio se caracteriza pela imagem que ele coloca para si mesmo de pertencer a etnia x e não a etnia y. Esta diferença é marcada no funcionamento do pronome “nós” como um “nós inclusivo que é dêitico, em que, ao eu se acrescenta um tu (singular ou plural)” (FIORIN, 2008, p. 124).

O exame do pronome “nós” permite-nos observar a regularidade da nomeação das etnias indígenas como elemento de identificação da posição sujeito índio (Munduruku, Kayabi, Apiaká, Paresi, Tapeba, Ikpeng, Kalapalo, Matipu), ao mesmo tempo, que se identifica pela localização da terra que ocupa ou município

onde está situada a sua área indígena (área indígena Kayabi e Apiaká; Alto Xingu, e outros).

Constatamos, nas seqüências discursivas (1) a (6), outra forma de representação do sujeito a que Indursky (1997, p. 76) chama de *quarta-pessoa discursiva*. A impessoalização do sujeito na seqüência discursiva (1) ocorre depois que o sujeito do discurso se representa pela primeira vez como “nós”. Após este enunciado, temos: “esses três povos indígenas habitam uma só área, que se encontra protegida”. Vimos que o sujeito do discurso simula sua ausência do acontecimento discursivo. Seguindo Indursky (1997, p. 79), podemos afirmar que, através da quarta-pessoa discursiva, o sujeito do discurso destrói a possível reversibilidade com o outro, ou seja, a interlocução. Ainda nesta perspectiva, temos, no primeiro período das seqüências discursivas (2) a (6), outros exemplares do efeito de impessoalização do sujeito discursivo (cf. página anterior).

Esse aparente apagamento do sujeito, através da quarta-pessoa discursiva, produz, nestas seqüências discursivas, o efeito de “um lugar único do qual o sujeito fala sozinho” (idem, ibidem). Parece-nos que a simulação de ausência dos sujeitos, nas seqüências discursivas em análise, produz o efeito de não preenchimento da forma-sujeito índio, dando lugar, apenas, ao acontecimento discursivo como se este tivesse desvinculado do sujeito que o constrói.

Podemos dizer que a quarta-pessoa discursiva compõe a textualidade de um enunciado que se apresenta em forma de clichê usado na identificação indígena (como fórmula cristalizada de catalogação): Povo indígena Munduruku / área indígena Kayabi e Apiaká; Povo indígena Paresi / Campo Novo dos Paresi; Povo Bakairi / município de Paranatinga- MT; Povo Tapeba / município de Caucaia – Ceará; Ikpeng, Kamaiurá, Trumai, Waurá e Kayabi / no Pavuru [Xingu]; Kalapalo, matipu, Kuikuro e Nafukuá / Alto Xingu. Estes dados são elementos fixos do ritual de apresentação dos povos indígenas, como se vê, reiteradamente, nos textos produzidos por eles.

Nesta fixidez imaginária, o sujeito encontra um ponto de partida a partir do qual ele possa deslocar sentidos; o clichê é um espaço onde há um efeito de desobrigação inicial da responsabilidade (“não sou eu quem digo; é o lugar-comum”) pela referencialidade unívoca dos sentidos, causando um alívio imediato no sujeito que o deixa a vontade, inclusive, para se colocar na posição de autoria (PFEIFFER, 2000, p. 24).

Como vimos anteriormente, a impessoalização simula ausência do sujeito num enunciado em forma de clichê, produzindo efeito de desobrigação do autor com o que escreve. Entretanto, todo enunciado se constrói sobre o já-dito e o já-pensado que o repete e, eventualmente, o transforma, podendo provocar um deslizamento de sentidos. Por isso, “no clichê há autoria, porque há possibilidade sempre de deslizes de sentidos e porque nele há, muitas vezes, a resistência do sujeito” (PFEIFFER, 2000, p. 24). Pfeiffer afirma, ainda que, no clichê pode haver autoria e pode haver resistência.

O embate entre as fórmulas cristalizadas de identificação indígena com a forma de subjetivação do sujeito índio se dá por um processo metafórico nas seqüências discursivas (1) a (6), através de deslizamento de sentidos como diz Orlandi (1996, p. 81) ao comentar a noção de *efeito metafórico* definido por Pêcheux (1993, p. 96-97).

Para nós, este funcionamento ocorre pela proximidade de sentido entre as palavras: habitamos/ pertencemos/temos. Podemos observar que “algo do mesmo está no diferente. Há sempre, possível outro, mas que constitui o mesmo” (ORLANDI, 1996, p.81).

Vejamos, nas seqüências discursivas em análise, a regularidade no uso de primeira pessoa do plural e terceira pessoa do singular ou plural, como forma de representação do sujeito, num processo de entrada e saída do discurso. Isto pode ser pensado como resistência a outra língua (Língua Portuguesa) – Outra memória. Para nós, a falta da uniformidade dos pronomes (nós; ou terceira pessoa do singular ou plural) nas seqüências analisadas pode ser considerada como um deslize, uma falha, um equívoco que marca a resistência da forma-sujeito índio

para se assumir enquanto produtor de linguagem, eximindo-se, desta forma, da responsabilidade inicial do seu dizer.

Apesar da resistência aqui localizada, o sujeito se coloca na posição de autor ao produzir um texto interpretável, dada as suas condições de produção, formulação e circulação. Para Orlandi (1996, p.69), “a noção de autor é já uma função da noção de sujeito, responsável pela organização do sentido e pela unidade do texto, produzindo o efeito de continuidade do sujeito”. Neste sentido, podemos afirmar, seguindo Pfeiffer (2000, p. 24) que, “no clichê pode haver autoria e pode haver resistência”. Esta última, segundo esta autora, só pode ser pensada pelo jogo metafórico desenvolvido por Pêcheux (1990). Ela diz, ainda, que a metáfora é a própria condição da realização da resistência.

Diante disso, podemos pensar a resistência do sujeito índio na constituição da autoria como marca da relação dele com o Estado Brasileiro na tensão entre tutela e autonomia, uma vez que a escola tem sido um espaço de qualificação para o exercício da autonomia tão desejada pelos povos indígenas brasileiros.

4. 6. Difusão do saber indígena e o discurso da ciência nas práticas textuais indígenas.

Fundamentada na teoria da análise de discurso, a autoria é definida como uma função do sujeito. Orlandi (1999, p. 75) pensa autoria como uma função discursiva na qual o locutor se representa como *eu* no discurso e o enunciador é a perspectiva que esse *eu* assume²⁰. Para esta autora, a função discursiva autor é a função que esse eu assume, enquanto produtor de linguagem, produtor de texto. Pêcheux (1995, p. 173) define dois tipos radicalmente diferentes de “esquecimento” inerentes ao discurso. O esquecimento número um, que é da instância do

²⁰ A distinção entre locutor e enunciador foi feita por DUCROT (1987, p. 187-201).

inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Por esse esquecimento temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos preexistentes. Outro esquecimento no processo de autoria é o esquecimento número dois. Este é da ordem da enunciação; “ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra, e, ao longo de nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre pode ser outro” (Orlandi, 1999, p. 35).

Para compreender como se dá o processo de filiação da posição sujeito índio numa memória Outra do não-índio para constituir-se como autor acadêmico, remetemos o texto em análise ao discurso acadêmico, para explicitar as suas regularidades pela referência à formação discursiva indígena acadêmica.

Nas seqüências discursivas de (14) a (16), a seguir, definimos, como recorte desta reflexão teórica, as palavras ou enunciados que capturam o momento em que o locutor desdobra o seu dizer. Neste procedimento, o outro se evidencia na estrutura sintática do texto, constituindo uma fronteira entre o saber indígena e o conhecimento acadêmico da cultura do não-índio. O limite entre os dois dizeres estão marcados linguisticamente por parênteses ou pelo processo de tradução da língua indígena para a língua portuguesa, como se observa abaixo:

Análise II

(14) Umutina – Maria Alice de Souza Cupudunepá.

O ritual Mixênozê acontece quando **a lua queima (eclipse)**, dançamos e cantamos para que ela volte ao normal e agradecemos ao sol e à lua (Arte Umutina. Cultura e sociedade. v.2. 2005. p. 20)

(15) Juruna – Karin Juruna

Hoje em dia a nossa preocupação maior é com a água que nós bebemos, que está ficando cada vez mais suja e contaminada por **veneno (agrotóxico)** que os fazendeiros jogam nas plantações de soja (Preservação ambiental – Vida e meio ambiente, 2005, p. 07)

Na seqüência discursiva (14), temos para análise a frase “a lua queima (eclipse)”. Na perspectiva indígena, o sentido de “a lua queima” é resultado da observação que os povos indígenas fazem dos fenômenos naturais. A partir deste ponto de vista, o índio sistematiza o seu saber e o materializa nas produções escritas acadêmicas. Entretanto, na continuidade do texto, há uma ruptura que destaca outro conhecimento e outro sujeito do saber. O locutor reformula o seu dizer ao escrever – eclipse – um dizer do universo do interlocutor não-índio. Nesta reformulação, o locutor constitui um espaço para o “outro” (interlocutor) constituir-se como sujeito do discurso acadêmico.

Na mesma regularidade da seqüência discursiva (14), temos a seqüência discursiva (15). O recorte em análise é “veneno (agrotóxico)”. Na perspectiva indígena, “veneno” vem da discursividade de que ele é algo que faz mal, ou seja, mata alguém, prejudica as pessoas, deixa as pessoas doentes. Diferentemente da concepção que defende o veneno como controlador de pragas na produção agrícola. A reformulação da palavra *veneno* por *agrotóxico*, sob a forma de uma glosa meta-enunciativa, em parênteses, reveste-se fortemente do discurso acadêmico, cujo emprego demonstra a antecipação imaginária do autor na relação com o leitor não-índio. O locutor propõe ao público leitor a ocupar, no espaço da ruptura do seu dizer, o lugar de sujeito acadêmico. A regularidade discursiva, até aqui, é marcada pelo emprego sistemático de parênteses “no nível da constituição do ‘fio do discurso’ - glosa enunciativa” (Authier-Revuz, 1998, p.109).

Desta forma, temos neste *corpus* uma operação explícita do locutor que vai de si para fora do discurso, ou seja, antecipa um sentido diferente do universo do interlocutor e em função do qual ele, locutor, se reformula, constituindo na glosa um espaço do “outro” (interlocutor não-índio), conseguindo com isso o efeito de que o restante do dizer é todo seu. Ou seja, o locutor enuncia-se da posição do sujeito índio, antecipando o imaginário do interlocutor não-índio (poderia ser o professor). Para análise de discurso “o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido

segundo as posições daqueles que as empregam” (ORLANDI, 1999, p. 42-43). Podemos afirmar, aqui, que a posição-sujeito índio é afetada pelo imaginário que ele (índio) coloca para si como sujeito do saber indígena e a imagem que ele coloca para o não-índio como sujeito da ciência. Este funcionamento é característico do confronto do discurso indígena com o discurso acadêmico, em análise.

Vejamos, na seqüência discursiva (16), a heterogeneidade mostrada e marcada na tradução de uma língua por outra e por definição em forma de verbete (dicionário bilíngüe).

Análise III

(16) Baniwa – Marcelino Fontes

Veja a relação a seguir de algumas espécies utilizadas e mais conhecidas pelo povo Baniwa.

Wirali – analgésico para dores e cicatrizes.

Kdzane – remédio para ferida.

Toporpta – remédio para picada de arraia.

Deripi – serve para estancar o sangue”

(Saúde entre os Baniwa - Vida e meio ambiente, 2005, p. 17).

Na seqüência discursiva acima, constatamos uma relação de nomes de espécies de plantas medicinais. O sujeito autor divulga o saber indígena ao interlocutor índio e não-índio, ao modo de um dicionário bilíngüe, com dois elementos que se justapõem, como equivalentes, através de uma operação local de tradução da língua Baniwa para o português: wirali – analgésico para dores e cicatrizes; Kdzane – remédio para ferida; Toporpta – remédio para picada de arraia; Deripi – serve para estancar o sangue. A heterogeneidade, nesse caso, é marcada pela tradução de uma língua por outra – em forma de dicionário bilíngüe. Na língua indígena, temos o sujeito índio que divulga o saber de sua cultura para o falante da mesma língua - falando na língua. No imaginário do locutor índio há,

também, um leitor não-índio a quem ele transmite o saber indígena, porém escrito na língua portuguesa. Temos, portanto, aí, a heterogeneidade discursiva marcada na sintaxe do texto, ao passar do vocabulário específico da língua indígena para o vocabulário do cotidiano da outra língua (Língua Portuguesa). Além deste aspecto, podemos mostrar que não há tradução de nomenclatura, mas sim da definição da palavra. O sujeito índio se coloca na posição de lexicógrafo e de divulgador do saber indígena. Há aqui uma marca explícita de filiação da posição-sujeito indígena ao discurso acadêmico por meio de um mecanismo discursivo da definição léxico-gráfica.

V. Trabalho de Conclusão de Curso: um *locus* de transferência de sentidos e de constituição da autoria acadêmica.

As línguas indígenas são línguas de tradição oral. Escrever as palavras da língua indígena como elas soam é trabalhar uma imagem fora de sua história, de seu modo de existência (ORLANDI, 1990, p. 88).

5.1. Uma ordem discursiva

Podemos considerar as condições de produção (contexto imediato) dos Trabalhos de Conclusão de Curso como requisitos necessários para finalização de cursos em licenciatura para professores indígenas e não-indígenas no Brasil, tais como: cursos vinculados a uma universidade, professores qualificados para este nível de ensino, cumprimento da carga horária exigida para a formação em nível superior, elaboração de um projeto de pesquisa, realização da pesquisa, produção de um relatório acadêmico, atendendo às normas da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT) e sua divulgação em sessão pública.

O Programa de Educação Superior Indígena Intercultural (PROESI) está sujeito às exigências legais que condizem com a formação de professores de nível superior no Brasil, independente da sua especificidade. Por isso, a coordenação do 3º grau indígena organizou documentos dos alunos, arquivou currículos, planejamentos e relatórios de professores. Além disso, mantém todas as informações relacionadas aos alunos em um acervo arquivado na secretaria acadêmica do curso. As disciplinas das áreas da *Ciência da Matemática e da Natureza; Línguas, Artes e Literatura; Ciências Sociais* contam com um acervo bibliográfico, laboratórios de ciências e informática e outros equipamentos didático-pedagógicos.

O Programa está submetido às decisões dos conselhos que deliberam na UNEMAT, bem como, sob a inspeção do Conselho Estadual de Educação. Em relação ao Trabalho de Conclusão de curso como requisito obrigatório para encerramento da graduação, a UNEMAT definiu o conceito e os critérios para a produção acadêmica dos graduados indígenas no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE), instância deliberativa da Universidade na qual foi discutida e aprovada Resolução nº 203/2003-CONEPE (Fragmentos da Resolução 203/2003 - CONEPE):

[...]

Art. 3º **Pensado como processo**, a elaboração do TCC deve propiciar o exercício de diferentes competências trabalhadas ao longo das etapas presenciais e intermediárias do Projeto do 3º Grau indígena, **estimulando no acadêmico o espírito investigativo**, base da prática docente e da atividade científica.

[...]

Art. 17 O TCC consistirá, dessa forma, em uma produção individual ou em grupo, orientada, materializada sob a **forma de uma monografia, de um livro didático, de um livro literário, de um memorial descritivo ou de uma proposta político-pedagógica para escola indígena, redigida em Português ou bilíngüe (Língua Portuguesa e Língua Indígena)** [...] [grifo nosso]

[...]

