

MARIA GORETE NETO

**AS REPRESENTAÇÕES DOS TAPIRAPÉ SOBRE SUA ESCOLA E
AS LÍNGUAS FALADAS NA ALDEIA: IMPLICAÇÕES PARA A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Tese apresentada ao Departamento de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutor em Lingüística Aplicada, na área de Multiculturalismo, Plurilingüísmo e Educação Bilíngüe.

Orientadora: Profa. Dra. Marilda Couto Cavalcanti

Campinas, 26 de junho de 2009.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

G669r Gorete Neto, Maria.
As representações dos Tapirapé sobre sua escola e as línguas faladas na aldeia : implicações para a formação de professores / Maria Gorete Neto. -- Campinas, SP : [s.n.], 2009.

Orientador : Marilda do Couto Cavalcanti.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Representações. 2. Hibridismo. 3. Escolas indígenas. 4. Língua tapirapé. 5. Língua portuguesa. I. Cavalcanti, Marilda do Couto. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

oe/iel

Título em inglês: Tapirapé representations about schooling and spoken languages in their village: implications for teacher education.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Representation; Hybridism; Indigenous school; Tapirapé language; Portuguese language.

Área de concentração: Multiculturalismo, Plurilingüismo e Educação Bilingüe.

Titulação: Doutor em Linguística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti (orientadora), Prof. Dr. Angel Corbera Mori, Profa. Dra. Jackeline Rodrigues Mendes, Profa. Dra. Marta Maria do Amaral Azevedo e Profa. Dra. Maria Nazaré Mota de Lima. Suplentes: Profa. Dra. América Lúcia Silva César, Profa. Dra. Tânia Maria Alkmim e Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado de Maher.

Data da defesa: 26/06/2009.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Marilda do Couto Cavalcanti



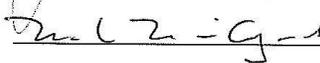
Angel Humberto Corbera Mori



Jackeline Rodrigues Mendes



Marta Maria do Amaral Azevedo



Maria Nazaré Mota de Lima



América Lúcia Silva César

Tânia Maria Alkmim

Terezinha de Jesus Machado Maher

IEL/UNICAMP

2009

Teleku Mpensu
Mukuaxi kianda
Aê, ai, a
Teleku Mpensu
Mukuaxi kianda
Diala Teleku Mpensu

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas que me apoiaram, direta ou indiretamente, no percurso desse trabalho. Sintam-se todas por mim agradecidas, estando ou não na breve lista abaixo.

Muito obrigada ao povo Tapirapé que tem me recebido em sua casa e se mostrado sempre aberto a compartilhar comigo sua vida e sua sabedoria, com alegria e muitos sorrisos!

Aos alunos Tapirapé, meus agradecimentos em especial! Tenho muito mais aprendido com vocês que ensinado!

Aos participantes diretos da pesquisa: Korira'i, Oparaxowa, Koría'i, Kamoriwa'i, Inamoreo, Tamane, Ieremy'i, Wariniaj'i, Katowyyga, Xywaeri, Awaray que aceitaram gravar entrevistas, em português, muitíssimo obrigada pela disponibilidade e pelo tempo a mim dispensado! A vocês, suas famílias e todos os demais Tapirapé, muita saúde, felicidade e vida longa para “ver os netos e bisnetos crescerem”!

Sou também muito grata à minha família - minha mãe Antonia, meu pai Joaquim, meus irmãos Luiz Carlos, Lucimara e Thales – pelo amor incondicional, e que, apesar da minha contínua ausência, sempre me incentiva a fazer o que faço.

Sempre estarei em débito com Marilda, minha orientadora, que muito me ensinou nesses anos. Levo seu exemplo de profissionalismo competente e comprometido com as minorias. A você meu respeito e admiração e muito obrigada pela paciência e pela confiança.

Kamakuiu minha Nengua de Inkisi Dango! Sempre será enorme e impagável a dívida que tenho com a senhora! Muito obrigada pelo apoio e pela mão sempre estendida. Saúde e vida longa à senhora! Zambi nakuatesala!

Meu muito obrigada à Pattience Epps, minha orientadora no período de doutorado sanduíche, na University of Texas at Austin, pela acolhida super-amável, pelas indicações bibliográficas e pela disponibilidade em discutir comigo partes da minha análise. Nesse período, também foram muito importantes a companhia e a amizade de Hilária, Ana Paula, Ana Luisa e I-Wen. Sem o apoio de vocês e as dicas sobre a língua e a cultura, a minha adaptação teria sido muito mais difícil. Muitíssimo obrigada por tudo! E, claro, Marta, se não fosse você ter me colocado em contato com Pattie, minha ida não teria se concretizado. Muito obrigada por ter aberto esta porta!

Agradeço às professoras Roxane Rojo e Marta Azevedo pela preciosa orientação nos trabalhos de qualificação fora de área e também pela bibliografia indicada. Sou grata também à professora Terezinha de Jesus Machado Maher e ao

professor Angel Corbera Mori pelas muitas dicas e observações na qualificação da tese. As contribuições de todos vocês iluminaram muitíssimo a confecção deste trabalho.

Super obrigada Mugo, Kaya e Lunda pelo incentivo e apoio e, principalmente, por terem cuidado dos inúmeros e irritantes problemas da minha casa enquanto estive fora! Tudo teria sido muito mais complicado se vocês não estivessem comigo nesse momento.

Luiz e Nice, Irmãzinhas: Genoveva, Elizabeth, Odila e Edith, muito obrigada pela amizade, pela acolhida sempre carinhosa e por tudo o que me ensinaram e ensinam a cada vez que nos encontramos.

Obrigadíssima aos colegas Samima, Maristela, Clécio, Lílian e Márcia pela companhia durante o curso. Coragem e saúde a vocês para continuarem brilhando em suas vidas acadêmicas.

Agradeço imensamente aos funcionários da biblioteca e da pós-graduação do IEL, em especial Belkis Donato e Cláudio Platero, pela competência, disponibilidade e atenção.

Muito obrigada a CAPES por ter financiado meus anos de estudo e o doutorado sanduíche. Espero que muitos outros brasileiros tenham a oportunidade que tive.

RESUMO

Esta tese busca construir interpretações para as representações dos professores e líderes do povo Tapirapé, que vive no Mato Grosso, a respeito de sua escola e sobre as línguas, Tapirapé e portuguesa, faladas na aldeia. A escola Tapirapé tem sido considerada uma escola bilíngüe de sucesso (cf. Ferreira, 2000/2001) uma vez que tem conseguido ensinar tanto a língua indígena como a língua portuguesa e uma vez que obedece a alguns princípios que vêm sendo apontados como essenciais na construção de uma escola indígena (cf. RCNEI, 1998) quais sejam: o currículo considera a realidade e a cultura indígena; a língua de instrução é a língua Tapirapé; os professores e demais funcionários da escola são Tapirapé; há participação efetiva da comunidade nos assuntos referentes à escola. Entretanto, apesar dessas características, os Tapirapé têm argumentado que a sua escola tem mudado o modo de vida Tapirapé e isto inclui tanto aspectos da vida diária Tapirapé como também a língua Tapirapé e a educação indígena. Com o intuito de compreender esses questionamentos e contribuir na discussão, norteia este trabalho a seguinte pergunta de pesquisa: “Que representações são construídas pelos Tapirapé sobre: a) as línguas Tapirapé e portuguesa faladas na aldeia? b) a escola?”. Os registros analisados foram gerados etnograficamente (Erickson, 1984, 1989; Cavalcanti, 2000; Mason, 1997; Emerson e outros, 1995; Ely e outros, 1991) e o *corpus* investigado é composto de entrevistas – foco principal da análise - com lideranças e professores Tapirapé, diários e notas de campo, memos e vinhetas narrativas. Embasam a análise os conceitos de representações, hibridismo e a relação dos mesmos com culturas(s), língua(gem) e identidades. Tais conceitos são discutidos a partir de aportes dos Estudos Culturais (Said, 1978/2007; Hall, 1997; 1997a; Bhabha, 1994/2003; Woodward, 2000; Da Silva, 2000), da Antropologia (Tassinari, 1995/1998; Thomaz, 1995/1998), da Sociologia (Cuche, 1999/2002; De Certeau, 1994/2002) e da Lingüística Aplicada (Cavalcanti, M. 1986; 1999; 2000; 2004; 2006; César e Cavalcanti, 2007; Fabrício, 2006; Maher, 1996; 2006; 2007; Moita Lopes, 1996/2002; 2006), dentre outros. Observa-

se que a construção de significados para a escola e as línguas portuguesa e Tapirapé enseja representações e identidades antagônicas. Compreender tais contradições como parte desse processo de construção abre brechas a que representações e identidades cristalizadas sejam desestabilizadas, possibilitando construir novos significados tanto para a escola bem como para as línguas Tapirapé e portuguesa. Espera-se que os resultados da análise possam subsidiar reflexões feitas em contextos de formação de professores indígenas sobre escola e ensino de línguas nas aldeias.