Art. 32 O aluno deverá elaborar sua proposta de TCC seguindo critérios técnicos estabelecidos nas normas da **Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT**, sobre documentação, no que forem eles aplicáveis [...].

Art. 35 O TCC deverá ser redigido em **Língua Portuguesa ou de forma bilíngüe** (Língua Portuguesa e Língua Indígena) [...] (Resolução nº 203/2003 – CONEPE/UNEMAT- A íntegra deste documento encontra-se no anexo 1).

Além das condições apresentadas para conclusão do curso específico para professores indígenas, temos que destacar o ingresso do sujeito índio na universidade como um acontecimento discursivo. O discurso sobre o indígena na universidade se dá, antes mesmo, da conclusão do Projeto Tucum²¹ e outros. Deste, então, instaura-se uma discursividade acadêmica para os índios no Brasil.

Daí vem a nossa questão: Como se dá a função-autor nos textos acadêmicos produzidos pelos índios? Procuramos compreender como os alunos indígenas são afetados pela memória Outra do não-índio ao produzir textos, acadêmicos ou não, a partir das análises que se desenvolvem nesta tese.

5. 2. Representação do sujeito e suas práticas de pesquisa nos Trabalhos de Conclusão de Curso.

A produção escrita em forma de Trabalho de Conclusão de Curso (daqui em diante TCC)²² dos acadêmicos que fizeram o 3º grau indígena é objeto de nossa análise, neste capítulo, por constituir um tipo de texto do gênero acadêmico - “O TCC consistirá, dessa forma, em uma produção individual ou em grupo, orientada, materializada sob a forma de uma monografia”²³. Os recortes que definimos como “corpus” proporcionam a compreensão da história da forma sujeito-

²¹ Cf. p. 25 -31

²² Os TCCs pertencem ao acervo do Programa de Educação Superior Indígena intercultural (PROESI), no campus de Barra do Bugres – UNEMAT. Para termos acesso a este material, solicitamos exemplares ao Colegiado do 3º grau indígena e à coordenação do projeto. Após reuniões, discussões, emissão de parecer, a coordenação do curso nos disponibilizou quatro monografias. (Autores e títulos dos TCCs na bibliografia consultada p. 115).

²³ Cf. Res. 203/2003- CONEPE. Art. 17, p. 102 -103

índio através do processo de constituição de uma autoria acadêmica ao se filiarem na memória de escrita do não-índio.

Para explicitar esta autoria, retomamos, nesta seção, a discussão que fizemos sobre o discurso Acadêmico²⁴. Como argumentamos, anteriormente, a formação universitária não se restringe, apenas, ao ingresso no ensino superior. O contexto universitário impõe ao estudante indígena uma postura de quem se inquieta e problematiza as questões sociais, políticas e culturais de sua realidade. Neste aspecto, observamos nos Trabalhos de Conclusão de Curso²⁵, em análise, a preocupação dos pesquisadores em falar sobre as questões relativas à sua cultura e a sua formação.

Análise IV

Este livro nos conta uma história. A história Sagrada do povo Ikpeng. Conta sobre a origem das músicas do Kwarup Ikpeng, das músicas da guerra, da confecção de artesanatos e das doenças. Com o passar do tempo, nós professores ficamos preocupados, que essa história iria sumir junto com o falecimento dos velhos historiadores. Por isso decidimos registrá-la (Ilokore Kawakum Ikpeng; korotowi Taffarel; Maiuá Meg Poanpo Txicão. KANTAWO MIRAN. Apresentação - TCC, 2006).

Nesta pesquisa vou descrever partes fundamentais do ciclo do ritual de Xakowi, que é celebrado ao longo do ano pelos Tapirapé. Dessa forma, estarei aprofundando o meu estudo no ritual do Xakowi especificamente nos cantos do Xakowi, que é um Axyga que canta na cerimônia de Axywewoja. [...] Pretende-se também que este trabalho contribua na interação entre a comunidade e escola, na medida em que **proporcionará um material didático a ser utilizado pelos professores** (Xario'i Carlos Tapirapé. Cantos Xakowi. Apresentação. TCC, 2006).

²⁴ cf. p. 51- 57

²⁵ A análise e a divulgação dos TCC foram autorizadas pelas instâncias deliberativas do Projeto do 3º grau indígena em setembro de 2008 (Anexo 7).

Apresento a importância deste tema que no futuro pode ajudar a entender a quantidade de pessoas de qualquer idade na sociedade não-índia ou outras a serem pesquisados (Martinho Tsireedi Tsawewa. O ensino de estatística. Apresentação. TCC, 2006)

Um dos pontos de grande interesse deste trabalho é saber como eram preparados esses alimentos, e detectar se houve muitas mudanças. Os alimentos vêm sendo muito discutidos nas nossas aldeias por causa dos agrotóxicos, por isso queremos preservar os nossos costumes. O objetivo desse trabalho é **a elaboração de materiais didáticos, para alunos de 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental na disciplina de Ciências Sociais [...]** (Ângela Maria Kamunu. História da origem dos alimentos do povo Nambikwara. Apresentação. TCC, 2006).

Fica evidente no trabalho de pesquisa dos acadêmicos indígenas, aqui, o objetivo e metodologia descritos na Resolução 203/2003. Art.17²⁶, de transformar o TCC num material de leitura e/ou fonte de consulta didático-pedagógica, para subsidiar o trabalho dos professores indígenas. Para nós, isso é reflexo da formação específica para o Magistério que pretende valorizar o saber local como forma de conhecimento legítimo e eficaz para as comunidades indígenas.

Quando o professor indígena diz que “com o passar do tempo, nós professores [indígenas] ficamos preocupados, que essa história iria sumir junto com o falecimento dos velhos historiadores”, ele nos remete a uma reflexão de Orlandi (2002, p. 235) ao dizer que “ao invés de se falar em “resgate”, é melhor assumir a relação transformadora e pensar em criar condições para que se desenvolvam práticas em que haja *re-significação* dos sentidos (Cultura) e dos sujeitos (índios)”. Esta pesquisadora diz, ainda, que “estas posições acadêmicas mostram a negação da história: tanto a identidade indígena quanto sua cultura, pois elas estão em movimento, sobretudo, na situação de contato em que esses processos de identificação trabalham aguçadamente”. Nesta relação de contato, tanto os índios como os não-índios, sobretudo, os que trabalham nos programas educacionais para povos indígenas estão sujeitos a transformações.

²⁶ cf. fragmento da Resolução 203/2003, p. 92

Neste processo, o importante é “criar condições, pedagogicamente, para que o índio *compreenda* a situação de linguagem, mais propriamente, e da vida, em geral, em que está inserido na história de sua cultura e nas situações sócio-históricas presentes” (ORLANDI, 2002, p. 236).

Vale salientar, ainda, a importância dos programas de formação para professores indígenas como um desafio para praticar a re-significação e a transformação cultural dos povos indígenas, reafirmando, neste contexto político, a sua identidade no meio das diferenças.

5. 2. 1. O título na constituição do discurso do saber indígena.

A reflexão que fazemos aqui tem como referência os estudos de Nunes (2003, p. 43-62) sobre a análise do discurso de divulgação científica em um *corpus* de jornais. Este autor procura mostrar, neste trabalho, a relação que se estabelece entre os discursos, sobretudo entre o discurso cotidiano e o discurso científico.

Nunes estabelece uma distinção entre os dois discursos. Para isso, retoma o conceito de Maingueneau (1989, p.57) quando diz que o discurso da ciência faz “coincidir o público de seus produtores com de seus consumidores: escreve-se apenas para seus pares que pertencem a comunidades restritas e de funcionamento rigoroso”. Diferentemente desta perspectiva,

a divulgação científica é classicamente considerada como uma atividade de disseminação, em direção ao exterior, de conhecimentos científicos já produzidos e em circulação no interior de uma comunidade mais restrita; essa disseminação é feita fora da instituição escolar-universitária e não visa à formação de especialistas, isto é, não tem por objetivo estender a comunidade de origem (Authier-Revuz, 1998, p.107).

Authier-Revuz (1998, p. 108) acrescenta que o discurso de divulgação científica constitui-se em uma prática de reformulação de um discurso fonte em discurso segundo, que compreende tradução, resumo, resenha, textos pedagógicos direcionados a tal ou tal grupo.

Neste sentido, estamos propondo uma filiação do discurso do saber indígena ao discurso de divulgação científica, deslocando a relação com a ciência e com o público. A nosso ver, o discurso do saber indígena faz o processo inverso do DC. O discurso do saber indígena tem a pretensão de integrar a comunidade científica por meio de pesquisa que possibilite ao seu autor a capacidade para falar e agir em matéria de ciência. O saber indígena ganharia notoriedade e legitimidade para circular na academia e também estender-se à comunidade externa. Nesta proposição, o discurso fonte seria o discurso do saber indígena e o discurso segundo, seria o discurso da ciência, reformulado pelo discurso de divulgação científica. Um ponto importante para pensarmos esta relação é mostrar como os títulos dos TCCs de autoria indígena caracterizam a cena do discurso do saber indígena.

De acordo com os estudos de Nunes (2003, p. 57), o título pode ser formulado através de um nome comum ou próprio, um sintagma, uma frase, uma construção de discurso relatado. Ele diz, ainda, que a variação das formas de construção do título demonstra que ela produz diferentes cenas enunciativas. Seguindo o percurso analítico realizado por este pesquisador (2007, p. 57), tomamos os títulos dos TCCs como material de análise.

Análise V

História da origem dos alimentos do povo Nambikwara.

Cantos do Xakowi

Kantawo Miran

O ensino da Estatística

O título *História da origem dos alimentos do povo Nambikwara* enuncia o nome do objeto de pesquisa e a prática de pesquisa (produzir uma História). Entretanto, silencia outros elementos que poderiam estar presentes, tais como: o nome do pesquisador, o nome da instituição da pesquisa, o lugar e o tempo relativo ao objeto de pesquisa.

O título *Cantos do Xakowi*, e o título *O ensino da Estatística* enunciam o nome do objeto de pesquisa e silenciam, também, o nome da instituição da pesquisa, o lugar e o tempo que anunciam algum fato de divulgação.

Kantawo Miran é um título constituído por um nome categorizador (na língua Ikpeng, Miran significa História) e de um nome próprio “Kantawo” que se refere a um personagem mítico. Esta formulação silencia o objeto da pesquisa, o lugar de atuação, o tempo, práticas e ações da pesquisa.

Feita a análise, observamos que o objeto de pesquisa apresenta-se em todos os títulos, formulados através de um sintagma e, também com nome próprio, principalmente, quando se refere aos mitos. A predominância do objeto de pesquisa na configuração do título silencia outros elementos que compõem o cenário de uma pesquisa acadêmica: sujeito da ciência, tempo, espaço, prática da pesquisa. Para nós, a formulação dos títulos dos TCCs nos remete a uma memória de “temas de redação” utilizadas nas escolas de não-índio. O problema destes “temas” é que eles vêm descontextualizados de suas condições de produção e das formas de circulação.

Diante desta análise, podemos afirmar que o cenário enunciativo do saber indígena expõe (põe em exposição) o objeto de pesquisa, porém silencia os outros modos de configuração e de significação deste saber. Há outros títulos (anexos 4, 5 e 6) que podem ampliar estas discussões teóricas, assim, que forem disponibilizadas as, respectivas, produções acadêmicas para estudo.

5.2.2. O saber indígena e o sujeito de sua divulgação.

Outro aspecto que configura o cenário do saber indígena é a interlocução que se estabelece entre o divulgador e o leitor. Pois bem, o discurso de divulgação do saber indígena é materializado nos TCCs , representando um sujeito-leitor que ocupa um lugar neste texto. “Este sujeito-leitor está representado (ou seja, presente, mas transformado) no texto, pelo mecanismo de antecipação que, ao produzir os efeitos de sentidos produz o próprio efeito-leitor (um imaginário de leitura)” (Orlandi, 2001, p. 27).

Nesta representação, o divulgador e o leitor colaboram para um trabalho de divulgação do saber indígena ao produzir um texto que prende o leitor nessa textualidade, produzindo, portanto, gestos de interpretações, ou seja, na função-autor o sujeito é responsável pelo sentido do que diz, em outras palavras, ele é responsável por uma formulação que faz sentido (Orlandi, 1996, p.97). Ao compreender o saber indígena, o leitor estabelece com ele uma nova relação, isto é, um outro modo de interpretá-lo. Vejamos o funcionamento do pronome “nós”, caracterizado aqui como nós 2, nas seqüências discursivas abaixo:

Análise VI

(7) Xavante – Martinho Tsireedi Tsawewa.

O número absoluto encontrado é de 1.549 pessoas no total. Se **seguirmos** os passos apresentados neste trabalho, não **devemos** encontrar dificuldades ou cometer erros numéricos [...]. (Trabalho de Conclusão de curso. O ensino da estatística, 2006, pág. 8).

(8) Xavante – Martinho Tsireedi Tsawewa.

A maioria das pessoas da sociedade branca não consegue captar e entender a organização da sociedade Xavante. **Vejamos** a seguir, alguns símbolos usados para identificar os dois clãs. Esses

clãs são: OWawe (rio grande, imenso) e PO'REDZA'ONO (girino). **Vejamos** os seguintes símbolos usados pelos clãs [...] (Trabalho de conclusão de curso. O ensino da estatística, 2006. p.11).

(9) Tapirapé – Xario'i Carlos Tapirapé.

Como **vimos**, atualmente, permanecem os seis grupos. Só **temos** a observar que os grupos de Tataopãwa não são originados dos filhos do primeiro Tapirapé. Nosso mito de origem narra como esses grupos de Tapirapé que saíram debaixo da terra (os Kawaro); de um oco do pau (os Awajky); debaixo da terra (os Mani'ytywera); debaixo de um pé de mandioca (os Parany); de um ribeirãozinho. (Trabalho de Conclusão de curso. Cantos do Xakowi, 2006. p. 11).

Temos nas seqüências (7), (8), (9), o “nós2” que reúne o divulgador e o leitor no mesmo espaço discursivo. Neste caso, há uma representação do leitor no texto pelo efeito de antecipação. “Todo discurso, certamente, assimila a imagem de seu destinatário e por isso constrói uma imagem daquele (Authier-Revuz, 1998, p. 114).

Antecipar a imagem do leitor na formulação do texto é uma prática que mobiliza autor e leitor a produzirem efeitos de sentidos possíveis e diferentes, inscrevendo-se, desta forma, no discurso acadêmico.

Dando continuidade a esta reflexão, selecionamos umas seqüências discursivas dos TCCs com o intuito de desfazer o efeito de homogeneidade do texto, explicitando os lugares enunciativos em que o sentido passa por um processo de transferência. Para observar este funcionamento, identificamos nas seqüências (10) e (11) o efeito de pré-construído que irrompe na relação entre o substantivo e o modificador.

(10) O aspecto mais importante deste estudo foi a descoberta de que o canto significa um resumo do mito, isto é, ele se refere a uma parte da **história narrada** no mito. Assim, cada vez que Xakowi entoava um canto, ele está lembrando uma história (Xario'i Carlos Tapirapé. Cantos do Xakowi, 2006, p.55).

(11) Os Nambikwara, que segundo as **explicações míticas**, habitavam o interior de uma grande pedra de cor preta (Ângela Maria Kamunu. História da origem dos alimentos do povo Nambikwara, 2006, p.8)

Nas seqüências discursivas (10) e (11) recortamos, respectivamente, os enunciados: “história narrada” e “explicações míticas”. Observamos o funcionamento dos substantivos em relação aos modificadores. O sentido de “história”, dentro desta sintaxe, mostra que ele foi formulado anteriormente a esta enunciação, fora, independente. O que acontece, também, com o substantivo “explicações”. Ou seja, o sentido já foi construído. Portanto, estamos falando de “pré-construído pelo qual um elemento irrompe no enunciado como se estivesse sido pensado ‘antes, em outro lugar, independentemente’” (PÊCHEUX e HENRY, 1995, p.156). Por outro lado, os sentidos atualizadores aparecem enunciados por um termo modificador: “narrada,” “míticas”. Dias (1996, p. 45) argumenta que “o pré-construído foi formulado em outra instância de referência, em outras relações discursivas”. Para ele, a relação entre o substantivo e o modificador está ancorada numa dessas instâncias.

Observamos que todos esses sentidos pré-construídos que sustentam as seqüências analisadas, e que são próprios do discurso mítico/religioso (e não acadêmico), estão materializados na relação entre o substantivo e o modificador. Em contrapartida, o sentido construído, ou seja, aquele que constitui o novo, a atualidade, remete ao discurso acadêmico/literário: narrada, míticas.

A contradição entre o discurso mítico com o acadêmico define as posições sujeitos em oposição, que é uma característica da relação entre o saber indígena e a ciência. Parafraseando Gallo (2004, p. 6), podemos dizer que o acontecimento se produz por uma estrutura com substantivo “história”, “explicações” que não polemizam o pré-construído, pois os sentidos sustentam esses dizeres pelos saberes “sempre-já-lá” da cultura indígena, diferente do sentido dos termos modificadores, tais como: “narrada”, “mítica” que foram transferidos da cultura do não-índio para a cultura indígena, ou seja, veio de fora,

do exterior – da memória Outra, pelo processo de transferência. Gallo (2004, p. 6) considera esta transferência de *simulacro*.

Simulacro é o que resulta de um processo de transferência de um sentido construído em um determinado discurso (que lhe sustenta historicamente, socialmente e ideologicamente) para outro discurso que tem outra sustentação histórica, social e ideológica e que, portanto, vai interpretar esse “sentido transferido” de uma maneira própria, certamente diferente.

De acordo com os elementos de nossa análise, podemos afirmar citando Gallo (2004, p. 6) que “os novos sentidos produzidos serão determinados pela memória do discurso no qual o sentido agora se inscreve”. Neste caso específico, parece-nos que o que se diz de acadêmico, trata-se de um saber indígena, interpretado de forma diferente: narrado, explicado. Neste lugar discursivo, o acadêmico nos parece ser um simulacro.

Como vimos, anteriormente, no discurso acadêmico, a escrita se restringe a um público mais especializado que a torna legítima pela sua formalidade, pela capacidade técnica, responsabilidade do autor e pelo meio de circulação, pois segundo Maingueneau (1989, p. 57), “escreve-se apenas para seus pares que pertencem a comunidade restrita e de funcionamento rigoroso”. Enquanto a escrita como forma de registro, de sistematização do saber é tida como grafismo, segundo Gallo (2004, p. 7), “porque são inscritos em um discurso de oralidade que tem como característica a provisoriedade, ao aberto, ao não fechado”. Ao contrário da escrita acadêmica que tem como condição o trabalho de fechamento dos sentidos. Nesta perspectiva, o sujeito da escrita tem a função de se colocar na origem de seu dizer para produzir um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim como postula Orlandi (1996, p. 69).

Desta maneira, concluímos que os TCCs aqui analisados cumprem a sua função de registrar os cantos, as narrativas míticas, os alimentos indígenas com intuito de se transformar um material didático-pedagógico nas aldeias. Entretanto, no que se refere a uma produção acadêmica, podemos afirmar que muito se têm a

fazer para que esta escrita atenda ao nível de exigência estabelecida para o ensino superior no Brasil. Considerando estes aspectos, a nossa reflexão é uma forma de proporcionar uma discussão em torno da Autoria Acadêmica para os índios e as implicações decorrentes da inclusão indígena na universidade, uma vez que estes povos sofreram e ainda sofrem uma forma de segregação política educacional no Brasil.

Considerações finais

O nosso primeiro passo na direção da Análise de Discurso inicia-se em um encontro: encontro de pessoas e, conseqüentemente, com esta teoria que transforma a nossa relação com a ciência e com o outro na interlocução pedagógica. A partir de, então, o nosso idealismo profissional assume o *status* de professor – pesquisador. Em busca desta formação, fizemos o percurso, no sentido de movimentar as palavras, a prática de linguagem para estudar o discurso. Discurso é assim palavra em movimento (Orlandi, 1999, p. 15). Em meio aos deslizes e contradições, filiamos a AD no trabalho com a linguagem para a qual a língua está sujeita à falha e ao equívoco na sua relação com o simbólico. No entremeio, instaura a contradição da AD com outras disciplinas, sobretudo, Lingüística e Ciências Sociais. A noção de sujeito, situação e linguagem é transformada e introduzida na Análise de Discurso. O sentido para AD não está fixado e nem pode ser qualquer um: há uma determinação histórica. O sujeito aí é descentrado, não mais onipotente e determinado pelas suas intenções. História não como sucessão de fatos com sentidos já dados, dispostos em seqüência cronológica, mas como fatos que reclamam sentidos (P. Henry, 1999). Da constituição dos sentidos à sua formulação intervém a ideologia e os efeitos imaginários (Orlandi, 1996, p. 30). Na AD, o discurso é definido como efeito de sentidos entre interlocutores.

Tocada ideologicamente por esta teoria, ficamos instigados para compreender como os alunos indígenas são afetados pela memória Outra do não-índio ao produzir textos acadêmicos. Para isto perguntamos: Como se dá a função-autor nos textos acadêmicos produzidos pelos índios? A chegada dos povos indígenas a universidade é resultado de um processo de escolarização que vai do modelo assimilacionista de submersão à conquista do movimento dos povos indígenas pelo direito de ser índio, utilizar suas línguas maternas e seus processos

de aprendizagem na educação escolar. Trabalhar uma educação indígena diferenciada foi o desafio do Projeto Tucum no Mato Grosso – formação em Magistério e, os Cursos de Licenciaturas Específicos para formação de Professores Indígenas, UNEMAT-MT, campus de Barra dos Bugre -MT e, atualmente, outras universitárias brasileiras proporcionam aos povos indígenas o acesso ao ensino superior.

A formação acadêmica dos povos indígenas nos levou a pensar a ciência como um discurso que está sujeito à interpretação, pois a opção por uma linha teórica (científica) ou outra distingue as posições do sujeito cientista. Pelo viés da análise de discurso, compreendemos o discurso acadêmico como um gesto de interpretação, mobilizados pela leitura, releitura, escrita, reescrita de textos produzidos em condições de produção e circulação universitária e fora deste contexto como forma de divulgação de um conhecimento. Valemo-nos da perspectiva discursiva para colocar questões às atividades de produção textual dos acadêmicos indígenas da UNEMAT como forma de contribuir na realização de práticas pedagógicas que promovam a autoria indígena.

Filiados aos dispositivos teóricos da AD, fizemos uma leitura dos textos publicados na Série Institucional, Série Periódicos, Série Experiências Didáticas, e a Série Práticas Interculturais para selecionar o *corpus* de nossa pesquisa. O processo de de-superficialização das seqüências discursivas desfez a ilusão da transparência da linguagem. Em relação às publicações das séries apresentadas, identificamos vestígios da divisão social do trabalho da leitura/ escrita: há autores/pesquisadores que têm direito a produzir artigos, enquanto os acadêmicos indígenas produzem/elaboram outros textos. O que não se diz, por exemplo, é que há uma hierarquia entre os autores e as séries que publicam os textos produzidos no contexto acadêmico indígena.

Na perspectiva da análise de discurso, compreendemos que a aprendizagem se dá pela filiação à memória do dizer. Do contrário, é só repetição imediata que não se historicize, não se fixa, não se desloca, não transfere sentidos de uma para outra cultura (Orlandi, 2002, p.24). Observamos em nossas análises,

o funcionamento do porta-voz que se representa como “nós”, *posição de sujeito externo e anterior ao acontecimento discursivo* (Zoppi-Fontana, 1997, p.128). O exame do pronome “nós” permitiu-nos observar a regularidade da nomeação das etnias indígenas como elemento de identificação da posição sujeito índio, ao mesmo tempo, que se identifica pela localização da terra que ocupa. A regularidade desta posição sujeito está em confronto com outra forma de representação do sujeito: a quarta-pessoa discursiva. Para nós, o embate entre as fórmulas cristalizadas de identificação indígena com a forma de subjetivação do sujeito índio se dá por um processo metafórico nas seqüências discursivas analisadas como forma de resistência a outra língua - a memória Outra. Defendemos a tese de que a falta de uniformidade dos pronomes na produção textual analisada pode ser considerada como um deslize, uma falha, um equívoco que marca a resistência da forma-sujeito índio para se assumir enquanto produtor da linguagem, eximindo-se desta forma, da responsabilidade inicial do seu dizer. Em nosso estudo, percebemos que este funcionamento pode ser o resultado da tensão entre tutela e autonomia para os povos indígenas, possivelmente, como marcada da relação do índio com o Estado Brasileiro.

Quando formulamos a hipótese de que os indígenas que fazem o curso superior, mesmo sendo específicos para eles, são afetados pela memória Outra da cultura do não-índio, já colocávamos em discussão as conseqüências deste contato para o índio e também para os não-índios. Em nossas análises, observamos algumas regularidades no modo de constituição do sujeito e do sentido do discurso indígena em relação com o discurso acadêmico.

Para compreender como eles se produzem, tomamos as análises nas quais as palavras ou enunciados capturam o momento em que o locutor desdobra o seu dizer, constituindo, assim, uma fronteira entre o saber indígena e o conhecimento acadêmico do não-índio. Neste cenário, o locutor enuncia-se da posição do sujeito índio, antecipando o imaginário do locutor não-índio. Num processo de tradução da língua indígena para a língua portuguesa, o sujeito índio divulga o saber indígena para o interlocutor de sua própria cultura – falando na

língua. Num processo de sair de si para fora do discurso, o sujeito índio antecipa um sentido diferente do universo do interlocutor não-indígena, o acadêmico, para transmitir o saber indígena na língua portuguesa. O sujeito índio se coloca na posição de lexicógrafo e de divulgador do saber indígena.

O saber indígena e o sujeito de sua divulgação são representados pelo pronome “nós” que reúne o divulgador e o leitor no mesmo espaço discursivo. Antecipar a imagem do leitor na formulação do texto é uma prática que mobiliza autor e leitor a produzirem efeitos de sentidos possíveis e diferentes, inscrevendo-se no discurso acadêmico.

Tomando o saber indígena como um conhecimento a ser estudado pelo viés da ciência do não-índio, coloca-nos frente a outro modo de pensar a produção científica. Nessa nova ordem, a filiação ao discurso acadêmico desloca a posição sujeito-índio e o modo de circulação deste saber, visto que este conhecimento é produzido em outra ordem de discurso para ser dito/reformulado na ordem do discurso oficial da ciência. Vemos estes deslocamentos como conseqüências da relação entre o saber indígena e a ciência. Como sabemos, a universidade é um espaço de produção acadêmica, por meio de práticas científicas e de escrita, destinadas a um público restrito, condições estas para a legitimação de um conhecimento. O efeito de cientificidade é produzido pela transferência de sentidos, ou seja, “é preciso que se produza um efeito metafórico pelo qual algo que significava de um modo, desliza para produzir outros efeitos de sentidos, diferente” (ORLANDI, 2001, p.24).

No caso das produções acadêmicas analisadas, em nosso trabalho, podemos pensar que a transferência do discurso indígena para o discurso acadêmico, está em via de processo, pois as filiações identificadas sejam como pré-construído, por efeito de exterioridade, pela construção do sujeito-leitor do saber indígena, explicitam deslizamentos de sentidos de um discurso para outro, embora, os novos sentidos produzidos estão, a nosso ver, determinados pela memória do discurso no qual o sentido se inscreva.

Para nossa sociedade, as questões que se evidenciam com a inserção do índio na universidade estão relacionadas com o simulacro de unidade e homogeneidade do ensino, da pesquisa do não-índio e a forma de circulação do conhecimento acadêmico. Nas reflexões de Orlandi (1996a, p.88), ela coloca que “a nossa educação visa não só a reproduzir, mas, sobretudo, reproduzir a desigualdade (abolindo as diferenças sob o simulacro da unidade)”. Neste sentido, podemos afirmar que o discurso indígena e o discurso acadêmico estão trabalhando no entremeio desses dois discursos, deslocando, portanto, a posição do sujeito- índio e a posição sujeito-acadêmico dos integrantes do Projeto de Licenciaturas Específicas para Formação de Professores Indígenas da UNEMAT.

Referências bibliográficas.

ATLAS GEOGRAFICO. *Mapa das terras indígenas do Brasil*. Leodete Miranda; Lenice Amorim, 2000.

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Tradução. Pfeiffer, C. R. C. et alii. Campinas: editora da UNICAMP, 1998.

ALBUQUERQUE, J. G de. *Educação Escolar Indígena: do panóptico a um espaço possível de subjetivação na resistência*. 2007. 259 p. Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 2007.

ANGELO, F. N. P. de. *A educação e a diversidade cultural*. In.: Cadernos de educação escolar indígena – 3º grau indígena. Barra do Bugres: UNEMAT,v.1, n.1,2002.p. 34-40.

BAKTHIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1992.

BORORO, B. T. *Diretor de escola indígena: uma conquista entre os Bororo*. In: CADERNOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA – 3 Grau Indígena, Barra do Bugres: UNEMAT, v. 3, n.1, 2004.

BOSREDON, B. *Uma balada em toponímia: da rua Descartes à rua de Rennes*. *Línguas e instrumentos lingüísticos*, n.3. Campinas: Pontes, 1999 p.7-20. jan./jul.

BUENO, L. B. *A subjetividade na socialização do discurso acadêmico*. Disponível em: <[http:// www.uri.br/publicaonline/revistas/artigos/60.pdf](http://www.uri.br/publicaonline/revistas/artigos/60.pdf).> Acesso em: 07 de dezembro de 2008.

CARIOCA, C. R. *A caracterização do discurso acadêmico baseada na convergência da Lingüística com análise do discurso*. Disponível em <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/lingugem/cd/port/36.pdf>.> Acesso em 07 de dezembro de 2008.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL 1988. Senado Federal, Brasília: Centro Gráfico, 1988.

COURTINE. J.J. *Definitions d'orientations theoriques e methodologiques em analyse de discurso*. In.: *Philisofiques*. V, IX, 2 Paris. 1982.

D' ANGELIS, W. R. *Líguas Indígenas precisam de escritores?* Ministério da Educação. Brasília: 2005.

DIAS, L. F. *Os sentidos do Idioma nacional: as bases enunciativas do nacionalismo lingüístico no Brasil*. Campinas: Pontes, 1996.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.

FERNANDES, F. *Aspectos da educação na sociedade Tupinambá*. Völkerkundliche Abhandlungen, Hanover, Beiträge zur Völkerkunde Südamerikas, 1964, n. 1, p. 79-96.

FERREIRA, L. L. *Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada: Uma abordagem discursiva*. In: *Cadernos de Educação Escolar Indígena*. 3º Grau Indígena. Barra do Bugres: UNEMAT, Vol. 3. nº.1, 2004. p. 153-157.

FERREIRA, M. C. L. *Da ambigüidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000

FIGUEIREDO, D. C.; BONINI, A. *Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita*. In: *Linguagem e (Dis)curso – LemD*, Tubarão: v. 6, n. 3, p. 413-446, set./dez. 2006.