Palavras-chave: representações, hibridismo, escola indígena, língua tapirapé, língua portuguesa.

ABSTRACT

This dissertation constructs interpretations for Tapirapé teachers' and leaders' representations about schooling and about Portuguese and Tapirapé languages. The Tapirapé school, located in the state of Mato Grosso, has been seen as a successful bilingual school (Ferreira, 2000/2001) since it has been teaching both the indigenous and the dominant languages effectively and it has been considering some principles pointed out as needed in an indigenous school (cf. RCNEI, 1998): its curriculum takes into account the indigenous culture, all teachers are native, the primary language of instruction is Tapirapé, and, in addition, the community participates in school decisions. Despite these characteristics, Tapirapé teachers and leaders have argued that the school has changed the Tapirapé lifestyle and the Tapirapé language.

To understand the Tapirapé point of view, the following research question was made: "Which Tapirapé representations have been constructed about: a) Tapirapé and Portuguese language spoken in the village? b) in the school?". Following ethnographic perspectives (Erickson, 1984, 1989; Cavalcanti, 2000; Mason, 1997; Emerson et alii, 1995; Ely et alii, 1991) the main kind of registers are audio recorded interviews with Tapirapé teachers and leaders. In the data analysis, concepts such as representations, hybridism, cultures, languages and identities were specifically focused. The theoretical discussion was grounded on contributions from Cultural Studies (Said, 1978/2007; Hall, 1997; 1997a; Bhabha, 1994/2003; Woodward, 2000; Da Silva, 2000), Anthropology (Tassinari, 1995/1998; Thomaz, 1995/1998), Sociology (Cuche, 1999/2002; De Certeau, 1994/2002), Applied Linguistics (Cavalcanti, M. 1986; 1999; 2000; 2004; 2006; César and Cavalcanti, 2007; Fabrício, 2006; Maher, 1996; 2006; 2007; Moita Lopes, 1996/2002; 2006), and others. The results the analysis shows that meaning constructions about schooling and Tapirapé and Portuguese languages are connected with antagonistic representations and identities. Those antagonistic characteristics are part from an ongoing process which allows constructing new

identities and representations about schooling as well as about Tapirapé and Portuguese languages. These results may be of interest in discussions about school(ing) and language teaching developed by this community in the context of indigenous teacher education.

Keywords: representation, hybridism, indigenous school, Tapirapé language, Portuguese language

LISTA DE FIGURAS

Documento	Fonte/Créditos	Página
Figura introdução: foto peneira em construção, confeccionada por alunos do Projeto Aranowa'yao.	Luiz Gouvea de Paula (2006)	01
Figura 1. Mapa dos territórios Tapirapé.	ISA (2000: 661)	05
Figura 2. Mapa do Brasil.	ISA (2000: 661)	05
Figura 3. Vista aérea aldeia Tapi'itãwa	Google Earth (2009)	09
Figura 4. Foto Apresentação Projeto Aranowa'yao.	Maria Gorete Neto (2008)	150
Figura 5. Foto Apresentação Projeto Aranowa'yao.	Maria Gorete Neto (2008)	150
Figura 6. Foto Fachada da escola.	Maria Gorete Neto (2008)	194
Figura 7. Foto Pavilhão salas de aula.	Maria Gorete Neto (2008)	194
Figura 8. Foto Corredor das salas de aula.	Maria Gorete Neto (2008)	194
Figura 9. Foto Detalhe arte parede da escola.	Maria Gorete Neto (2008)	194
Figura considerações finais: foto peneira em construção, confeccionada por alunos do Projeto Aranowa'yao.	Luiz Gouvea de Paula (2006)	207

LISTA DE SIGLAS

APOIT	Associação do Povo Indígena Tapirapé
CEDI	Centro de Documentação Indígena
CF88	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CIR	Conselho Indígena de Roraima
COPIAR	Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima
CPI/AC	Comissão Pró-Índio do Acre
CPI/SP	Comissão Pró-Índio São Paulo
CTI	Centro de Trabalho Indigenista
DISEI	Distrito Sanitário de Saúde Indígena
FOIRN	Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISA	Instituto Sócio-Ambiental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OGPTB	Organização Geral dos Professores Indígenas Ticunas Bilíngues
OPIR	Organização dos Professores Indígenas de Roraima
PROESI	Programa de Educação Superior Indígena Intercultural
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SEDUC/MT	Secretaria de Educação e Cultura do Mato Grosso
SIL	Summer Institute of Linguistics
UNEMAT	Universidade Estadual do Mato Grosso

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	01
	QUEM SÃO OS TAPIRAPÉ?	03
	ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS	11
1	CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO ESCOLAR E ENSINO DE LÍNGUAS NO CONTEXTO INDÍGENA BRASILEIRO: UMA SÍNTESE	13
1.1	PANORAMA GERAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL.....	13
1.2	UM APANHADO DA LEGISLAÇÃO INDIGENISTA.....	18
1.3	ALGUMAS PESQUISAS SOBRE ESCOLA E ENSINO DE LÍNGUAS PARA INDÍGENAS NO BRASIL.....	23
1.4	AS PESQUISAS REALIZADAS PELOS TAPIRAPÉ E POR OUTROS PESQUISADORES: JUSTIFICATIVA DO ESTUDO.....	37
2	CAPÍTULO 2 – CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS: UM OLHAR ETNOGRÁFICO SOBRE O CONTEXTO TAPIRAPÉ.....	45
2.1	A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E A PESQUISA INTERPRETATIVISTA.....	45
2.2	INFORMAÇÕES SOBRE O TRABALHO DE CAMPO E O DESENHO DA PESQUISA REALIZADA.....	49
2.3	O CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	54
2.4	A TRAJETÓRIA DE ANÁLISE DOS REGISTROS.....	55
3	CAPÍTULO 3 – CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS: DIÁLOGOS E INTERFACES.....	57

3.1	A LINGÜÍSTICA APLICADA, SEU OBJETO DE ESTUDO E A ABERTURA PARA INTERFACES TEÓRICAS.....	57
3.2	REPRESENTAÇÕES, CULTURA(S) E IDENTIDADES.....	61
3.3	REPRESENTAÇÕES E DISCURSO COLONIAL.....	70
3.4	REPRESENTAÇÕES E HIBRIDISMO.....	79
3.5	REPRESENTAÇÕES E LÍNGUA(GEM).....	86
3.5.1	O conceito de língua(gem) e a pesquisa no contexto indígena.....	95
4	CAPÍTULO 4 – AS REPRESENTAÇÕES CONSTRUÍDAS PELOS TAPIRAPÉ SOBRE AS LÍNGUAS TAPIRAPÉ E PORTUGUESA.....	103
4.1	AS LÍNGUAS FALADAS NA ALDEIA.....	103
4.2	AS REPRESENTAÇÕES SOBRE A LÍNGUA TAPIRAPÉ E A LÍNGUA PORTUGUESA.....	105
4.2.1	As representações sobre a língua portuguesa.....	105
4.2.2	As representações sobre a língua Tapirapé.....	117
5	CAPÍTULO 5 – AS REPRESENTAÇÕES CONSTRUÍDAS PELOS TAPIRAPÉ SOBRE SUA ESCOLA.....	139
5.1	A ESCOLA TAPIRAPÉ E SEUS TRÊS PERÍODOS: UMA APRESENTAÇÃO.....	139
5.1.1	O ensino médio – Projeto Aranowa'yao – Novos Pensamentos.....	143
5.1.2	A formação dos professores Tapirapé.....	146
5.1.3	A escola Tapirapé em Majtyritāwa.....	148

5.2	AS REPRESENTAÇÕES TAPIRAPÉ SOBRE A ESCOLA	151
	CONSIDERAÇÕES FINAIS – IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	195
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	209

INTRODUÇÃO



A fotografia acima é de um jovem Tapirapé, do Mato Grosso, aluno do ensino médio na aldeia, confeccionando uma peneira tradicional. Vou me utilizar desta foto como metáfora de pano de fundo para começar a falar do que se trata esta tese.