FIORIN, J. L. *As astúcias da Enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2008.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir. : nascimento de uma prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 1987

_____. (1970) *A ordem do discurso*. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 13. ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006.

FREIRE, J. R. B. *Rio Babel: a história das línguas na Amazônia*. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. *A língua inatingível: O discurso na história da lingüística*. Trad. Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Melo. Campinas: Pontes, 2004.

GALLO, S. L. *Discurso da escrita e ensino*. 2 ed. Campinas: UNICAMP.1995.

_____. *Texto: como apre(e)nder esta matéria*. Tese (Doutorado em Lingüística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 1994

_____. *Autoria: questão enunciativa ou discursiva?*. In.:Linguagem em (Dis)curso/universidade do Sul de Santa Catarina. V.1, n.1. Tubarão: Ed. Unisul, 2000, p.61-70.

_____. *Escrita de simulacro – discurso de divulgação científica*. In: 6º Encontro do CELSUL, 2004, Florianópolis: UFSC, 2004.

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO. 3º grau indígena. Projeto de Formação de Professores Indígenas. Barra do Bugres: UNEMAT; Brasília: DEDOC/FUNAI, 2001.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria de Estado de Educação. Projeto Ipê. Atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em educação por multimeios. (Org.) ORLANDI, E; GUIMARÃES, E., São Paulo, 1985.

GRUPIONI, L. D. B. *Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil*. In.: Formação de Professores Indígenas. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília: 2006. p. 11 - 37.

_____. *Um território ainda a conquistar*. In: Educação Escolar Indígena em Terras Brasileiras, Tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004. p. 33-55.

GUIMARÃES, E. *Os limites do Sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas: Pontes, 1995.

_____. *Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. Campinas: Pontes, 2002.

HALL, B. "La comunicación" científica em ámbitos académicos: otros enfoque. <
<http://hologramatica.com.ar/>>

HAROCHE, C. *Fazer dizer, querer dizer*. Trad. Eni P. Orlandi. São Paulo: HUCITEC, 1992.

HEMAIS, B. ; BIASI. RODRIGUES, B. *A proposta sócio-retórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais*. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA – ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 108-129.

HENRY, P. *A ferramenta imperfeita*. Tradução Maria Fausta Pereira de Castro; com prefácio de Oswaldo Ducrot. Campinas: editora da UNICAMP, 1992.

HORTA, J. N. *Discurso e Instrumentos Lingüísticos no Brasil: dos Relatos de Viajantes aos Primeiros Dicionários*. Tese (Doutorado em Lingüística)- Instituto de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

_____. *Léxico e língua Nacional: apontamentos sobre a história da lexicografia no Brasil*. In.: Orlandi E.(org.). *História das Idéias Lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional*. Campinas: Pontes; Cáceres: UNEMAT editora, 2001, p. 71-87.

_____. *Definição lexicográfica e discurso. Línguas e instrumentos lingüísticos*. Campinas: Pontes, 2003, p.9-30 n.11

INDURSKY, F. *A fala dos quartéis e as outras vozes*. Campinas: UNICAMP, 1997.

JANUÁRIO, E. R. S. *Ensino superior para índios: um novo paradigma na educação*. In: *Cadernos de Educação Indígena*, Barra do Bugres: v.1, n.1, 2002, p15-24.

_____. *Formação de professores indígenas em serviço: a etapa de estudos cooperados de ensino e pesquisa – intermediária*. IN.: *Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º GRAU INDÍGENA*, Barra do Bugres: UNEMAT, v.2, n.1,

2003, p.56 – 65.

LUCIANO, G. S. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: LACED/Museu Nacional, 2006.

MAHER, T. M. *A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória*. In.:GRUPIONI, L. D. B. *Formação de Professores Indígenas*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília: 2006. p. 11-37.

MALDIDIER, D. *A inquietação do discurso: Re(ler) Michel Pêcheux hoje*. Trad. Eni P Orlandi, Campinas: 2003

MELATTI, J. C. *Índios do Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

MENDONÇA, T. F. de. *Projeto Tucum – relato de uma experiência de formação de professores indígenas em magistério*. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de Professores. Brasília: SEF, v.4, 2002

MOTTA-ROTH, D. *Escritura, gêneros acadêmicos em construção do conhecimento*. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/labler/publi/escritur.htm>> Acesso em 07 de dezembro de 2008.

NUNES, J. H. *Formação do leitor brasileiro: imaginário da leitura no Brasil colonial*. Campinas: editora da UNICAMP, 1994.

_____. *Discurso e Instrumentos lingüísticos no Brasil: dos relatos de viajantes aos primeiros dicionários*. Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 1996.

_____. *Léxico e língua nacional: apontamentos sobre a história da lexicografia no Brasil*. In: ORLANDI, E. *Histórias das idéias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional*. Campinas: pontes; Cáceres: editora da UNEMAT, 2001.

_____. *A divulgação científica no jornal: ciência e cotidiano*. In.: GUIMARÃES, E. (Org.). *Produção e circulação do conhecimento: política, ciência, divulgação*. Campinas: Pontes, 2003 p. 43-62.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. *Terra à vista: discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4 ed. Campinas: Pontes, 1996a.

_____. *Interpretação: autoria leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996b.

_____. *O lugar das sistematicidades lingüísticas na análise de discurso*. Delta, 1994. vol.10 nº 2, p.295-307

_____. (Org.) *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998.

_____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999-a.

_____. *Reflexões sobre escrita, educação indígena e sociedade*. In: Escritos. Escrita, Escritura, Cidade (1) nº5 Laboratório de Estudos Urbanos – Nudecri-LABEUB - UNICAMP, 1999-b

_____. *Maio de 1968: os silêncios da memória*. In. ACHARD et al., *Papel da memória*. Trad. José Horta Nunes, Campinas: Pontes, 1999. p. 59-71.

_____. *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes: 2001(a).

_____. *Divulgação científica e efeito leitor: uma política social urbana*. In.: GUIMARÃES, E.(Org.) Produção e circulação do conhecimento. Estado, mídia, sociedade. Campinas: Pontes, 2001 (b), p.21-30

_____. *Reflexões sobre escrita, educação indígena e sociedade*. In.: Orlandi, E. Língua e conhecimento lingüístico: para uma historia das idéias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

PAYER, M. O. *Memória da língua: imigração e nacionalidade*. São Paulo: Escuta, 2006.

PÊCHEUX, M. (1969). *Análise automática do discurso*. (AAD-69). In.: F.Gadet & T. Hak (eds) (1990) Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp,1983.

_____. *Delimitações, Inversões, deslocamentos*. Trad. José H. Nunes. In: Cadernos de Estudos Lingüísticos n. 19 p. 725, julho/ dezembro 1990.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (1975). Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. 2 ed. Campinas: UNICAMP,1995.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 2. ed. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi: Campinas: Pontes,1997

_____. (1994). "*Ler o arquivo hoje*". Trad. M. das Graças L.M. do Amaral. In:Orlandi,E.P.(Org.) Gestos de leitura: da história no discurso. Campinas: UNICAMP, 1994, p. 55-66.

_____. *Papel da memória*. In.: ACHAD. P. Papel da memória. Tradução e Introdução. José Horta Nunes, Campinas: Ponte, 1999.

PEGGION, E. A. *Notas sobre o papel do professor na Educação Escolar Indígena*. In: CONSELHO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE MATO GROSSO-CEI/MT. Urucum, jenipapo e giz: educação escolar indígena em debate. Cuiabá: Entrelinhas, 1996-2000.

PFEIFFER, C. C. *Bem dizer e retórica: um lugar para o sujeito*. 2000.183 p. Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituto de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. *A língua nacional no espaço das polêmicas do século XIX/XX*. In: ORLANDI, E. *Histórias das Idéias Lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional*. Campinas: Pontes; Cáceres: UNEMAT Editora, 2001.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA INTERCULTURAL. Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Barra do Bugres: 2008. Disponível em: <<http://indigena.unemat.br>> Acesso em: 25 de agosto de 2008.

SAUSSURE, F. de. *Curso de lingüística geral*. Trad. A chelini. Et al. São Paulo: Cultrix, 1974

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO – Projeto Tucum: Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério, Cuiabá, 1996-2000.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO – Relatório Final. Cuiabá, 2000.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCACÃO – Projeto de Formação de Professores Indígenas para o Magistério Intercultural – Projeto Haiyô - Cuiabá, 2004.

SILVA, M. F. da e AZEVEDO, M. M. *Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre*. In.: SILVA, A. L. da e GRUPIONI, L. D. B. (Org.) *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores da 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, J.Q.G; MATENCIO, M. L.M. *Referencia pessoal e jogo interlocutivo: efeitos identitários*. In: KLEIMAN. A. B.; MATENCIO, M.L.M. *Letramento e formação de professores: Práticas Discursivas, representações e construções do saber*. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 245-266.

SOUZA, T.C. de. *Gestos de leitura em línguas de oralidade*. In: Orlandi (org.) A leitura e os leitores. Campinas: Pontes, 1998.

_____. *Discurso e oralidade: Um estudo em língua indígena*. Niterói- RJ: Universidade Federal Fluminense. Mestrado em Comunicação, imagem e informação (MCII) 1999.

TASCHETTO, T. R. *A nomeação do sujeito no discurso acadêmico*. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viicnlf/anais/caderno_05-03.htm/> Acesso em 12 de agosto de 2008.

TASCHETTO, T.R. *A impessoalidade no discurso acadêmico: o desvio marcado pelo sintoma*. Disponível em: www.uri.br/publicaonline/revista/artigos/60.pdf Acesso em: 12 de agosto de 2008.

TEIXEIRA, G. J. W. *Artigo científico – orientações para sua elaboração*. Disponível em <<http://serprofessoruniversitario.pro.br/>> acesso em 07 de dezembro de 2008.

TRONCARELLI, M. C. e GAUDITANO, C. *As escolas Indígenas do Parque do Xingu: professores, comunidades e assessores concretizando seus projetos*. In: CADERNOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. v.4, n.1, 2005, p.128-148.

VEIGA, J. E; SALANOVA, A, (org). *Questões de Educação Escolar Indígenas: da formação do professor aos projetos de escola*. Campinas: ALB, 2001.

ZANUTTO, F. e OLIVEIRA. N.A. F. *A produção escrita no ensino superior: interação e gêneros do discurso acadêmico*. Disponível em: <http://www.escrita.uem.br/escrita/pdf/zanutto.pdf>>. Acesso em 07 de setembro de 2008.

ZEKEZOKEMAE, I. *A liderança da Aldeia*. Trabalho de Conclusão de Curso. Projeto Tucum (Programa de Formação de Professores índios para o Magistério).Tangará da Serra, 2000.

ZOPPI-FONTANA, M. *Cidadãos Modernos: discurso e representação política*. Campinas: editora da UNICAMP, 1997.

_____. *“Cidade e discurso: paradoxos do real, do imaginário, do virtual”*. In: Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp, nº 04, março de 1998.

_____. *“Um estranho no ninho – Entre o Jurídico e Político: O Espaço Público Urbano”*. In: In: Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp, nº Especial, Julho de 1990.

_____. *“Sonhando a Pátria: Os fundamentos de Repetidas Fundações”*. In: Orlandi, Eni (org). Discurso Fundador – A Formação do País e a Construção da Identidade Nacional. Campinas: Pontes, 1993.

_____. *“Os Frios Espaços da Semântica Exalam um Sujeito Ardente”*. In.: publicação virtual do I SEAD, Porto Alegre: UFRGS, 2004.

_____. *Arquivo jurídico e exterioridade: a construção do corpus discursivos e sua descrição/interpretação*. In: GUIMARÃES e PAULA. Sentido e memória. Campinas: Pontes, 2005, p.93 -115.

Bibliografia consultada.

- Livro Salesiano Consultado:

Pelo Rio Mar –(MAS)

Missões Salesianas do Amazonas, Rio de Janeiro, Mendes Junior, 1933.

- Livros, com produção escrita indígena, analisados:

Cultura e Sociedade v.1. Barra do Bugres, UNEMAT, 2005, 56 p. (Projeto de Formação de Professores Indígenas: 3º grau indígena. Série Práticas Interculturais.

Cultura e Sociedade v. 2. Barra do Bugres, UNEMAT, 2005, 46 p. (Projeto de Formação de Professores Indígenas: 3º grau indígena. Série Práticas Interculturais.

Vida e meio ambiente. Barra do Bugres, UNEMAT, 2005, 28 p. (Projeto de Formação de Professores Indígenas: 3º grau indígena. Série Práticas Interculturais.

Práticas Pedagógicas e Linguagem. Barra do Bugres, 2005. 44 p. (Projeto de Formação de Professores Indígenas: 3º grau indígena. Série Práticas Interculturais.

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO ANALISADOS

Iokore Kwarum Ikpeng; Korotowĩ Taffarel; Maiuá Meg Poanpo Txicão. Kantawo Mĩran. Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Ciências Sociais; Licenciatura em Língua, Artes e Literatura; Licenciatura em Ciências Matemática e da Natureza, Barra do Bugres, UNEMAT, 2006.

Ângela Maria Kamunu. História da origem dos alimentos do povo Nambikwara. Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Ciências Sociais, Barra do Bugres, 2006.

Martinho Tsireedi Tsawewa. O ensino da estatística. Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Ciências Matemática e da Natureza. Barra do Bugres, 2006

Xario'i Carlos Tapirapé. Cantos do Xakowi. Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Língua, Artes e Literatura. Barra do Bugres, 2006.

- Livros escritos na língua indígena consultados

A'uwe Dure Abadze Höimana Dzé Watsu'u. Frederico Ruwabzu Tseretomodzatsé e alunos da Escola Municipal Indígena Imaculada Conceição Aldeia São Pedro. Barra do Bugres: UNEMAT, 2004. 39p. Projeto Formação de Professores Indígenas: 3º grau indígena. Série Experiências Didáticas.

Bötöbö A'uwe höimana dzé Romdzawi na Hã: meio ambiente Xavante. Lucas 'Ruri'õ e Alunos da Aldeia Abelhinha. Barra do Bugres: UNEMAT, 2003. 38p. Projeto de Formação de Professores Indígenas; 3º grau indígena. Série Experiências Didáticas.

Ypywiwe Arexemoonãwa Ra'ygãwa / Xario'i Carlos Tapirapé e alunos da Aldeia Tapi'tãwa, Barra do Bugres, UNEMAT, 2005. 38 p. Projeto de Formação de Professores Indígenas: 3º grau indígena. Série Experiências Didáticas.

Pintura Corporal Ikpeng/ Maiuá Meg Poanpo Txicão; Korotowĩ Taffarel; Lokore Kawakum Ikpeng e alunos da Aldeia Moygu. Barrado Bugres, UNEMAT, 2005, 26 p. Projeto de Formação de Professores Indígenas; 3º grau indígena. Série Experiências Didáticas.

Irwa, Lokore Kawakum ikpeng; Korotowĩ Tafarel; Maiuá Meg Poanpo Txicão; Elias Januário; Fernando Selleri Silva (Org.). Barra do Bugres, UNEMAT, 2007. Projeto de Formação de Professores Indígenas; 3º grau indígena. Série Experiências Didáticas.

Ikpeng Ungwopnole/ Ilokore Kawakum Ikpeng; Korotowĩ Taffarel; Maiuá Meg Poanpo Txicão; Elias Januário; Fernando Selleri Silva (org.). Barra do Bugres, UNEMAT, 2007. Projeto de Formação de Professores Indígenas; 3º grau indígena. Série Experiências Didáticas.

Orong/ Ilokore Kawakum Ikpeng; Korotowĩ Taffarel; Maiuá Meg Poanpo Txicão; Elias Januário; Fernando Selleri Silva (Org.). Barra do Bugres, UNEMAT, 2007. Projeto de Formação de Professores Indígenas; 3º grau indígena. Série Experiências Didáticas.

Ga/ Ilokore Kawakum Ikpeng; Korotowĩ Taffarel; Maiuá Meg Poanpo Txicão; Elias Januário; Fernando Selleri Silva (org.). Barra do Bugres, UNEMAT, 2007. Projeto de Formação de Professores Indígenas; 3º grau indígena. Série Experiências Didáticas.

Cadernos de Educação Escolar Indígena:

CADERNOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: 3º GRAU INDÍGENA. Barra do Bugres, UNEMAT, v.1, n.1, 2002.

CADERNOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: 3º GRAU INDÍGENA. Barra do Bugres, UNEMAT, v.2, n.1, 2003.

CADERNOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: 3º GRAU INDÍGENA. Barra do Bugres, UNEMAT, v.3 n.1, 2004.

CADERNOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: 3º GRAU INDÍGENA. Barra do Bugres, UNEMAT, v.4, n.1, 2005.

CADERNOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: 3º GRAU INDÍGENA. Barra do Bugres, UNEMAT, v.5, n.1, 2007.

INFORMATIVOS DO 3º GRAU INDÍGENA

3º Grau Notícias. Informativo do 3º grau indígena. Ano I nº 1 - 07 de janeiro a 02 de fevereiro de 2002.

3º Grau Notícias. Informativo do 3º grau indígena. Ano I nº 2 - abril a junho de 2002.

3º Grau Notícias. Informativo do 3º grau indígena. Ano I nº 3 - julho a agosto de 2002.

3º Grau Notícias. Informativo do 3º grau indígena. Ano II nº 4 - agosto a dezembro de 2002.

3º Grau Notícias. Informativo do 3º grau indígena. Ano III nº 5 - janeiro a julho de 2003.

3º Grau Notícias. Informativo do 3º grau indígena. Ano III nº 6 – julho a agosto de 2003.

3º Grau Notícias. Informativo do 3º grau indígena. Ano III nº 7 - agosto a dezembro de 2003.

3º Grau Notícias. Informativo do 3º grau indígena. Ano III nº 8 – agosto a dezembro de 2003.

3º Grau Notícias. Informativo do 3º grau indígena. Ano IV nº 9 – janeiro a julho de 2004.

ANEXO 1 - ÁREAS TEMÁTICAS DOS TRABALHOS FINAIS DO PROJETO TUCUM.

1. Arte e Cultura

- Colar Indígena Munduruku;
- Pintura Xavante;
- Pinturas Xavante;
- Artesanato Xavante;
- Pintura corporal dos Xavante;
- Pariko: modo de construção nos diferentes clãs entre os Boe-Bororo;
- Pinturas faciais; (Bororo)
- Pinturas faciais: Sub-clã Kie; (Bororo)
- Cerâmica e cestaria: artesanato das mulheres de Córrego Grande; (Bororo)
- Pintura corporal dos Bakairi;

2. Cultura e Ritos

- Cacique das Aldeias; (Paresi)
- O trabalho do Capitão da aldeia; (Paresi)
- O que pensam os jovens e os velhos sobre os jogos dos índios e não índios na aldeia; (Paresi)
- Ancestrais do povo Paresi;
- Mitos e Lendas Apiaká;
- Estudo histórico e lingüístico dos Kayabi;
- Língua antiga e no atual; (Xavante)
- História, vida e cultura no dia a dia da criança Xavante;
- O clã Xavante;
- As brincadeiras do povo Xavante;
- Corrida no noni; (Xavante)
- Nossa história antiga: povo Xavante;
- Casamento Xavante;
- Cultura Xavante;
- História do Xavante;
- Sonhos do povo Xavante;
- Ai'uté e niha te dza Timreme waihu'u; (Xavante)
- Damreme ipirena rowatsu'u a'we isire damreme mono na hã ropototé mnori ma hã; (Xavante)
- A'we tisere damreme me mono; (Xavante)
- A história dos animais; (Xavante)

- Dançando com o “marido”: Ritual de funeral do Povo Bororo;
- Casamento Bororo;
- Boe Eiedodu - Nominação; (Bororo)
- Pequi, o fruto proibido; (Bororo)
- Kago: Uma armadilha de pesca; (Bororo)
- O cultivo do milho no Brasil e seu valor cultural entre os Bororo;
- Origem e influência do cachorro entre os Bororo;
- Awâ atuby pepiena xigadyly; (Xavante)
- Mito: a origem das plantas; (Bakairi)
- Origem do milho; (Bakairi)
- Origem dos peixes; (Bakairi)
- Origem do sol e da lua; (Bakairi)
- A ave feiticeira; (Bakairi)
- O timbó; (Bakairi)
- Aryko, kado kapa – Origem Karib; (Bakairi)
- Origem dos rios, morros e surgimento das primeiras aldeias desde o Salto Tâu até a atualidade; (Bakairi)
- Origem do povo Xavante, migrações, organização social, cultural e territorial;
- Quem são os Xavante.

3. Escola e Educação

-
- O artesanato Umutina e a Escola;
- O desenvolvimento da escrita de Gesiane Namiyta Nambikwara; (Rikbaktsa)
- Povo Irantxe: educação tradicional e educação escolar;
- Novo caminho: a escola e o povo Rikbaktsa;
- Com quantos dias a aranha constrói sua teia; (Nambikwara)
- Introdução da escola do branco na aldeia Xavante;
- Saída do jovem Xavante para estudar na cidade;
- Escrita Xavante;
- Projeto Tucum – Memória do Pólo III; (Bororo)
- A Escola da Aldeia Tadarimana; (Bororo)
- A palmeira Babaçu no Brasil e na cultura do Bororo - experiência na escola;
- Caminhos para uma escola de qualidade: Projetos – uma experiência que deu certo; (Bororo)
- Dificuldades iniciais do aluno no processo de alfabetização; (Bakairi)
- Desenvolvimento da criança Bakairi na idade pré-escolar e suas principais atividades;
- Desenvolvimento físico da criança de 3^a. e 4^a. Série da aldeia Pakuera; (Bakairi)
- A matemática utilizada para medir casa, flecha, arco, canoa entre os antigos Kura Bakairi;
- A noção de medida no conceito Bakairi.

4. Recursos Naturais Nativos e Manejáveis

- As utilidades do tucum; (Rikbaktsa)
- A perobinha; (Paresi)
- O estudo da quina; (Irantxe);
- A importância do mogno; (Rikbaktsa)
- Qualidade do milho; (Rikbaktsa)
- A utilidades das folhas do buriti; (Xavante)
- As raízes na medicina Xavante;
- A importância do milho Xavante;
- Animais mais caçados na reserva Pimentel Barbosa nos anos de 1997 e 1998; (Xavante)
- A importância da banana na aldeia; (Xavante)
- Cultivo e utilidades do urucum; (Xavante)
- Cultura da mandioca; (Xavante)
- Utilidades do algodão; (Xavante)
- Plantas medicinais; (Xavante)
- Economização de banana; (Xavante)
- Árvores: dezesseis espécies nativas da Terra Tadarimana; (Bororo)
- Tucum da floresta; (Bororo)
- Tucum do cerrado; (Bororo)
- Características gerais do buriti e aspectos culturais da palmeira entre os Bororo;
- Córrego Piebaga; (Bororo)
- Bananal; (Bororo)
- Abelha e o mel; (Bororo)
- As plantas medicinais utilizadas pelos Xavante;
- As plantas medicinais utilizadas pelo povo Bakairi;
- A minhoca; (Bakairi)
- A planta da mandioca; (Bakairi)
- Cultura da banana (Xavante)

5. Terra e História Indígena

- Aldeia Barranco Vermelho: Terra Indígena Rikbaktsa;
- História da Terra Indígena Areões; (Xavante)
- História da aldeia Novo Paraíso; (Xavante)
- História dos Bororo em Poxoréu e a atualidade;
- Terra de Jarudori; (Bororo)
- Território Bororo – Área de Meruri;
- Terra Indígena Teresa Cristina; (Bororo)
- História da Aldeia Garças; (Bororo)
- História da Chegada do povo Xavante com os Bakairi e os Brancos
- A chegada do povo Bakairi de Santana;

- A história da fundação das aldeias atuais na Terra Indígena Bakairi;
- A conquista de Paxola; (Bakairi)
- Levantamento da população da aldeia Pakuera; (Bakairi)
- Terra Indígena Marechal Rondon; (Xavante)
- Administração do Posto Indígena Bakairi no tempo do SPILTN;
- História do surgimento do município de Planalto da Serra; (Bakairi)
- Pacificação dos Xavante;
- História da Aldeia Nossa Senhora Auxiliadora; (Xavante)
- Fundação da Aldeia Sagrada Família (Xavante)
- Os tropeiros de Santana Bakairi, da época da Província do Estado de Mato Grosso até os dias atuais;
- O seringal. (Bakairi)

6. Saúde e Meio Ambiente

- A diarreia; (Paresi)
- Plantas medicinais para menstruação; (Xavante)
- Plantas medicinais para cortar o ciclo menstrual; (Paresi)
- Ervas mais usadas para o tratamento do recém nascido; (Paresi)
- A contaminação dos rios das aldeias – Água Limpa, Queimada e Formoso; (Paresi)
- Extinção da ema e do veado no Chapadão do Paresi;
- A higiene e alimentação; (Xavante)
- Doenças: sintomas e tratamento com remédios naturais (Bororo)

ANEXO 2 – SÉRIES PUBLICADAS PELO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA.

Série Institucional

“Esta série é voltada para divulgação do Programa de Educação Superior Indígena intercultural em todos seus aspectos. Tantos Institucionais como organizacionais”.

- Projeto do 3º Grau Indígena - [+] Detalhes

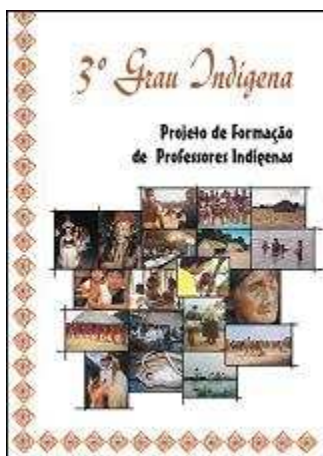


Figura 1 - Governo do Estado de Mato Grosso. 3º Grau Indígena: projeto de formação de professores indígenas. Barra do Bugres: UNEMAT; Brasília: DEDOC/FUNAI, 2001. 93 p.

Fonte: 3º Grau Indígena – UNEMAT - <http://indigena.unemat.br>

Folders



Figura 2 - Governo do Estado de Mato Grosso. 3º Grau Indígena: projeto de formação de professores indígenas. Barra do Bugres: UNEMAT; Brasília: DEDOC/FUNAI, 2001. 93 p.

Fonte: 3º Grau Indígena – UNEMAT - <http://indigena.unemat.br>

Cartazes

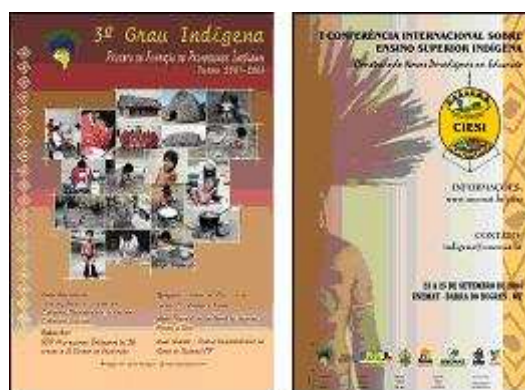


Figura 3 - Governo do Estado de Mato Grosso. 3º Grau Indígena: projeto de formação de professores indígenas. Barra do Bugres: UNEMAT; Brasília: DEDOC/FUNAI, 2001. 93 p.

Fonte: 3º Grau Indígena – UNEMAT - <http://indigena.unemat.br>

Banners



Figura 4 - Governo do Estado de Mato Grosso. 3º Grau Indígena: projeto de formação de professores indígenas. Barra do Bugres: UNEMAT; Brasília: DEDOC/FUNAI, 2001. 93 p.

Fonte: 3º Grau Indígena – UNEMAT - <http://indigena.unemat.br>

Calendários de Mesa



Figura 5 - Governo do Estado de Mato Grosso. 3º Grau Indígena: projeto de formação de professores indígenas. Barra do Bugres: UNEMAT; Brasília: DEDOC/FUNAI, 2001. 93 p.

Fonte: 3º Grau Indígena – UNEMAT - <http://indigena.unemat.br>



Série Periódicos

Reúne os dois periódicos já produzidos e editados pelo Programa: Notícias (Informativo) e o Caderno de Educação Escolar Indígenas. O Informativo 3º Grau Notícias encontra-se no nono número, com periodicidade trimestral e tiragem de 1.000 exemplares. É composto por pequenos textos e ilustrações produzidas pelos acadêmicos durante as etapas presenciais, sobre temas diversos como terra, cultura, tradição, língua etc. Seu público alvo principal são os próprios acadêmicos do Programa, mas também tem ampla circulação entre o público não – índio pela riqueza de informações sobre as diferentes etnias. O período Cadernos de educação Escolar Indígena tem dois volumes publicados, com periodicidade semestral e tiragem de 1.000 exemplares. Destina-se a divulgar artigos produzidos pelos acadêmicos e docentes do Programa, bem como outras contribuições de diferentes especialistas na área de educação indígena, dentro e fora do país. A intensa procura pelos 5 (cinco) números já editados revela uma boa aceitação do periódico no meio acadêmico, estando garantidas as condições necessárias para manter a periodicidade do mesmo.

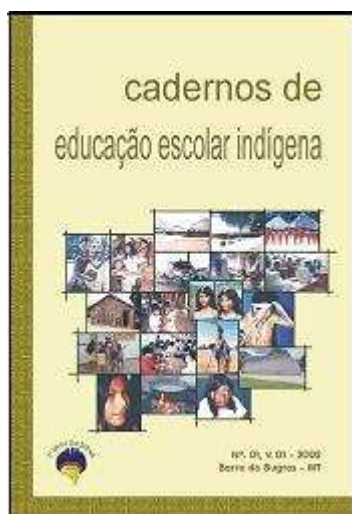


Figura 7 - Cadernos de Educação Escolar Indígena - 3º Grau Indígena. v. 1, n.1. Barra do Bugres: UNEMAT, 2002.
Fonte: 3º Grau Indígena – UNEMAT
[http: //indigena.unemat.br](http://indigena.unemat.br)

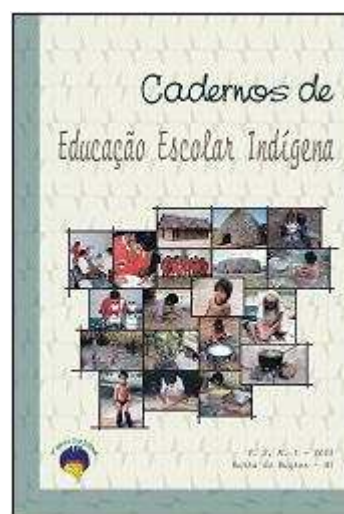


Figura 8-Cadernos de Educação Escolar Indígena - 3º Grau Indígena. v. 2, n.1. Barra do Bugres: UNEMAT, 2003.
Fonte: 3º Grau Indígena – UNEMAT
[http: //indigena.unemat.br](http://indigena.unemat.br)

...