Assim como a peneira em processo de construção, inicio dizendo que tudo o que aqui será dito também está em contínua construção. Começando a descrever a foto, observa-se que ela revela mãos indígenas que lidam com o taquari¹ no árduo, mas prazeroso, trabalho de tramar o desenho e dar formato à peneira. Prosseguindo, gostaria de traçar um paralelo entre o taquari e

¹ Taquari é um tipo de bambu apropriado à confecção de peneiras.

escolarização indígena, no caso a Tapirapé, e o ensino de línguas nas aldeias, focos desta tese. Estes dois últimos seriam algumas tiras do taquari que os indígenas têm em mãos e que estão continuamente trabalhando com o intuito de construir a peneira do presente/futuro. Os diferentes olhares, representações que os mesmos têm sobre essas tiras do taquari/escola/ensino de línguas é que podem determinar ou não mudanças e refacções no decorrer do processo de confecção.

As mãos da fotografia estão adornadas com pulseiras de miçangas cujos desenhos são motivos tradicionais Tapirapé. Junto com as pulseiras há também um relógio. Os pés fincados no chão dão firmeza ao bambu e estão calçados com tênis. Os mais desavisados diriam “não se trata de índio, pois está usando relógio e tênis”. Ao contrário. O relógio, o tênis, as pulseiras evidenciam que artefatos externos não estabelecem quem é índio ou não, idéia esta já ultrapassada. Tomo as pulseiras, o relógio e o tênis como metáfora para as múltiplas e híbridas identidades que estão em jogo na construção da escola indígena bem como do ensino de línguas na escola Tapirapé. Em determinado momento pode ser que seja interessante usar só o tênis. Em outro, ficar descalço. Ou ainda alternar pulseira e relógio. Ou usar só o relógio. Ou usá-los todos juntos. As combinações e as possibilidades são múltiplas, fortuitas e não são fixas.

São esses os temas, levantados no breve comentário sobre a foto acima, sobre os quais me debruçarei nesta tese: as representações Tapirapé sobre sua escola e o ensino de línguas na aldeia. O objetivo do estudo, que será aprofundado nos capítulos 1 e 2, é construir interpretações para as referidas representações e também sobre as identidades em jogo envolvidas nesse processo. Para isso, focalizarei na análise entrevistas em áudio gravadas com líderes e professores Tapirapé na aldeia, em 2006. Norteia esse trabalho a seguinte pergunta de pesquisa:

**Que representações são construídas pelos Tapirapé sobre
a) as línguas Tapirapé e portuguesa faladas na aldeia?**

b) a escola?

Antes de descrever os capítulos que dão formato a esta tese, julgo ser relevante apresentar os Tapirapé.

Quem são os Tapirapé?

Os Tapirapé, povo da família lingüística Tupi-Guarani, falante da língua Tapirapé (Rodrigues, 1986, p. 39), se autodenominam Apyãwa (vide Nivaldo Korira'i Tapirapé, 2006, p. 7)² e vivem no nordeste do estado do Mato Grosso, dentro do que se denomina Amazônia Legal³, na região do Médio Araguaia. Contam com uma população aproximada de 700 indivíduos que se distribui em duas áreas distintas: a Área Indígena Tapirapé/Karajá (A. I. Tapirapé/Karajá), situada na confluência do rio Tapirapé com o rio Araguaia, distante da cidade de Santa Terezinha, cerca de 30 quilômetros e a Terra Indígena Urubu Branco (T. I. Urubu Branco), na região da Serra Urubu Branco, cerca de 35 quilômetros do município de Confresa. A primeira área conta com uma aldeia – Majtyritãwa, e a segunda conta com 5 aldeias: Tapi'itãwa, Akara'ytãwa, Tãpiparanytãwa, Towãjatãwa e Wiriaotãwa.

Essa não é a localização original deste povo. Os pesquisadores que estudaram a diáspora Tapirapé (Baldus, 1970; Wagley, 1988; Toral, 2006) afirmam que, por volta de 1600, este povo vivia numa região situada entre os rios Tocantins e Xingu. Buscando fugir dos não-índios e das expedições escravagistas, os Tapirapé desceram um pouco mais e, posteriormente, passaram a viver em uma região próxima ao encontro dos rios Araguaia e Tocantins. Neste ponto,

² O termo de autodenominação Tapirapé – Apyãwa – foi apenas recentemente divulgado pelos Tapirapé. Ele não consta nos estudos mais tradicionais sobre os Tapirapé, a saber, Baldus (1970) e Wagley (1988) e nem era conhecido pela equipe que trabalha com os mesmos. Conforme comunicação pessoal de Paula, E. D. (2009) este termo foi revelado pelos Tapirapé a um antropólogo mexicano do museu americano Smithsonian, por ocasião de suas pesquisas, em 2002.

³ A Amazônia Legal compreende os estados do Acre, Amazonas, Roraima, Amapá, Pará, Maranhão, Tocantins, Mato Grosso e Rondônia.

mantiveram temporariamente relações pacíficas com os povos Karajá e Kayapó. Esta convivência degenerou em brigas e ataques destes últimos povos tradicionalmente guerreiros. E assim, o motivo para a descida em direção ao sul tornou-se duplo: a fuga dos não-índios e a fuga dos Karajá e dos Kayapó (cf. Comunidade Tapirapé, 1996). Em 1900, por fim, cerca de 1500 Tapirapé agruparam-se em várias pequenas aldeias na região onde se encontram hoje, próximas da Serra Urubu Branco.

LOCALIZAÇÃO DOS TERRITÓRIOS TAPIRAPÉ

A. I. Urubu Branco

A. I. Tapirapé-Karajá

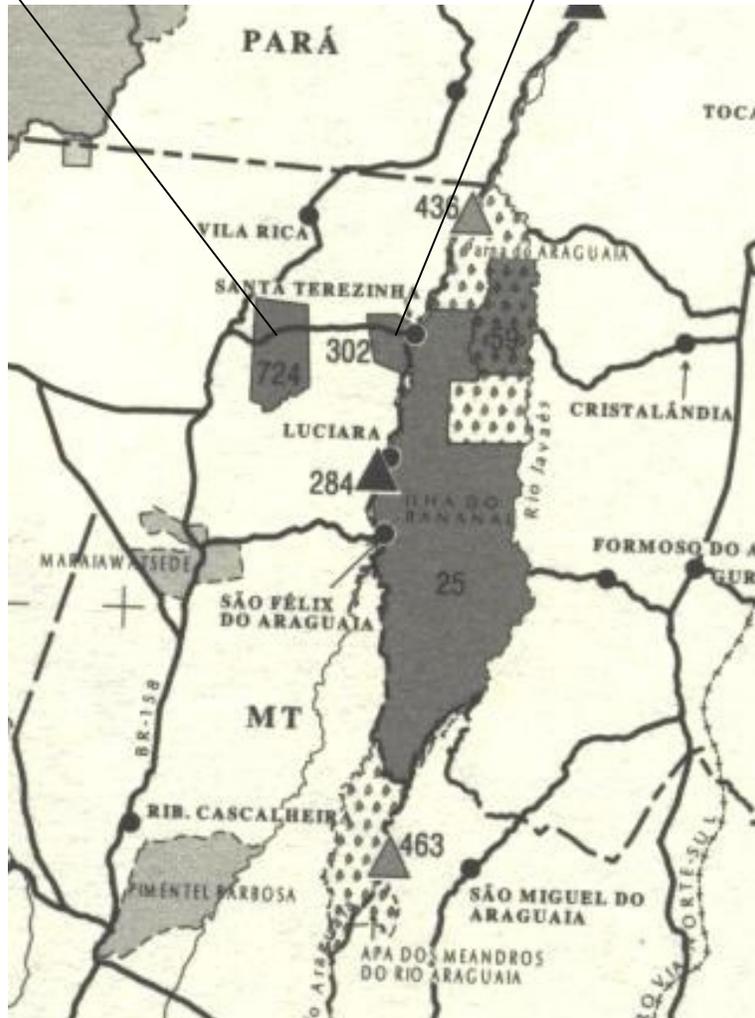


Fig. 1. Territórios Tapirapé. Fonte: ISA/2000, p. 661.



Fig. 2. Mapa Brasil. Fonte: ISA/2000, p. 661.

Na primeira metade do século XX, mesmo afastando-se dos seus inimigos referidos acima, os Tapirapé continuaram sofrendo ataques, principalmente dos Kayapó. Este período também foi marcado pelo maior contato com não-índios (seringueiros em busca de novos seringais, antropólogos, missionários, dentre outros) que passavam esporadicamente pelas aldeias. Tal contato trouxe doenças, como malária e gripe, que juntamente com as baixas sofridas nas guerras contra os Kayapó, deram início ao processo de depopulação Tapirapé. No final da década de 40, dos 1500 indivíduos restavam 100, agrupados numa única aldeia – Tapi'itãwa. Em 1947, este grupo sofreu um duro golpe com a última guerra travada com os Kayapó. Dos 47 Tapirapé que sobraram deste ataque, uma parte se dispersou pela mata. Posteriormente, os remanescentes Tapirapé foram reagrupados e alocados pelo SPI (Serviço de Proteção ao Índio), na barra do rio Tapirapé, perto do Posto Indígena Heloísa Alberto Torres e próximo das aldeias Karajá (Comunidade Tapirapé, 1996), onde supostamente estariam menos vulneráveis aos Kayapó, na área que hoje se denomina A. I. Tapirapé/Karajá, mas, longe da sua terra tradicional – o Urubu Branco.

A partir de 1952, os Tapirapé, que pareciam estar fadados à extinção (vide Ribeiro, 1970/2002, p. 232; 344), obtiveram um novo alento com a chegada das Irmãzinhas de Jesus que vieram morar com eles no intuito de cuidar da saúde deste povo. Esta congregação difere-se em muitos aspectos de outras missões católicas e evangélicas junto aos povos indígenas e, por isso, não posso deixar de tecer um breve comentário sobre sua atuação. O seu trabalho não está pautado na doutrinação e conversão dos índios, nem na construção de escolas e hospitais. É uma missão que se caracteriza pelo apoio ao povo, manifesto na convivência respeitosa com o mesmo. O cuidado com a saúde aliado a esta postura diferenciada destas freiras são fortes fatores que contribuíram para a sobrevivência e o considerável aumento populacional Tapirapé. É necessário ressaltar que os Tapirapé contam hoje com uma população 14 vezes maior do que a encontrada pelas Irmãzinhas 57 anos atrás.

Wagley (1988, p. 210) constatou em suas idas a campo que o respeito das mesmas aos costumes Tapirapé bem como o encorajamento e o estímulo a que estes indígenas continuassem realizando seus rituais e falando sua língua eram ingredientes que asseguravam aos Tapirapé “uma identidade como povo”. Também sobre o trabalho das Irmãzinhas diz Toral (Irmãzinhas de Jesus, 2002, p. s/n⁴):

Radical nos meus 20 anos, confesso que era contra toda e qualquer missão religiosa entre índios. O tempo foi passando e eu, como antropólogo, dentro das minhas limitações, fui conhecendo os Tapirapé em diversos trabalhos que realizei entre eles. Conhecendo um pouco a história e os movimentos territoriais do grupo, conheço a extensão do trabalho das Irmãzinhas. Por estar familiarizado com as terríveis condições em que o grupo se encontrava quando passaram a viver entre eles, é que avalei a missão das Irmãzinhas. Elas, verdade seja dita, não “salvaram” ninguém, não converteram moribundos, nem obrigaram ninguém a tomar remédio. Aliás, do ponto de vista tradicional, sua missão foi um fracasso, pois não existe nenhum Tapirapé convertido e muito menos uma Igreja Tapirapé. Tudo isto para dizer que foram os próprios Tapirapé que se salvaram. As Irmãzinhas deram o apoio, estavam lá, sempre.

Como aponta Paula, E. D. (2001, p. 17), a saída do Urubu Branco para a área próxima aos Karajá trouxe algumas mudanças na vida Tapirapé. Antigamente eles estavam acostumados a viver no pé da serra, em regiões de mata alta, margeando pequenos ribeirões e foram obrigados a se acostumar a viver na beira de rios grandes como os rios Tapirapé e Araguaia, numa região de mata de transição formada, sobretudo, por cerrado e áreas alagáveis, com poucas áreas adequadas ao cultivo, prática costumeira dos Tapirapé. A dificuldade em praticar a agricultura, impulsionou o aumento da pesca, inclusive com valor comercial. Tal pesca, em especial do pirarucu, e o comércio do artesanato, facilitados pela relativa proximidade à cidade de Santa Terezinha, passaram a contribuir sobremaneira à subsistência do grupo. Estas mudanças ensejaram a que os

⁴ Este trecho encontra-se na primeira orelha interna da capa do livro **O renascer do povo Tapirapé** (2002).

Tapirapé mudassem também seus hábitos alimentares e inserissem produtos não-indígenas industrializados na sua dieta alimentar, tais como, açúcar, sal, óleo, macarrão, bolachas, dentre outros.

O período posterior à chegada das Irmãzinhas marca também mudanças nas alianças políticas Tapirapé, conforme indica Toral (2006, p. 25). Principalmente a partir do fim da década de 50, os Tapirapé tiveram que buscar alianças com a população regional, com a Prelazia de São Félix do Araguaia⁵, a Funai (Fundação Nacional do Índio) e com os seus vizinhos, os Karajá, com o objetivo último da luta pela terra. Nesta época, companhias paulistas de colonização com apoio da SUDAM (Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia) obtiveram autorização do governo do estado do Mato Grosso para lotear e comercializar a área onde hoje se encontram a cidade de Santa Terezinha e os territórios indígenas (cf. Comunidade Tapirapé, 1996; Paula, E. D., 2001).

Após mais de duas décadas de luta, somente em 1983, os Tapirapé tiveram sua terra reconhecida. Esta terra é hoje a A. I. Tapirapé/Karajá, com uma extensão de 66.166 hectares e teve seu processo de regularização fundiária concluído, incluindo a completa retirada de não-índios da mesma. Foi homologada pelo decreto 88.194 de 23/03/1983 e registrada no Cadastro de Registro de Imóveis de São Félix do Araguaia sob a matrícula R3440, Livro 2, na data de 16/07/1984. Também foi registrada no Serviço de Patrimônio da União (SPU) no Mato Grosso em 08/07/1987 (fonte: FUNAI, 2008; Toral, 2006).

Entretanto, apesar da demarcação da referida área, os Tapirapé ainda sonhavam em voltar a viver na sua terra tradicional (a presença Tapirapé neste local é fartamente documentada, vide Baldus, 1970; Wagley, 1988), o Urubu Branco. Eles sempre visitavam esta área para buscar materiais para a confecção do artesanato bem como para caçar e pescar pequenos peixes e fazer coletas. Nestas visitas, observavam que o avanço dos não-índios estava acontecendo cada vez com mais força e rapidez. Grandes latifúndios se instalaram na região.

⁵ Prelazia é o mesmo que Diocese. A Prelazia de São Félix do Araguaia, na pessoa do bispo Dom Pedro Casaldáliga, é conhecida, nacional e internacionalmente, pela atuação a favor das causas populares.

As matas estavam sendo derrubadas para o plantio de pasto e, por exemplo, em cima da antiga aldeia Tapi'itãwa haviam construído um retiro. Além da dilapidação dos antigos cemitérios, a invasão não-indígena e o avassalador desmatamento ameaçavam a serra do Urubu Branco, sagrada para os Tapirapé, que a consideram como morada dos pajés.

Escola Estadual Indígena Tapi'itãwa



Fig. 3. Vista aérea da aldeia Tãpi'itãwa. Fonte: Google Earth (2009).

De acordo com Paula, E. D. (2001), os fatores até agora citados associados ao desconforto que a proximidade com os Karajá causava nos Tapirapé (via de regra, as doenças e mortes dos Tapirapé que eram e são hoje ainda, em muitos

casos, atribuídas aos pajés Karajá), impulsionaram, em 1993, o retorno de algumas famílias para o Urubu Branco. O local escolhido para o retorno foi exatamente a antiga aldeia Tapi'itãwa, tomada por pastos e pelo retiro, como dito antes. As lideranças expulsaram o retireiro e se instalaram na sua casa. O que se seguiu foi novamente um intenso processo de luta pela terra. Em 08/09/1998, os Tapirapé conquistaram a homologação desta área, com 167.533 hectares. Mas, a situação desta terra é um pouco mais complicada. Faltam os trâmites finais, a saber, o registro e, o mais difícil, a desintrusão da área, ou seja, a retirada dos não-índios.

Os grandes latifundiários na parte sul do território foram retirados e indenizados e, nos lugares das fazendas, novas aldeias foram criadas. Entretanto, a parte norte da área continua invadida até hoje por famílias de posseiros. Eles continuam o desmatamento e a formação de pastos nesta localidade. Há um jogo de interesses dos políticos regionais que alimentam o conflito e colocam os posseiros contra os índios. Estes políticos afirmam garantir a terra aos posseiros e impedem que o processo de negociação pacífica avance. Em 2003, uma parte destas famílias aceitou a verificação de suas benfeitorias para posterior indenização e concordou em sair da terra Tapirapé.