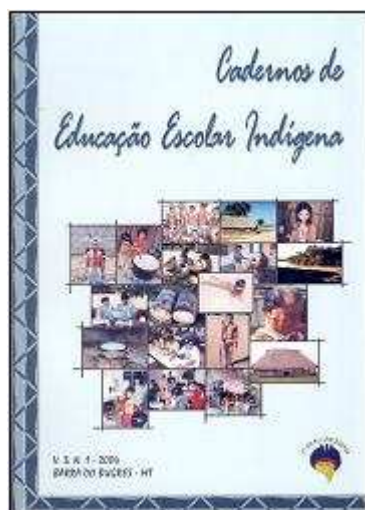


Figura 9 - Cadernos de Educação Escolar Indígena - 3º Grau Indígena.
v. 3, n.1. Barra do Bugres: UNEMAT, 2004.
Fonte: 3º Grau Indígena – UNEMAT
<http://indigena.unemat.br>

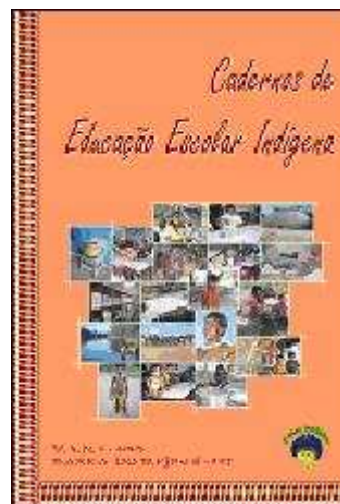


Figura 10 - Cadernos de Educação Escolar Indígena - 3º Grau Indígena.
v. 4, n.1. Barra do Bugres: UNEMAT, 2005.
Fonte: 3º Grau Indígena - UNEMAT
<http://indigena.unemat.br>



Figura 11 - Cadernos de Educação Escolar Indígena - PROESI.
v. 5, n.1. Barra do Bugres: UNEMAT, 2007.
Fonte: 3º Grau Indígena – UNEMAT
<http://indigena.unemat.br>

Folhetim



Figura 12 - Cadernos de Educação Escolar Indígena - PROESI.

v. 5, n.1. Barra do Bugres: UNEMAT, 2007.

Fonte: 3º Grau Indígena – UNEMAT

<http://indigena.unemat.br>

Série Experiências Didáticas

Esta série está voltada à viabilização de propostas de publicações apresentadas pelos acadêmicos indígenas para uso em suas escolas e comunidades. Trata-se de apoiar as iniciativas dos acadêmicos na produção de livros, cartilhas e outros materiais didáticos, por meio da orientação pedagógica, lingüística e antropológica, bem como, facilitando-lhes os meios para preparação dos originais e sua edição.

Títulos já publicados



Figura 13- 'Ruri'ô, Lucas e Alunos da Aldeia Abelhinha. Meio Ambiente e Cotidiano Xavante – 3º Grau Indígena. Barra do Bugres: UNEMAT, 2003.

Fonte: 3º Grau Indígena – UNEMAT

<http://indigena.unemat.br>

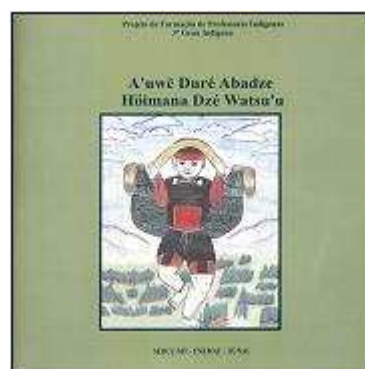


Figura 14 - Tseretomodzatsé, Frederico Ruwabzu e Alunos da Aldeia São Pedro. A'uwê Dure Abadze Hôimana Dzé Watsu'u – 3º Grau Indígena. Barra do Bugres: UNEMAT, 2004.

Fonte: 3º Grau Indígena – UNEMAT

<http://indigena.unemat.br>



Figura 15 - Txicão, Mauiá Meg Poanpo; Taffarel, Korowĩ; Ikpeng, lokore Kawakum e Alunos da Aldeia Moygu. Pintura Corporal Ikpeng. Série Experiências Didáticas - 3º Grau Indígena. Barra do Bugres: UNEMAT, 2005.

Fonte: 3º Grau Indígena – UNEMAT
<http://indigena.unemat.br>

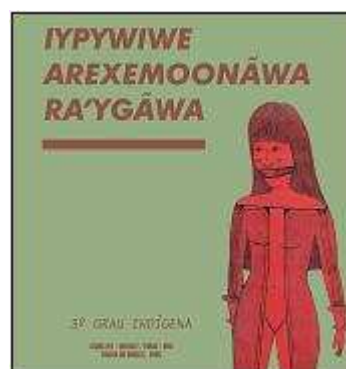


Figura 16 - Tapirapé, Xario'i Carlos e Alunos da Aldeia Tapi'itāwa. Ypywiwe Arexemoonāwa Ra'ygāwa. Série Experiências Didáticas – 3º Grau Indígena. Barra do Bugres: UNEMAT, 2005.

Fonte: 3º Grau Indígena – UNEMAT
<http://indigena.unemat.br>



Figura 17 - lokore Kawakum Ikpeng; Korotowi Taffarel; Mauiá Meg Poanpo Txicão - GA (Água) Série Experiências Didáticas - PROESI. Barra do Bugres: UNEMAT, 2007.

Fonte: 3º Grau Indígena – UNEMAT
<http://indigena.unemat.br>



Figura 18- lokore Kawakum Ikpeng; Korotowi Taffarel; Mauiá Meg Poanpo Txicão - ORONG (Terra) Série Experiências Didáticas - PROESI. Barra do Bugres: UNEMAT, 2007.

Fonte: 3º Grau Indígena – UNEMAT
<http://indigena.unemat.br>



Figura 19 - Iokore Kawakum Ikpeng; Korotowi Taffarel; Maiuá Meg Poanpo Txicão - IRWA (Mato) Série Experiências Didáticas - PROESI. Barra do Bugres: UNEMAT, 2007.
Fonte: 3º Grau Indígena – UNEMAT
<http://indigena.unemat.br>

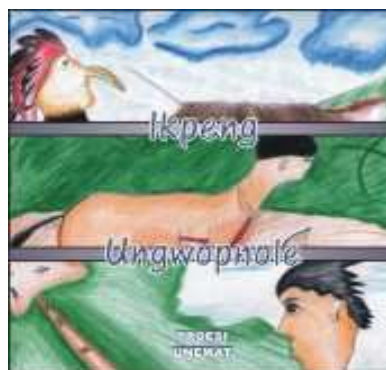


Figura 20 - Iokore Kawakum Ikpeng; Korotowi Taffarel; Maiuá Meg Poanpo Txicão - IKPENG UNGWOPNOLE (Origem dos Ikpeng) Série Experiências Didáticas - PROESI. Barra do Bugres: UNEMAT, 2007.
Fonte: 3º Grau Indígena – UNEMAT
<http://indigena.unemat.br>

Série Práticas Interculturais

Esta série destina-se à organização e divulgação das produções textuais e visuais elaboradas pelos acadêmicos durante as etapas presenciais e intermediárias dos cursos, a partir das propostas didáticas dos docentes das três áreas de concentração. Trata-se da divulgação de livros que permitirão não só o retorno aos acadêmicos de suas produções, como também sua divulgação para um público mais amplo. Esta série está organizada a partir de três coleções temáticas, assim constituídas:

- . Coleção Vida e Meio Ambiente;
- . Coleção Cultura e Sociedade;
- . Coleção Práticas Pedagógicas e Linguagem.

Dicionário Enciclopédico de Palavras Indígenas, desde o início do projeto, vem sendo desenvolvida uma proposta de elaboração que deverá integrar a coleção Práticas Pedagógicas e Linguagem.

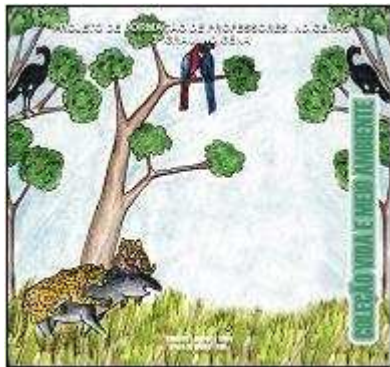


Figura 21 - Vida e Meio Ambiente. Série Práticas Interculturais – 3º Grau Indígena. Barra do Bugres: UNEMAT, 2005.
Fonte: 3º Grau Indígena – UNEMAT
<http://indigena.unemat.br>



Figura 22 - Cultura e Sociedade v.1. Série Práticas Interculturais – 3º Grau Indígena. Barra do Bugres: UNEMAT, 2005.
Fonte: 3º Grau Indígena – UNEMAT
<http://indigena.unemat.br>

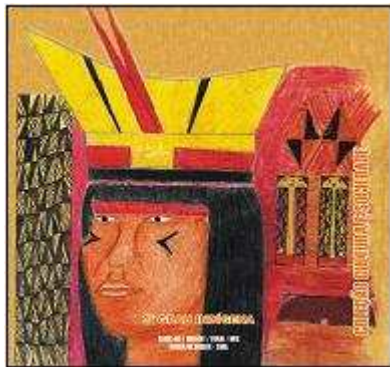


Figura 23 - Cultura e Sociedade v.2. Série Práticas Interculturais – 3º Grau Indígena. Barra do Bugres: UNEMAT, 2005.
Fonte: 3º Grau Indígena – UNEMAT
<http://indigena.unemat.br>

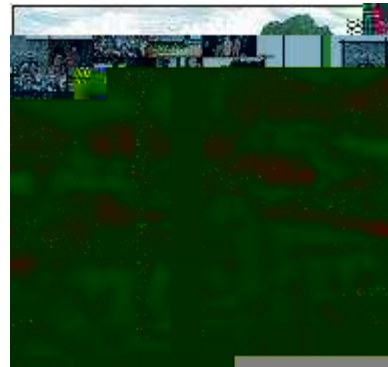


Figura 24 - Práticas Pedagógicas e Linguagem. Série Práticas Interculturais – 3º Grau Indígena. Barra do Bugres: UNEMAT, 2005.
Fonte: 3º Grau Indígena – UNEMAT
<http://indigena.unemat.br>

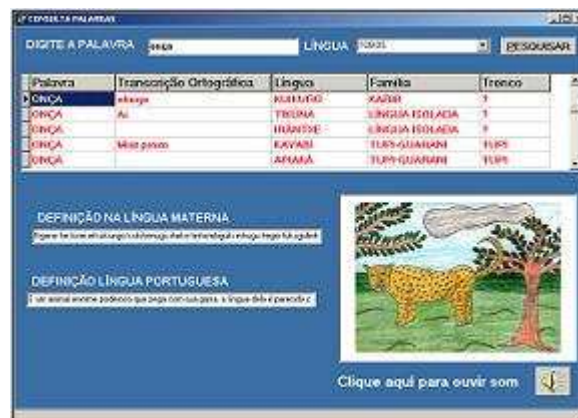


Figura 25 - Dicionário Enciclopédico de Palavras Indígenas

Fonte: 3º Grau Indígena – UNEMAT
<http://indigena.unemat.br>

Títulos a serem publicados



Figura 26 - Marcadores Indígenas do Tempo
Fonte: 3º Grau Indígena – UNEMAT
<http://indigena.unemat.br>

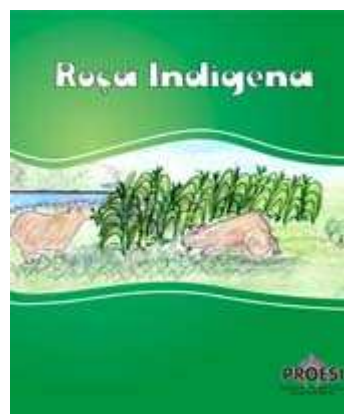


Figura 27 - Roça Indígena
Fonte: 3º Grau Indígena – UNEMAT
<http://indigena.unemat.br>



Figura 28 - Culinária Indígena
Fonte: 3º Grau Indígena – UNEMAT
<http://indigena.unemat.br>



Figura 29 - Território Indígena
Fonte: 3º Grau Indígena – UNEMAT
<http://indigena.unemat.br>

ANEXO 3 - RESOLUÇÃO Nº. 203/2003 – CONEPE

Aprova o Regimento de Trabalho de Conclusão de Curso do Projeto de Formação de Professores Indígenas – 3º Grau Indígena, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.

O Presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONEPE, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, no uso de suas atribuições legais, considerando Processo nº. 005/2003/2, Parecer s/n do Colegiado de Curso, Parecer s/n da Coordenação, Parecer nº. 136/2003-PRPDI, Parecer nº. 176/2003-PRPDI, Parecer nº. 098/2003-PROEG, e decisão do Conselho tomada em sessão ordinária do CONEPE realizada em 20, 21, 22, 23 e 24 de outubro de 2003.

RESOLVE:

Art. 1º Aprovar o Regimento de Trabalho de Conclusão de Curso do Projeto de Formação de Professores Indígenas – 3º Grau Indígena, da Universidade do Estado de Mato Grosso, conforme Anexo I desta Resolução.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º Revogam-se as disposições em contrário.

Sala das Sessões do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, em Cáceres-MT,
24 de outubro de 2003.

Prof. Ms. Laudemir Luiz Zart
PRESIDENTE DO CONEPE

ANEXO I

TÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Este Regimento estabelece regras gerais sobre as atividades relativas ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), integrante do currículo pleno das Licenciaturas Específicas (Ciências Matemática e da Natureza; Línguas, Artes e Literatura; Ciências Sociais) vinculadas ao Projeto de Formação de Professores Indígenas – 3º Grau Indígena, indispensável à colação de grau dos acadêmicos indígenas.

Art. 2º O processo de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso deverá propiciar ao acadêmico a oportunidade de exercitar procedimentos básicos da investigação científica, por meio da escolha de um tema de pesquisa, seu planejamento, sua execução e o registro para sua divulgação.

Art. 3º Pensado como processo, a elaboração do TCC deve propiciar o exercício de diferentes competências trabalhadas ao longo das etapas presenciais e intermediárias do Projeto do 3º. Grau Indígena, estimulando no acadêmico o espírito investigativo, base da prática docente e da atividade científica.

Art. 4º Mais que um requisito burocrático para atestar o cumprimento de etapas de formação dos acadêmicos, o que se espera do processo de elaboração do TCC é que ele colabore para essa formação, servindo de catalisador, nas etapas finais do curso, dos interesses e das aptidões dos acadêmicos indígenas com vistas à escrita de um material, social e pedagogicamente relevante, que possa ser apresentado e discutido com os docentes do Projeto e que de alguma forma contribua para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena nas escolas das aldeias.

TÍTULO II DOS OBJETIVOS

Art. 5º Ao finalizarem a última etapa de estudos presenciais, os acadêmicos do 3º. Grau Indígena deverão estar aptos a demonstrarem que desenvolveram competências importantes no campo da pesquisa, para o pleno desempenho de suas funções docentes na Licenciatura escolhida.

Art. 6º O Trabalho de Conclusão de Curso, entendido enquanto mais um instrumento pedagógico de sua formação, deve permitir o aferimento de

competências e de conhecimentos significativos nas áreas de formação básica e profissional.

Art. 7º Institucionalmente, o TCC deve resultar num produto finalizado, que possa ser apreciado e discutido com os docentes do curso, e se materialize num documento comprobatório a ser juntado ao memorial acadêmico de cada estudante.

Art. 8º Do ponto de vista pedagógico, o Trabalho de Conclusão de Curso será utilizado como uma estratégia para aprofundar a formação específica de cada acadêmico indígena, propiciando-lhe a oportunidade de um diálogo individualizado com um professor-orientador e com uma temática de conhecimento específico por ele definido como relevante.

TÍTULO III

DA METODOLOGIA

Art. 9º A diversidade cultural dos acadêmicos do 3º Grau Indígena, oriundos de 36 diferentes etnias, e a quantidade de acadêmicos do curso, totalizando 200 alunos, exige que sejam adotadas estratégias precisas que permitam viabilizar uma orientação específica, capaz de atender as variadas demandas e necessidades particulares.

Art. 10 Embora seja inevitável pensar em momentos coletivos de formação dos acadêmicos para a preparação de seus Trabalhos de Conclusão de Curso, não há como prescindir de momentos individualizados de atenção, onde o acadêmico possa expor suas idéias, discutí-las e receber orientação para a continuidade de seu trabalho investigativo.

Art. 11 Tendo em vista o pioneirismo da proposta do 3º Grau indígena e de seu caráter de referência para futuras proposições de formação de professores indígenas em nível superior, é fundamental haver não só experimentações, como evitar a aplicação direta de fórmulas burocratizadas. Um projeto inovador como o 3º Grau Indígena exige esforços criativos a serem exercitados em todos os momentos de sua execução.

Art. 12 O Trabalho de Conclusão de Curso é mais um espaço para o exercício criativo na busca de novas propostas pedagógicas e políticas, a serem construídas em parceria com os acadêmicos. Assim, além da forma tradicional de uma monografia, em que o acadêmico exercita a prática da pesquisa e do registro, demonstrando competência investigativa e discursiva, dever-se-á incentivar os estudantes a apresentarem outras possibilidades de demonstrarem suas competências e conhecimentos adquiridos.

Art. 13 Em se tratando de um Projeto com três possibilidades de terminalidade, Licenciatura Plena para professores índios que continuarão seu trabalho de docência em escolas indígenas, assumindo, com a nova titulação, outras séries da educação básica, dever-se-á estimular o processo de pesquisa desses professores para aspectos da cultura de seu povo, visando o desenvolvimento de materiais a serem utilizados no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, processos investigativos que possam resultar em materiais didáticos a serem empregados nas escolas das aldeias, deve ser amplamente incentivados.

Art. 14 Dado que o processo de construção de uma educação indígena diferenciada, voltada a atender as necessidades e expectativas das comunidades indígenas está apenas em seu início, dever-se-á incentivar as propostas que visem ampliar a reflexão sobre as práticas de ensino e aprendizagem bem como aquelas relativas aos processos próprios de transmissão de conhecimentos. Deste modo, a construção de propostas político-pedagógicas para as escolas indígenas também se configura numa possibilidade de Trabalho de Conclusão de Curso.

Art. 15 Na mesma linha, memoriais descritos sobre o processo de formação individual e étnico pode ser objeto de investigação, a partir de questões e problemáticas postas pelo desafio de construir uma nova escola indígena. Essa seria mais uma possibilidade de Trabalho de Conclusão de Curso.

Art. 16 O fundamental nessa definição de possibilidades é criar condições para que os próprios acadêmicos exercitem sua criatividade e perspicácia na escolha e na proposição de formatos para o seu Trabalho de Conclusão de Curso. Este, em hipótese alguma, deve se restringir ao mero cumprimento de uma formalidade burocrática, como tantas vezes assistimos nos cursos regulares de licenciatura de todo o país. O desafio, aqui proposto, é o de tomar essa atividade em toda a sua potencialidade, buscando caminhos inovadores, que possam resultar em novos processos e práticas. Seguindo essa orientação, o Trabalho de Conclusão de Curso deixa de ser um produto terminativo, para ser o primeiro exercício de novas experimentações.

Art. 17 O TCC consistirá, dessa forma, em uma produção individual ou em grupo, orientada, materializada sob a forma de uma monografia, de um livro didático, de um livro literário, de um memorial descritivo ou de uma proposta político-pedagógica para escola indígena, redigida em Português ou bilíngüe (Língua Portuguesa e Língua Indígena).

Art. 18 O processo de realização do TCC deverá iniciar-se na VII Etapa de Estudos Presenciais, com uma oficina sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, que estimule os acadêmicos a pensarem em propostas que deverão ser elaboradas e apresentadas na VIII Etapa Presencial. Nesta etapa

e nas subseqüentes, deverá estar funcionando um sistema de orientação e acompanhamento do TCC, que possibilite uma atenção individualizada a cada um dos acadêmicos.

Art. 19 Considerando que a proposta de elaboração do TCC seja parte integrante do processo mais geral de formação dos acadêmicos indígenas, será fundamental a criação de uma metodologia de orientação que reúna não só o atendimento individual de cada estudante, mas também o registro dessa orientação, de modo que ela possa, de fato, ocorrer de forma processual e cumulativa. Para tanto, um documento de orientação deverá ser criado, de modo a registrar cada momento desse processo, sendo ele mesmo, ao seu término, uma referência a mais do processo formativo do acadêmico.

TÍTULO IV

DA COORDENAÇÃO E DA ORIENTAÇÃO DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO

CAPÍTULO I

DA COORDENAÇÃO DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO

Art. 20 A Coordenação dos Trabalhos de Conclusão de Curso será exercida por um docente em regime de 30 horas-aula.

Art. 21 A forma de seleção do coordenador de TCC será através da análise de currículo e compreenderá um período de vinte e quatro meses que antecedem o final dos cursos.

ATRIBUIÇÕES

Art. 22 O Coordenador de TCC deverá elaborar e desenvolver um plano de trabalho em conjunto com o Coordenador Pedagógico Projeto e dos Coordenadores de Área, de forma a assegurar o cumprimento das seguintes atribuições:

- I – Proporcionar a orientação básica aos alunos em fase de iniciação da proposta de TCC;
- II – Indicar orientadores para os alunos que não tiverem;
- III – Convocar, sempre que necessário, reuniões com os orientadores e/ou alunos;
- IV – Manter, junto à Coordenação Geral do Projeto, arquivo atualizado com as propostas de TCC em desenvolvimento;
- V – Organizar o livro de atas de reuniões e de apresentações dos TCC;

VI – Providenciar o encaminhamento à biblioteca central de cópias dos trabalhos aprovados;

VII – Tomar, no âmbito de sua competência, todas as medidas necessárias ao efetivo cumprimento de sua função;

VIII – Elaborar e encaminhar aos orientadores o relatório de conclusão de TCC, juntamente com sua respectiva cópia.

CAPÍTULO II

DA ORIENTAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Art. 23 A orientação de TCC deverá ser feita por meio do corpo de professores docentes que atuam no projeto. Deve ser construído, previamente, um mesmo formato de orientação, por meio da discussão de referenciais teóricos e pressupostos metodológicos comuns, de modo a haver um equilíbrio nas exigências e expectativas dessa orientação, nas três áreas de terminalidade do projeto.

Art. 24 O TCC será desenvolvido sob a orientação de um professor que tenha experiência em pesquisa.

§ 1º Pode o aluno contar com a colaboração de outro professor, que não o seu orientador ou de profissional que não faça parte do corpo docente da UNEMAT, atuando como co-orientador, desde que obtenha a aprovação de seu orientador.

§ 2º O nome do co-orientador deve constar dos documentos e relatórios entregues pelo aluno.

Art. 25 Cabe ao aluno escolher o seu orientador de Trabalho de Conclusão de Curso, devendo, para esse efeito, realizar o convite levando em consideração os prazos preestabelecidos para a entrega da proposta inicial, bem como a época de apresentação pública da mesma.

Art. 26 Ao assinar o projeto de TCC do aluno, o professor estará aceitando o trabalho de orientação do graduando, devendo oficializar ao Coordenador de Trabalhos de Conclusão de Curso o aceite do aluno como seu orientando.

Art. 27 O orientador de Trabalho Conclusão de Curso poderá pertencer à outra IES.

ATRIBUIÇÕES

Art. 28 São atribuições do Orientador de Trabalho de Conclusão de Curso:

I – Frequentar as reuniões convocadas pelo Coordenador de Trabalho de Conclusão de Curso;

II – Encaminhar, regularmente, ao Coordenador de TCC, os relatórios de atividades desenvolvidas com os alunos sob sua orientação, devidamente assinados;

III – Apresentar os trabalhos desenvolvidos sob sua orientação à Coordenação de Área para serem apreciados;

IV – Participar das apresentações de TCC para as quais estiver designado, em especial às de seus alunos-orientandos;

V – Assinar, juntamente com os demais membros das bancas examinadoras, as fichas de avaliação dos TCC e as atas finais das sessões de apresentação pública.

Art. 29 A responsabilidade pela elaboração do TCC é integralmente do aluno.

TÍTULO V DOS ALUNOS EM FASE DE REALIZAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Art. 30 Considera-se aluno em fase de desenvolvimento do TCC, aquele regularmente matriculado em um dos cursos do Projeto a partir do VII semestre.

Art. 31 O aluno em fase de desenvolvimento do TCC tem, entre outros, os seguintes deveres específicos:

I – Frequentar as reuniões convocadas pelo seu orientador;

II – Manter contatos nos prazos estabelecidos com o professor orientador para discussão e aprimoramento de sua pesquisa;

III – Cumprir o calendário estabelecido pelo Projeto;

IV – Entregar ao orientador, periodicamente, relatórios parciais sobre as atividades desenvolvidas;

V – Elaborar a versão final de seu Trabalho de Conclusão de Curso.

TÍTULO VI DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

CAPÍTULO I DA PROPOSTA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Art. 32 O aluno deverá elaborar sua proposta de TCC seguindo critérios técnicos estabelecidos nas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT, sobre documentação, no que forem eles aplicáveis.

Art. 33 A proposta de TCC deverá ser entregue em duas vias assinadas pelo orientador responsável, no VIII Semestre.

CAPÍTULO II DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Art. 34 O Trabalho de Conclusão de Curso deverá ser elaborado considerando, na sua estrutura formal, os critérios técnicos estabelecidos nas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT sobre documentação, no que forem eles aplicáveis.

Art. 35 O TCC deverá ser redigido em Língua Portuguesa ou de forma bilíngüe (Língua Portuguesa e Língua Indígena).

Art. 36 O Trabalho de Conclusão de Curso deverá ser apresentado pelo acadêmico indígena em um Seminário Público, perante uma Comissão de Examinadora, composta por professores convidados, pela Coordenação dos Trabalhos de Conclusão de Curso, a Coordenação de Área e a Coordenação Pedagógica, para este fim.

CAPÍTULO III DA APRESENTAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Art. 37 As sessões de apresentação dos Trabalhos de Conclusão de Curso serão públicas, sendo requisito obrigatório para a conclusão do curso de Licenciatura Indígena.

Art. 38 Na apresentação, o acadêmico indígena terá o tempo de 30 minutos para discorrer acerca do seu trabalho.

Art. 39 A Comissão Examinadora poderá fazer recomendações para o aprimoramento do trabalho, tendo o aluno o prazo de 30 dias para entregar o trabalho com as alterações sugeridas.

Art. 40 A Comissão Examinadora poderá reprovar o TCC. Nesse caso será marcada nova apresentação com prazo estabelecido pela Coordenação de TCC.

CAPÍTULO IV DA ENTREGA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Art. 41 A entrega da versão definitiva do TCC é requisito obrigatório para o recebimento do diploma de conclusão de curso.

TÍTULO VII DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 42 Os casos omissos serão analisados e resolvidos pelo Colegiado de Curso do Projeto, ouvidas as partes envolvidas.

Art. 43 Este Regimento entrará em vigor na data de sua aprovação pelo CONEPE, revogadas às disposições em contrário.

ANEXO 4 – TÍTULOS DOS TCCs – CURSOS DE LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS MATEMÁTICAS E DA NATUREZA



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DEP. ESTADUAL RENE BARBOUR
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA INTERCULTURAL



RELAÇÃO DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO LICENCIATURA EM CIÊNCIAS MATEMÁTICAS E DA NATUREZA

Nome	Tema
Alberto Orokomy'i Tapirap	Pintura corporal tradicional do povo Tapirapé
Alexandre Azomare	Saúde do povo Paresi aldeia Kotitiko
Amatiwana Matipu	Calendário estelar tradicional
Ambrósio de Lima Tsereu'rã e Paulo Cesar Tsereurã	Poluição dos Rios Areia e São Felipe
Ana Carina Paulo dos Santos	As transformações ocorridas no Sistema de Medidas do povo Terêna
André dos Santos	Uso das plantas medicinais pelo povo Bakairi da aldeia Santana – Nobres/MT
Antonio Penuta	Estudos das ervas medicinais do povo Rikbaktsa na aldeia Primavera
Antônio Tsereptawe Xavante e Timóteo Tseretsu Tsirobo	A história da corrida Uiwede
Aristóteles Maniumytsa	Castanha como fonte de renda dos Rikbaktsa
Arlindo Rondon Kogapi	A pintura corporal do povo Bakairi com enfoque na Etnozoologia
Arnaldo Vicuna Ocoguebou e Valdeci Poxireu	Animais mamíferos existentes na Terra Indígena Perigara/Pantanal
Áurea Maria Cunha	A importância da palmeira Babaçu na Terra Indígena Meruri
Awasiu Kayabi	As medidas tradicionais utilizadas no ensino aprendizagem das crianças nas séries iniciais do povo Kayabi
Bartolomeu Patira Pronhõpa	A saúde do povo Xavante: um enfoque na nutrição
Bernardina Rênhêre	Nutrição: passado e o presente do povo Xavante
Caetano Tserewa'u Tsererowe	A contagem de numeração Xavante

Claudio Abama	A importância do Mogno
Cosme Tsi'wé Wété	A história da Matemática do povo Xavante
Domilto Inaruri Karajá	Diagnóstico das águas dos poços artesianos que causam as doenças nas aldeias Karajá
Donato Tsimrihu Tsahobo	Plantas medicinais indígenas Xavante
Edinho Uaigaroreu	Poluição e contaminação do córrego Piebaga
Edmundo Pini'ru	Plantas medicinais nativas do povo Xavante da aldeia Saltinho Terra Indígena Marechal Rondon, conhecimentos tradicionais de ontem e hoje
Eneida Kupodonepá	Construção da canoa e do pilão
Evandro Mahuaiaua	Construção arquitetônica da casa tradicional Bakairi
Evaristo Kiga	A relação e a contribuição do povo Bororo para a preservação da mata
Félix Rondon Adugoenau e Helinho Kurugugoe Eiga	Da morte ao enterro
Filadelfo de Oliveira Neto	Viveiro de plantas nativas
Francisco Lopes Ferreira	Educação Matemática na escola e na comunidade indígena Tapeba
Daniel Koriga e Gilberto Kia	Estatística Populacional da aldeia Córrego Grande
Gilberto Sopenague Paroca	A construção da casa tradicional do povo Bakairi
Iraci Borobo e Valdemar Borobó	Queimada na Terra Indígena Tadarimana
Isidoro Rerômuitsa	A relação do povo Rikbaktsa com a natureza: sua utilização no seu modo de viver
Jaime Sebastião Prishico Manchineri	Contagem: medida tradicional do povo Manchineri
Jeremias Poiure	Construção de canoa de casca de Jatobá segundo a cultura Bakairi
Jeronimo de Oliveira Santos	Medidas antiga e atual da roça Bakairi de Santana
Jones de Adenilson Manhuari Crixí	Plantas medicinais usadas pelos Munduruku antigamente e atuais
José Hani Karajá	Hetohokỹ
Kamoriwa'i Elber Tapirapé	A importância das palmeiras na confecção de arte para o povo Tapirapé
Leandro Aptsiré e Roque Teronhi'eixe	Aprendizagem de números na sociedade Xavante
Maiua Meg Poanpo Txicão	Kantawo m'iran
Marcelino Fontes	Valorização e revitalização do uso de plantas medicinais
Marcelino Tsere'ru Wété	Tipos de Urucum

Maria Ilda Tipjusi	As Plantas Medicinais do Povo Irantxe
Martinho Tsire'edi Tsawewa	O ensino da Estatística
Mateus Tseretopo 'Re'edi	Processo de ensino aprendizagem na adição, subtração e multiplicação
Mauricio Xerente	As plantas medicinais utilizadas pelo povo Bakairi
Miguel Ângelo T. Maratedewa	Plantas medicinais com enfoque no ensino de Ciências
Míriam Kazaizokairo	Lavoura mecanizada em terra indígena Paresi
Nicolau Wadza'atiwe Tsipe	Etnoconhecimento de variedade da classificação das plantas medicinais
Orlando Kuira e Gerson Mario Enogureu	Pesca Cultural “O Bokwadoge”
Osvaldo Corezomaé Monzilar	A História da Poaia
Pedro Nazokemai	O antigo sistema de contagem do povo Paresi
Profirio Teruté Babati	A utilidade das folhas no uso medicinal Xavante
Rosilene Cruz de Araújo	Os efeitos da ação antrópica na qualidade de vida do povo Tuxá: um estudo do caso da barragem de Itaparica, Rodelas – BA.
Sandra Aparecida Azomaizokero	Processo histórico da saúde Paresi
Sandro Alves da Silva	Plantas e ervas medicinais utilizadas pelo povo Kaingang T.I Xapecó
Silo Onezokemae	Marcadores de tempo do povo Paresi
Terezinha Amaizokairo	O conhecimento do povo Nambikwara sobre as plantas medicinais
Tibério Tsiwa'ru Abdzu	Aprendendo Matemática com a construção da casa tradicional do povo Xavante
Tito Seretâte	Medicina tradicional do povo Xavante
Tobias Ômohi Aphö'ödi	Plantas Medicinais
Valdo Kutaiava Xagopé	Confecção de artesanato apá
Vicente Tsimrihu 'Răi'râté e Máximo Uratse Tsi'omwe	Origem da Matemática entre o povo Xavante
Walmir Adzöwé	Desenvolvimento da criança Xavante: fase watébrémi (menino) até a 'ritéi'wa (jovem)

ANEXO 5- TÍTULOS DOS TCCs – CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS.