Entretanto, o Estado, ao invés de alocar estas famílias em terras adequadas, abandonou-as à beira da estrada BR 158, vivendo em barracões de lona, sem ter de onde tirar seu sustento. Nestas condições e incitados pelos referidos políticos, em 2004, algumas famílias, já indenizadas, voltaram a invadir a área. A tensão é grande e os Tapirapé, embora desejem construir aldeias neste local, sequer se aventuram nesta parte da área uma vez que sofrem ameaças de morte por parte destes posseiros.

É assim que os Tapirapé têm experienciado a cada dia a luta pela sobrevivência. E têm sido vitoriosos, haja vista o aumento populacional que conseguiram, como já referido, bem como a demarcação, ainda que haja problemas a resolver, das duas áreas acima mencionadas.

Feita a apresentação dos Tapirapé, passo à descrição dos capítulos.

Organização dos capítulos

A tese está organizada em 5 capítulos. No primeiro capítulo busco fazer, em linhas gerais, um panorama da educação escolar indígena no Brasil (Ferreira, 2000/2001; Maher, 2006) e um levantamento das leis que a embasam. Apresento também uma síntese de algumas investigações que focalizam escolas indígenas e ensino de línguas nesses contextos (Taukane, 1996; Mendes, 2001; Rossato, 2002; Paes, 2002; César, 2002; Freitas, 2003; Weber, 2004; Cavalcante, 2004; Carvalho, 2006; Soratto, 2007; Macena, 2007; Rezende, 2007; Belz, 2008; Nincao, 2008). Finalizo o capítulo apresentando a justificativa do estudo e retomando a pergunta de pesquisa.

O segundo capítulo descreve a metodologia utilizada no desenvolvimento do trabalho. Baseando-me em Erickson (1984; 1989), Cavalcanti, M. (2000, 2006), Moita Lopes (2006), Mason (1997), Emerson e outros (1995) e Ely e outros (1991), dentre outros autores, explico os pressupostos da pesquisa interpretativista e o fazer etnográfico no qual esta tese está inserida. Além disso, indico como foram feitas as entrevistas, foco primordial da análise, bem como o contexto de realização das mesmas.

O terceiro capítulo faz um apanhado dos pressupostos teóricos que norteiam a análise. Nele discuto os conceitos de representações (Said, 1978/2007; Hall, 1997a) e hibridismo (Bhabha, 1994/2003; Menezes de Souza, 2004; Tagata, 2007). Além desses conceitos, problematizo a partir de César e Cavalcanti (2007) o conceito de língua e bilingüismo (Maher, 1996; 2007;) e seus impactos na/para a construção das identidades indígenas. Baseando-me em Hall (1997a), Da Silva (2000) e Woodward (2000) busco interrelacionar representações, hibridismo, língua(gem) e construção de identidades.

No quarto e quinto capítulos, busco responder a pergunta de pesquisa. O quarto capítulo focaliza a primeira parte da referida pergunta, a saber, “Que representações são construídas pelos Tapirapé sobre as línguas Tapirapé e

portuguesa faladas na aldeia?” enquanto que no capítulo cinco o foco é a segunda parte da pergunta de pesquisa: “Que representações são construídas pelos Tapirapé sobre a escola?”. Segundo mencionado anteriormente, as representações Tapirapé são interpretadas à luz dos conceitos de representações e hibridismo na sua relação com a construção das identidades Tapirapé e de outros atores envolvidos no contexto.

Por fim, nas considerações finais procuro sintetizar a reflexão feita durante a análise e pinçar as possíveis contribuições do trabalho para a discussão da formação de professores indígenas.

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO ESCOLAR E ENSINO DE LÍNGUAS NO CONTEXTO INDÍGENA BRASILEIRO: UMA SÍNTESE

Nesse capítulo traço um panorama da educação escolar indígena e um levantamento das leis que a embasam. Apresento também uma síntese de algumas investigações que focalizam escolas indígenas e ensino de línguas nesses contextos. Para finalizar o capítulo, apresento a justificativa do estudo e retomo a pergunta de pesquisa.

1.1 Panorama geral da educação escolar indígena no Brasil

A escolarização indígena no Brasil confunde-se com o processo de colonização, como já está fartamente discutido e exemplificado por autores como Meliá (1979), Barros (1994), Lopes da Silva e Grupioni (1995/2004), Maher (1996; 2006), Ferreira (2000/2001), dentre muitos outros, e por alguns mestres indígenas como, por exemplo, Darlene Taukane, do povo Bakairi, (1996), Gersem dos Santos Luciano, do povo Baniwa, (2006) e Justino Rezende, do povo Tuyuka, (2007).

No panorama que traço a seguir, baseio minha resenha principalmente em duas autoras: Ferreira (2000/2001) que, sob um ponto de vista antropológico, faz um histórico detalhado da educação escolar indígena, dividindo-a em 4 fases. Por sua vez, a segunda autora, Maher (2006), focalizando mais o aspecto lingüístico, descreve os paradigmas que subsidiaram tais fases. De acordo com Maher (2006), dois são os paradigmas que nortearam/norteiam a educação escolar indígena: o assimilacionista cujo objetivo era a integração do indígena à sociedade nacional, dominante até o fim da década de 70, que compreende as duas primeiras fases elencadas por Ferreira (2000/2001), e o emancipatório cujo intuito é a autodeterminação indígena, observável a partir do fim da década de 70 e que corresponderia às duas últimas fases apontadas pela última autora citada.

Segundo Maher (2006, p. 19-23), um dos modelos educacionais que orientavam inicialmente o trabalho de assimilação dos indígenas era o Modelo Assimilacionista de Submersão, ilustrados pelas práticas jesuítas e salesianas desenvolvidas na primeira fase da escolarização indígena, conforme a divisão de Ferreira (2000/2001, p. 71-74). Essa fase compreende o período do Brasil Colônia e é caracterizada pela atuação dos jesuítas que detinham, até sua expulsão do país em 1758 (Meliá, 1979, p. 44), a exclusividade da escolarização entre os índios. Posteriormente, as missões salesianas deram continuidade ao trabalho jesuíta. A escola fazia parte de um conjunto de três instrumentos (aldeamento, catequese e educação), de certa forma interligados entre si, com o intuito último da assimilação indígena. Segundo Ferreira, citada anteriormente, os objetivos de tal empreitada eram apagar as culturas indígenas, domesticar os índios para servirem de mão-de-obra e, sobretudo, converter esses povos ao cristianismo. O ensino obrigatório monolíngüe em português foi a tônica deste período. O resultado desta política foi a desestruturação de muitos povos, o deslocamento lingüístico e, em grande parte dos casos, o extermínio de nações inteiras.

Conforme Maher (2006, op. cit.), face ao fracasso desse modelo educacional, um outro - o Modelo Assimilacionista de Transição – foi implantado. Ao invés de se retirar as crianças indígenas da aldeia para receberem a educação escolar, como era a prática inicial, a escola foi para a aldeia, ainda com o objetivo final de assimilação. Agora a alfabetização era feita na língua indígena nas séries iniciais e, conforme a criança familiarizava-se com a escrita, o português ia sendo introduzido até que, por fim, a língua indígena era eliminada da sala de aula. Deste modo, a língua indígena servia apenas para facilitar a transição para o português. Isto se configura em bilingüismo subtrativo⁶ em oposição à situação de bilingüismo aditivo no qual identificamos três passos: 1. escolarização monolíngüe em língua indígena; 2. bilingüismo transitório em língua indígena e em português; e, por fim, 3. monolingüismo em língua portuguesa.

⁶ O conceito “bilingüismo subtrativo” foi desenvolvido por Lambert (1972).