RELAÇÃO DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Nome	Tema
Adalberto Tserebutuwe Wa'mõrã e Walmir Adzöwê	História da migração das aldeias Xavante da terra indígena Areões
Alinor Alves Zezonai	Origem do povo Paresi (Haliti)
Amadeu Horota' Awetsimõ e Guilherme Tsarãwawe Pratsé	A história da origem do povo Xavante
Andila Inácio Belfort	A Pedagogia Kaingang
Ângela Maria Kamunu Irantxe	Origem dos alimentos do povo Nambikwara
Avelino 'Rui'wahi Tsipi'radi e Germana Pe'ei'õ Bupréwê	Histórias do povo Xavante
Bartolomeu Warakuxi	Origem do povo Manôky
Beatriz Moha Erikbaktsa	Rio Juruena
Benedito Pereira Júnior e Bruno Tavié	Projeto Político Pedagógico da E.M.I. Cadete Adugo Kuiare
Boaventura Tserewamariwê Tserewa'wa	Vida do Apowena: do nascimento até a morte
Carolina Rewaptu	Terra Indígena Marãiwatsédé
Clícia Tan Huare	História da educação escolar do povo Umutina
Clóvis Batista Maia	Projeto Político Pedagógico da Escola Yé Pãrã
Daniel Coxini	Mitologia do Ijoso
Durval Alacuiawa	Território histórico e o processo de constituição das terras indígenas
Edna Monzilar e Eliane Boroponepá Monzilar	A mudança do povo Umutina da aldeia Umatá para aldeia Umutina
Edson de Oliveira Santos	Organização familiar do Bakairi de Santana
Eduardo Maiawai Koni Tawanre	Organização do povo Kurã-Bakairi no contexto tradicional

Elizabeth das Dores Rodrigues Arogiareudo e Maria Trindade Tuboreguiri	Alimentos típicos e alimentos introduzidos na área de Meruri
Erlon Santos de Souza	Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual da aldeia indígena Caramuru Paraguaçu
Fabiano Abutuwe Mădu	A conquista do guerreiro do povo Xavante
Félix Rondon Adugoenau e Helinho Kurugugoe Eiga	Da morte ao enterro (Funeral Bororo)
Genivaldo Geronimo Poiure	Algumas mudanças na sociedade Bakairi de Pakuera com a chegada da energia Elétrica
Gilberto Tserehômora	Processo de escolha do cacique Xavante
Glaydson Artur do Vale Freitas	Cantos, tradições e mito do povo Wassu Cocal
Graciana Trajano do Nascimento	O retorno: história e educação entre os Tapebas
Gutemberg Aiwede'wa Abhö'ödi	A vida do Sr. Ângelo Abohö'ödi: Conhecimento tradicional na família
Hipolito Tsibdadzé Tsiwatsé	Geografia do povo Xavante
Ikoré Kawakum Ikpeng	Kantawo m'iran
Iolanda dos Santos Mendonça	Caminho de volta
Jacira Rodrigues da Silva Cueni	A escola entre os Kurâ-Bakairi da aldeia Yemâiriri (Santana)
Jair Mendes Cibae Etaewu	História de contato do Bororo da terra indígena Meruri
Jerry Adriane Santos de Jesus	Memória do líder Saracura: vida, sonhos e lutas
Joaquim Paulo de Lima Kaxinawá	Hanu Xarabu Depia (Origem do Kene)
José Maria Crixí	História do povo Apiaká: antes e depois do contato
Leidiane Pego de Souza Sezinando	Organização espacial dos Tupinikim da aldeia Caieiras Velha
Lucas 'Ruri'ö	A vida do Sr. Adão Toptiro
Makaulaka Mehinako	A herança da função de cacique entre o povo Mehinako
Marcos Tserenhimiru	História de uma grande mulher chamada Lúcia Teperiti'ö

Maria Mazzarello Wa'utomodzapar	A cultura do povo Xavante sobre o clã Po'redza'õno e Öwawẽ
Maria Palmira Buture Ewago e Luiz Carlos Okoeréo	Terra Jarudori
Nilce Zonizokemairô	Análise, reflexão e ampliação do livro Kozarene
Nivaldo Korira'i Tapirapé	Ritual: Ka'o
Olívio Waomorã	Ocupação da aldeia Batovi
Oparaxowi Marcelino Tapirapé	Educação escolar indígena entre os Tapirapé
Otaviano Tserenowadawé Xavante	Formação do homem Xavante
Paulo Henrique Martinho Skiripi Nambikwara	Organização social Rikbaktsa
Rael Xakoiapari Tapirapé	Xãpirõwãwã: o funeral Tapirapé
Rafael Hitsé	Casamento Cultural Xavante
Raimundo Leopardo Ferreira	A festa e o ritual da puberdade
Reginaldo Ikaura Xerente	História de vida do Pajé Bakairi
Rute 'Rewatsu	História da dança e o canto de wânorêdobe
Sepé Ragati Kuikuro	O processo de transmissão do conhecimento entre os Kuikuro: aprendizagem dos cantos
Valdomiro Nezokemae	As festas tradicionais Haliti da terra indígena Paresi
Vitório Buruwewawe Waane	A história do surgimento da aldeia São Pedro
Wendel Nascimento Gonçalves	História de vida profissional do Prof. Indígena Donato Miguel Vargas – Presidente da APIARN (Associação dos professores Indígenas do Alto Rio Negro)
Xisto Tserenhi'ru Tserenhimi'rami	Wamnhõrõ: seda do broto de buriti, o capuz e o ono de ritual de passagem dos adolescentes Xavante

ANEXO 6 - TÍTULOS DOS TCCs DO CURSO DE LICENCIATURA EM LÍNGUAS, ARTES E LITERATURAS.

RELAÇÃO DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO LICENCIATURA EM LÍNGUAS, ARTES E LITERATURAS

Nome	Tema
Abrão Tsibupa Xavante	Estudo da língua antiga do povo Xavante
Agnaldo Wariniay'i Tapirapé	Estudo comparado de palavras do tupi e do Tapirapé e mudanças na língua Tapirapé atual
Angelo Kezomae	Palavras em desuso
Apolônio Apiaga e Paulo Kavopi	Origem de lakuigady e Kuanby
Aroldo Nambiquara	Plantas medicinais do povo Nambikwara
Aturi Kaiabi	Cestaria e tecelagem Kayabi
Carlos Tsere'uwa'ra Rãiwabdzu	Origem da língua do povo Xavante
Cornélio Nomohi Tsimõ	Pintura corporal e arte plumagem do povo Xavante
Eliseu Waduipi Tsipré	Mudanças na língua Xavante
Eriberto Nábita, Matias Tsivaaibata e Tarcísio Butamy Rikbakta	Rikbaktsa Harere Pinymyry
Florian Matsa Tserenho'e e Francisco Itsaripi'a Ōmore	A'uwẽ mreme waihu'udzé – Vocabulário Xavante
Frederico Ruwabzu Tseretomodzatsé	Ensino de aprendizagem na língua materna
Gaspar Waradzéré Tsiwari	Diferença entre modo de falar do povo antigo e a fala atual
Gedeão Diomar Rãiro'odi	Vocabulário Xavante
Geraldina Parecis	A origem e os tipos de artesanatos do povo Manõky (Irantxe)
João Quirino Eazokemae	Dicionário Paresi-Haliti
Jonado Sabanê	Língua Sabanê
Kaomi Kaiabi	Mudanças na língua materna Kĩsêdjê
Karin Juruna	Origem e mudança na língua do povo Juruna – Yudja
Korotowĩ Taffarel	Kantawo m'iran
Lucas Tserenhi'omo Tsupto	A luta pela criação da Escola Estadual Indígena Rãiwĩ'a Xavante
Luizinho Ariabô Quezo e Maria Alice de S. Cupudunepá	Histórias e mitos do povo Umutina
Márcia Nascimento	Frases interrogativas sim - não na língua Kaingang / O uso do indicador de interrogações "mỹ"
Marcio Monzilar Corezomaé	Umutina vive

Maria Devanildes do C. Kayaby	Revitalização da língua materna Kayabi
Maria Divina de Arruda	Cartilha na língua materna dos Boe Bororo
Mauricio Kurugugoe Emaguda	Leitura e interpretação de texto a partir do livro “Os animais” organizado pelo professor Hilário Rondon Adugo Nareu
Mutuá Mehinaku	A morfologia do plural em Kuikuro
Oswaldo Buruwé Marãdzuho	Linguagem arcaicas e linguagem moderna do povo A’umẽ uptabi
Paulo Tsererãwe Dumhiwe	Interferência de algumas palavras ortográficas com “DZ” em relação ao uso dos sons [Y]
Paulo Ubuhu	Língua dos defensores “a’ãma”
Rony Walter Azoinayce Paresi	O grafismo: a simbologia e significado do grafismo
Salomão Nezokemazokai	O ensino aprendizagem dos sinônimos das palavras na língua Paresi nas séries iniciais do Ensino Fundamental da aldeia Nova Esperança
Sandra Florise Aroe Poiwo	Pinturas faciais do povo Bororo
Takap Trumai Kayabi	Transcrição da mitologia Trumai a partir do mito de origem
Tempty Suyá	A origem do povo Kĩsêdjê e a revitalização da língua
Wadoi Karajá	Sintaxe Karajá
Walter Antônio Benjamim Luciano	Noções de Nheengatu, Português e nossas histórias
Wary Kamaiurá	Pintura corporal da sociedade Kamaiurá
Woubedu Karajá	A invasão lingüística na aldeia Hawalo-Mahadu (Santa Isabel)
Xario’i Carlos Tapirapé	Cantos dos Xakowi

ANEXO 7 – AUTORIZAÇÃO PARA CITAÇÃO DE TCC/ COLEGIADO DE CURSO.



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DEP. ESTADUAL RENE BARBOUR
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA INTERCULTURAL
COLEGIADO DE CURSO



PARECER

(*AD REFERENDUM*)

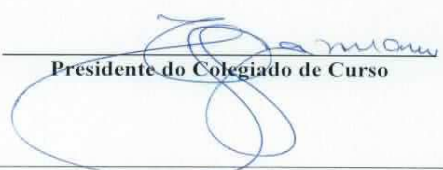
ASSUNTO: AUTORIZAÇÃO PARA CITAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DO PROESI EM TESE DE DOUTORADO DA PROFESSORA EDNA ANDRÉ SOARES MELO.

O Colegiado de Curso do PROESI, apoiado por seu Regimento (Resolução Nº. 009/2003 – CONEPE), manifesta parecer *AD REFERENDUM* **favorável** à citação, bem como a utilização de informações, dos seguintes Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) na Tese de Doutorado da Professora Edna André Soares Melo, desde que sejam efetuadas as devidas referências aos autores, conforme normas vigentes:

- 1) Trabalho de Conclusão de Curso dos estudantes Iokore Kawakum Ikpeng, Korotowĩ Taffarel e Maiua Meg Poanpo Txicão;
- 2) Trabalho de Conclusão de Curso do estudante Martinho Tsire'edi Tsawewa;
- 3) Trabalho de Conclusão de Curso do estudante Xario'i Carlos Tapirapé;
- 4) Trabalho de Conclusão de Curso da estudante Angela Maria Kamunu Irantxe.

Sendo o que apresentava para o momento, é o parecer.

Barra do Bugres – MT, 26 de setembro de 2008.


Presidente do Colegiado de Curso

UNEMAT – Educação Indígena – Cx P 92 – Cep: 78.390-000 – Barra do Bugres/MT
Tel: (65) 3361 1964 - Home Page: www.unemat.br/indigena
E-mail: indigena@unemat.br

PROESI
Programa de Educação Superior
Indígena Intercultural

ANEXO 8 – TERMO DE CONSENTIMENTO PROFESSORA MARIA APARECIDA REZENDE.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, Maria Aparecida Rezende RG 1224167 – SSP/GO; CPF 208575271 34autorizo a divulgação da entrevista que concedi a pesquisadora Edna André Soares Melo, Doutoranda do Instituto de Linguagem da UNICAMP, relativa à pesquisa intitulada “Povos Indígenas, Identidade e escrita: constituição de uma autoria acadêmica.” O referido trabalho traz uma reflexão sobre a Educação Escolar Indígena em nível Superior no Brasil a partir da implantação do Projeto de Licenciaturas Específicos para os povos indígenas na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT - Campus de Barra do Bugres, em Barra do Bugres, (MT), instituição esta onde atuei na função de monitora, docente, coordenação pedagógica.

Dourados, 15 de dezembro de 2008

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Aparecida', is written over a horizontal line.

ANEXO 9 – TERMO DE CONSENTIMENTO DA PROFESSORA MARIA MARGARETE N. VALENTIM

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, Maria Margarete Noronha Valentin
RG 000674587, CPF 529.021.451-88, autorizo a divulgação da entrevista que concedi a pesquisadora Edna André Soares Melo, Doutoranda do Instituto de Linguagem da UNICAMP, relativa à pesquisa intitulada “Povos Indígenas, Identidade e escrita: constituição de uma autoria acadêmica.” O referido trabalho traz uma reflexão sobre a Educação Escolar Indígena em nível Superior no Brasil a partir da implantação do Projeto de Licenciaturas Específicos para os povos indígenas na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT - Campus de Barra do Bugres, em Barra do Bugres, (MT), instituição esta onde atuei na função de monitora, docente, coordenação pedagógica.

Barra do Bugres, 10 de dezembro de 2008

Maria Margarete Noronha Valentin