O modelo acima pode ser observado na segunda fase descrita por Ferreira (2000/2001, p. 74-86). Para a autora, esta fase inicia-se em 1910 e está associada à criação do SPI (Serviço de Proteção ao Índio). Face ao extermínio crescente dos povos indígenas, conforme exposto no parágrafo anterior, o Estado se viu obrigado a reformular sua política indigenista, baseando-a em ideais positivistas. Isto levou a pensar-se em escolas que considerassem a diversidade lingüística e cultural dos povos indígenas. Segundo Ferreira (op. cit.) se antes o enfoque estava na religião, agora a ênfase era colocada no trabalho agrícola e doméstico, ainda com o objetivo final da integração. Entretanto, os indígenas continuavam mostrando claro desinteresse pelo processo de escolarização o que, em meados de 1953, obrigou novamente o SPI a rever sua política educacional. As escolas passaram a ser chamadas “casa do índio” para evitar a conotação negativa que tinham para os indígenas. Inclusive os prédios escolares tentavam imitar as residências dos mesmos para torná-las mais atraentes aos índios. Porém, nada mudou quanto ao objetivo da escola – a integração – e a língua de instrução continuava sendo a portuguesa. Ainda de acordo com Ferreira, anteriormente citada, posteriormente, em 1967, o SPI dá lugar à FUNAI (Fundação Nacional do Índio) que entendeu que o ensino bilíngüe seria a melhor maneira de se respeitar as comunidades indígenas. Contudo, isso ficou somente no papel uma vez que a FUNAI não via necessidade de fazer investimentos em educação bilíngüe para o número tão “exíguo” de índios que agora restava.

Continuando o levantamento histórico, Ferreira (2000/2001, p. 92-93) explica que em 1973, o Estatuto do Índio tornou obrigatório o ensino na língua indígena. Conforme a autora, para atingir esses objetivos, a FUNAI terminou por associar-se ao SIL (Summer Institute of Linguistics ou Instituto Lingüístico de Verão), ficando a cargo deste a maior parte das escolas indígenas brasileiras. Por trás de uma escola bilíngüe de fachada, o SIL visava à integração dos índios à sociedade nacional e à continuidade do processo de conversão dos indígenas ao cristianismo, agora não mais pela igreja católica, mas pela igreja protestante de onde vinha aquela instituição. O ponto inicial do trabalho desses missionários era

descrever as línguas indígenas a fim de facilitar a explicação dos valores nacionais aos alunos indígenas que funcionariam, por sua vez, como multiplicadores destes valores junto à família. O principal objetivo, no entanto, era a tradução da Bíblia para a língua indígena. Após grande polêmica em torno da atuação evangelizadora do SIL nas comunidades indígenas, o acordo SIL-FUNAI foi desfeito em 1977 e retomado, não sem as críticas de vários acadêmicos, no início da década de 80, para ser rompido definitivamente na década de 90.

Para Ferreira (2000/2001, p. 87-94), o final da década de 60 e o começo da década de 70 marcam o início da terceira fase. Neste momento, o movimento indígena começa a se fortalecer com o apoio de muitas organizações não-governamentais indigenistas tais como a Comissão Pró-Índio (CPI/SP; CPI/AC), o Centro de Documentação e Informação (CEDI), o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), dentre outras, e a escolarização indígena começa a ganhar novos contornos. Surgem escolas indígenas alternativas, paralelas ao modelo oficial, comprometidas com a causa indígena na luta pela terra, pela saúde e pela autodeterminação destes povos.

É a partir desse momento que o segundo paradigma descrito por Maher (2006), o Paradigma Emancipatório, pode ser observado. Dentro deste paradigma predomina um novo modelo educacional – o Modelo de Enriquecimento Cultural e Lingüístico – cujo objetivo é o fortalecimento das línguas nativas e a promoção da cultura indígena. A língua portuguesa é aprendida como segunda língua⁷, configurando o bilingüismo aditivo, ainda que compulsório, ou seja, imposto pela força do contato com o não-índio.

Ferreira (2000/2001, p. 91-95) destaca algumas das experiências alternativas embasadas nesse novo modelo educacional. Uma delas é o projeto de educação indígena “Uma experiência de autoria”, desenvolvido pela CPI/AC, desde 1983, que atende cerca de 30 aldeias do Acre e de regiões fronteiriças. O foco na

⁷ É importante notar que muitos povos indígenas brasileiros têm o português como primeira língua. Isto não impede, no entanto, que a estes povos seja garantido o ensino desta língua em conformidade com os seus interesses e de acordo com a sua cultura, o que estaria dentro dos princípios do Paradigma Emancipatório.

formação de professores índios é o esteio do projeto que tem por premissa estimular a participação indígena nos processos que envolvem a educação escolar, visando à “autonomia pedagógica e administrativa da escola indígena” (Ferreira, 2000/2001, p. 92). Segundo a autora, outra experiência alternativa relevante é a que vem sendo desenvolvida pelo CTI que, desde 1979, forma professores das etnias Guarani do estado de São Paulo, Krahô, Gavião, Terena da aldeia Cachoeirinha, Waiãpi e Satere-Mawé, produz material didático e encoraja a construção de projetos educacionais que estejam de acordo com a realidade indígena. Por fim, Ferreira cita a experiência da escola Tapirapé, foco desta pesquisa, da qual falarei um pouco mais posteriormente. Apoiada pelo CIMI, desde 1973, esta escola vem paulatinamente sendo assumida pelos Tapirapé. Para a autora, a estadualização desta escola e o reconhecimento pela Secretaria de Educação e Cultura do Mato Grosso (SEDUCMT), em 1988, foi uma importante conquista para os povos indígenas brasileiros, pois, este acontecimento abriu brechas para as reivindicações escolares de outros povos tendo por base a conquista deste povo.

Uma outra face desta terceira fase, consoante Ferreira (op. cit.), foram os Encontros Nacionais de Educação Indígena nos quais os membros das referidas ONGS se juntavam a membros da academia para discutir as experiências vivenciadas nestas escolas alternativas (cf. CPI/SP, 1981; Emiri, L. & Monserrat, R., 1989). Ainda que a participação dos indígenas nestes encontros fosse praticamente nula, as discussões aí travadas tiveram grande impacto na construção das leis que tratam da educação escolar indígena atual. Destes encontros surgiram propostas que, conforme assevera Ferreira (2000/2001), foram incorporadas na Constituição Federal de 1988 (CF88) e à LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Por último, de acordo com Ferreira supracitada (p. 95-101), na década de 80, inaugura-se a quarta fase que tem por principal característica a efervescência do movimento indígena. Neste período, inúmeras reuniões, encontros e assembléias foram realizados em todo o país culminando com a criação de muitas das

organizações indígenas as quais conhecemos hoje como, por exemplo, a UNI (União das Nações Indígenas), a FOIRN (Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro), o CIR (Conselho Indígena de Roraima), dentre outras. A articulação dos povos indígenas a esta época objetivava a busca de soluções coletivas para problemas comuns encontrados de norte a sul do país: respeito à diversidade lingüística e cultural indígena, defesa da terra, saúde e educação diferenciadas. A força da união destes povos é que determinou as conquistas logradas na legislação federal (CF88 e demais), conforme será descrito mais adiante.

Além das organizações citadas, tiveram espaço e influência nos debates realizados acerca da educação escolar indígena, as organizações de professores índios como, por exemplo, a COPIAR (Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima), a OPIR (Organização dos Professores Indígenas de Roraima), a OGPTB (Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngües), dentre outras. É importante ressaltar que tais organizações se reúnem esporadicamente e têm buscado encontrar soluções para os problemas que suas comunidades enfrentam quando o assunto é escola. Este permanente debate e reflexão é que possibilita a criação de novas alternativas para a educação escolar indígena, baseadas nos processos educacionais indígenas próprios e que permite dizer que os indígenas estão assumindo a autoria de suas escolas. Todas estas conquistas são frutos das lutas do movimento indígena e indigenista⁸ e tem respaldo jurídico a partir da CF88, como será apontado abaixo.

1.2 Um apanhado da legislação indigenista

A Constituição Federal de 1988 (CF88) é um marco na luta dos povos indígenas brasileiros. Pela primeira vez na história, superou-se, no texto da lei, a perspectiva integracionista com que eram tratados os povos indígenas. O direito de tais povos serem diferentes foi reconhecido e os índios deixaram de ser vistos

⁸ Por movimento indigenista, entendo ser aquele formado pelos simpatizantes não-índios da causa indígena.

como categoria transitória, ou seja, como indivíduos que, mais cedo ou mais tarde, seriam assimilados à sociedade nacional e deixariam de ser índios (cf. Brasil/RCNEI, 1998; Grupioni, 2006; Bergamasch e Dias da Silva, 2007). Além disso, o Estado passou a ser obrigado a dar condições para que estes direitos se concretizassem, conforme fixa o Artigo 231/CF88:

São reconhecidos aos índios a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-la, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

É também a CF88 que fundamenta juridicamente as conquistas educacionais que vêm sendo implementadas a partir de 80. O artigo 210/CF88 assegura que a escola indígena deve atender as especificidades culturais de cada povo: “será fixado conteúdo mínimo para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Com relação ao ensino de línguas, diz a CF88, Artigo 210, § 2º: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas e processos próprios de aprendizagem.”.

Como consequência desses avanços legais, o Decreto Presidencial nº. 26, de 04/02/1991, retira da Funai a responsabilidade sobre a educação indígena e a transfere para o MEC (Ministério da Educação e Cultura). Este passa a coordenar todas as ações referentes a este assunto, ficando a cargo das secretarias estaduais e municipais a execução das referidas ações determinadas por aquele órgão federal. A importância da federalização da educação indígena reside no fato de que muitos povos indígenas estão localizados em municípios e estados anti-indígenas, o que dificulta sobremaneira que os mesmos consigam fazer valer os seus direitos. A interlocução com o MEC retira poder destas instâncias menores, diminui suas influências sobre a gestão escolar indígena e torna, em certa medida, mais rápida a execução das leis favoráveis aos índios. Também em 1991, o

Ministério da Justiça e da Educação assinam a portaria interministerial nº. 559/91, de 16/04/1991, criando o Conselho Nacional de Educação Indígena com o objetivo de

Art. 1º - Garantir às comunidades indígenas educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada, que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, línguas, processos próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais.

Art. 2º - Garantir ao índio o acesso ao conhecimento e o domínio dos códigos da sociedade nacional, assegurando-se às populações indígenas a possibilidade de defesa de seus interesses e a participação plena na vida nacional em igualdade de condições, enquanto etnias culturalmente diferenciadas.

Art. 3º - Garantir o ensino bilíngüe nas línguas materna e oficial do País, atendido os interesses da cada grupo indígena em particular.

Esta portaria, além de sintetizar as leis referentes à educação indígena, estabelece as condições de regulamentação das escolas indígenas e toca em pontos importantes, tais como, o calendário específico e diferenciado, a produção de material didático orientada para a realidade indígena bem como a necessidade de construção de uma pedagogia também diferenciada e compatível com o contexto indígena (vide Art. 8º, portaria 559/91) e ainda ressalta a importância de se formar profissionais, dentre os quais os professores indígenas, para atuar neste contexto (vide Art. 7º, portaria 559/91), formação esta que o Estado deve fornecer. Por fim, vale a pena lembrar que a portaria chama a atenção para a necessidade de se garantir que os índios possam completar seus estudos dentro da aldeia e indica que o Estado tem a responsabilidade de construir e manter escolas nestas localidades.

As orientações e obrigações do Estado descritas acima são ratificadas pelos Artigos 78 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20/12/1996, artigos estes que tratam especificamente da escola indígena no âmbito das leis para a educação a nível nacional. De acordo com o RCNEI (Brasil, 1998, p. 33), a importância da LDB é que ela enfatiza as características que tornam a educação indígena diferente da educação não-indígena, a saber – o

bilingüismo e a interculturalidade -, e torna possível que a escola indígena defina seu projeto político pedagógico, estabeleça a forma de funcionamento deste projeto bem como seus objetivos e os caminhos para atingi-los. Além disso, a LDB abre brechas para que a escola atenda de fato a realidade indígena ao dizer no Artigo 26 que as escolas, em geral, devem considerar as características de cada localidade para que os objetivos do ensino fundamental sejam plenamente atendidos. Outro artigo importante da LDB, Artigo 23, flexibiliza a organização escolar o que possibilita, no caso da escola indígena, maior flexibilidade com relação à montagem do currículo e demais elementos da vida escolar, de acordo com o que for mais conveniente para cada povo indígena. Já o Artigo 87, por sua vez, afirma que o Estado deve garantir a formação em exercício do professorado e enfatiza a necessidade de que estes profissionais sejam habilitados em nível superior. Na época de publicação da LDB, previa-se, inclusive, que em dez anos todos os professores devessem ter nível superior completo, condição sem a qual não poderiam ser contratados.

Na esteira da implementação destas mudanças na educação indígena, em 1998, o MEC publica o RCNEI – Referencial Curricular Nacional Para Escolas Indígenas. A importância deste material reside no fato de que ele foi fruto da interlocução com educadores, pesquisadores e assessores não-índios e indígenas que já vinham atuando na prática com a educação escolar indígena. Este material, como o próprio nome diz, tem o intuito de ser um referencial, um material de consulta, para subsidiar a discussão e construção dos projetos político-pedagógicos das escolas indígenas assim como as práticas de sala de aula, objetivando a melhoria da educação indígena e da formação de professores.

Em 1999, merecem destaque o Parecer CEB/CNE 14/99 (doravante Parecer 14/99), denominado “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena”, de 14.09.99, e a Resolução CEB/CNE 03/99 (doravante Resolução 03/99), de 10.11.99. O primeiro propõe normas para o funcionamento das escolas indígenas, para a construção de currículos e enfatiza a necessidade da educação intercultural para este contexto. O segundo fixa as Diretrizes

Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Um aspecto importante da Resolução 03/99 é que ela cria a categoria 'escola indígena', até então inexistente na legislação. Os Artigos 1º ao 5º desta resolução estabelecem como deve ser a escola indígena e dá ampla autonomia aos povos indígenas para que construam esta escola de acordo com os interesses de suas comunidades (currículo, calendário, projeto político, etc.). A formação de professores indígenas é tratada nos Artigos 6º, 7º e 8º da Resolução 03/99. Ressalta-se a necessidade de que, para atuar na escola indígena, prioritariamente os professores sejam indígenas bem como se enfatiza a formação específica e em serviço para a atuação nestas unidades, com a recomendação de que estes profissionais também se formem em nível superior. Os demais artigos, 9º ao 16º, descrevem e regulamentam as obrigações do Estado com relação às escolas indígenas bem como orientam as ações dos estados e municípios para atender os povos indígenas neste assunto.

No ano de 2001, foi aprovada a lei nº. 10172, de 09.01.2001, denominada PNE – Plano Nacional de Educação – que dedica o capítulo 9 à educação indígena. Esta lei também ratifica o direito indígena à educação específica, diferenciada, intercultural, bilíngüe bem como reitera a necessidade de os indígenas atuarem como professores e de terem formação adequada para esta atuação. Reforça ainda a responsabilidade do Estado nesta função e no financiamento das escolas indígenas. Além disso, o PNE estabelece 21 objetivos e metas a serem atingidos na educação escolar indígena. Dentre estes objetivos figuram o reconhecimento da autonomia da escola indígena não só quanto à gestão escolar, mas também com relação à gestão financeira. Uma das referidas metas também prevê a regulamentação, profissionalização e reconhecimento público do magistério indígena, através da criação da categoria de professores indígenas. Neste caso, a necessidade de concursos específicos para a população indígena é exaltada e colocada como uma demanda a ser cumprida pelo Estado.

Por fim, cabe ainda focalizar o Decreto Presidencial 5.051, de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção 169, de 07/06/1989, da OIT (Organização Internacional do Trabalho). Esta Convenção trata especificamente dos direitos dos

Povos Indígenas e Tribais e, na parte VI trata da educação e meios de comunicação indígenas. A importância desta convenção é que ela é uma ferramenta política poderosa na defesa dos direitos indígenas no mundo e, ao ratificá-la e promulgá-la, o Brasil está se ajustando às leis internacionais e assumindo o compromisso de cumpri-la. Sobretudo, a Convenção 169 ressalta a autonomia indígena em todos os assuntos referentes aos interesses indígenas e determina que qualquer ação do Estado deve ter a prévia consulta e anuência dos povos indígenas envolvidos no assunto.

Como pode ser observado, a legislação já avançou muito. Entretanto, conforme aponta Grupioni (2006, p. 63-64), “a falta de vontade política de setores governamentais continua sendo o principal impedimento para que os direitos conquistados na legislação se efetivem”. O autor alerta ainda que nas instâncias federal, estadual e municipal faltam “quadros técnicos qualificados” o que impede, em muitos casos, a legislação de sair de fato do papel.

1.3 Algumas pesquisas sobre escola e ensino de línguas para indígenas no Brasil

Passo nesta seção ao relato de algumas investigações que focalizam escolas indígenas e o ensino de línguas nesses contextos. Nos últimos dez anos⁹, em diferentes áreas de estudo tem-se enfatizado a busca pelas vozes indígenas com o intuito último de que, partindo da perspectiva indígena, a educação escolar e o ensino de línguas possam atender aos anseios destas comunidades.

Conforme observado em levantamento, focalizado e não exaustivo, a maior parte destes trabalhos constitui-se de dissertações. Apresento abaixo uma breve síntese de algumas conclusões encontradas nesses estudos, em diferentes áreas de conhecimento. Um ponto a ser destacado em tais investigações é em relação ao aspecto metodológico comum a todas, a saber, um dos objetos de análise são

⁹ Embora traga para esta listagem o trabalho de Taukane (1996), focalizei a busca nas pesquisas desenvolvidas no período de 1999-2008.

entrevistas com representantes indígenas, o que também é uma característica metodológica desta tese.

Dentre as dissertações realizadas na área da Educação podem ser citadas Rossato (2002), Paes (2002), Carvalho (2006), Soratto (2007) e Belz (2008) que focalizam, respectivamente, os seguintes contextos indígenas: Guarani/Kaiowá; Paresi; Kamaiurá; Terena, Guarani/Kaiowá; e por fim, Kaingang.

Rossato (2002) analisa os resultados da escola para o povo Guarani/Kaiowá, partindo das concepções dos escolarizados e de alguns não-escolarizados, buscando entrever se a mesma influenciou ou não a identidade e a vida deste povo. Em relação aos resultados do estudo, conforme aponta a autora, a maior parte dos informantes dizia que queria que os filhos estudassem para desenvolver competências relacionadas a aprender português e “fazer contas” (cf. p. 96). Além disso, Rossato (2002, p. 97-101) observou que a escolarização estaria associada à ascensão social e serviria como meio para conseguir um trabalho; apenas posteriormente foi criado um outro papel para a escola – a saber – defesa da cultura e da língua (cf. p. 101). Rossato (2002, p. 102) mostra também que com relação à auto-imagem, os escolarizados dizem que a escola favoreceu a obtenção de prestígio frente à comunidade. Entretanto, segundo a pesquisadora, antigamente quem detinha esse prestígio eram os grandes caciques e outras lideranças, e não os escolarizados. Esses antigos líderes eram também os encarregados da educação das crianças e da juventude, espaço que, segundo Rossato (op. cit.) a escola tem ocupado, em detrimento da posição dos mais velhos. A autora (2002, p. 107) também aponta que com relação aos conteúdos e habilidades proporcionadas pela escola, os escolarizados mostram-se satisfeitos com o aprendizado do português e do manejo do trator. De acordo com tais escolarizados, a aquisição de tais habilidades possibilitou viver fora da aldeia e enfrentar a sociedade não-indígena. Por outro lado, Rossato (2002, p. 109) afirma que a língua Guarani é pouco mencionada por seus informantes em comparação ao português, denotando o prestígio desta última. No que diz respeito à escrita,

não se cogita a escrita em língua indígena. Aquela estaria associada ao entorno, portanto em português, e não para a vida da aldeia.

Paes (2002), por sua vez, focaliza a escola Paresi, de Tangará da Serra, e alguns dos resultados apontados anteriormente por Rossato (2002) tais como escola como instrumento de ascensão e igualdade social frente ao não-índio, são corroborados em sua análise. Paes (2002, p. 89) denomina de “dilemas” o que esse povo indígena experiencia ao buscar a escola específica e diferenciada. Segundo a autora (op. cit.), há um conflito entre o discurso da escola como fonte de conhecimento necessária à ascensão social e à condição de igualdade de trânsito na sociedade envolvente e entre o sentimento de que a escola Paresi não seria de qualidade, dados os índices de evasão e repetência, demonstrando que aquela ainda não auxiliaria esse povo efetivamente. Paes (2002, p. 106) interpreta esse conflito como uma percepção Paresi de que os mesmos necessitam de instrumental para “negociar seu trânsito e permanência nas dinâmicas da realidade da sociedade envolvente”. Dentre esses instrumentos, estariam o domínio do português e, principalmente, o domínio do jargão escrito dos documentos oficiais. Paes (2002, p. 111) argumenta que em face de tal importância que o português adquire na escola, os Paresi não vêem necessidade de ensinar e aprender a língua indígena. Para a autora, isso não significa que a língua esteja sendo deixada de lado, mas mostra que a escola está associada ao aprendizado do português e, como tal, está associada ao que é externo à aldeia.

Em outra investigação, Carvalho (2006, p. 47) faz uma descrição da escola Kamaiurá e informa que inicialmente esse povo não aceitou a escola, pois a enxergava como uma intromissão nas redes políticas internas da aldeia e como possível entrave às práticas culturais tradicionais. Para o autor (op. cit.), esse ponto de vista está em mudança uma vez que atualmente a escola é pensada como uma “agência indígena que poderá reunir os traços característicos, costumes e história do povo Kamaiurá e repassar para as gerações futuras.” (Cf. Carvalho, 2006, p. 47). Carvalho (2002, p. 48) afirma que o mote do resgate

cultural na escola tem servido não só como justificativa da escola em si mesma, mas também como chamariz para a busca de apoio financeiro de fontes variadas.

Já Soratto (2007), ao analisar a escola da Reserva Francisco Horta Barbosa, que atende alunos Terena, Guarani e Kaiowa, mostra que também esses alunos vêem a escola como uma possibilidade de melhoria sócio-econômica. Explica Soratto (2007, p. 86-87) que há um imaginário pelo qual a escola seria o lugar de aprendizagem de conteúdos e do português que possibilitariam a integração ao mundo não-índio. Esta integração está associada a escrever e falar bem o português, ter condições de passar no vestibular e de competir no mercado de trabalho fora da aldeia. De acordo com a autora, esse imaginário está em grande parte determinado pelas exigências do mercado não-índio. Soratto (2007, p. 87) afirma que os indígenas são considerados como inferiores pelos não-indígenas o que leva a que os primeiros busquem a escola como forma de minimizar o preconceito. Uma das conseqüências desse processo é que os alunos não acreditam, por exemplo, que devam aprender a língua indígena. Conforme Soratto (2006, p. 88), esse posicionamento está começando a mudar face à uma demanda também externa: concursos e seleções que exigem domínio da língua indígena.

Ainda com relação às pesquisas que buscam as vozes indígenas, na Antropologia Social há Weber (2004)¹⁰ e Macena (2007) que tratam dos contextos indígenas Kaxinawa e Canela, respectivamente.

Weber (2004, p. 58-59) destaca que inicialmente a escola para os Kaxinawa foi uma alternativa ao seringal, ou seja, a escola era uma oportunidade de se tornar professor. Ser professor, conforme diz Weber (op. cit., p. 62), significava alternativa ao duro trabalho do corte das seringueiras, mas também significava ter posse de uma categoria de prestígio importante para a eleição das chefias. Como observa a autora, as lideranças hoje em dia são, em geral, professores. Além disso, na medida em que o seringal decaiu e que os indígenas viram-se obrigados

¹⁰ Em 2006, esta dissertação originou o livro **Um copo de cultura. Os Huni Kuin (Kaxinawa) do rio Humaitá e a escola.**

a aproximarem-se mais dos não-índios nas cidades, na busca de atividades alternativas à seringa bem como na busca de projetos de financiamentos através de organizações indígenas, o papel da escola foi reforçado. Para Weber (2004, p. 72), nesse período, os Kaxinawa estavam interessados numa escola que ensinasse o mundo dos brancos e buscavam a igualdade e não a diferença apregoadas nos projetos de escola indígena diferenciada. Posteriormente, conforme indica Weber (2004, p. 78), a escola adquire novos contornos. Segundo a autora, os Kaxinawa sempre viveram próximos um dos outros até que o seringal ensejou uma certa dispersão das famílias. Recentemente, a escola surge como justificativa para que esse fato não ocorra uma vez que muitas famílias preferem viver no local onde está a escola. É também na escola que ocorrem as festividades. Isso proporciona e reaviva o convívio entre os pares, tão valorizado pelos Kaxinawa, segundo Weber (2004, p. 100). A autora também observa que a escola tem tido um espaço essencial no “movimento de cultura”. Weber (op. cit.) afirma que os Kaxinawa apropriaram-se de uma concepção de cultura trazida pelos não-índios, cultura como somatória de diacríticos externos, e, no caso da escola, isso se materializa na construção do prédio, feito de palha, no formato das antigas casas tradicionais de reza (o que eu diria que seria uma resposta ao estereótipo não-índio de que casas indígenas são feitas de palha). Também conseqüência do referido movimento, segundo a autora (op. cit., p. 104) se antes a escola estava mais voltada para o aprendizado do português e da matemática, agora ela é o espaço para o aprendizado da língua indígena, das danças, dos mitos e de “apetrechos de cultura” tais como cestos e outros objetos artesanais, elementos que são tidos por alguns não-indígenas como definidores de cultura. Conforme Weber (2004, p. 106), o discurso pró-cultura e da escola como espaço onde a mesma pode ser aprendida, configura-se em um movimento que busca uma forma de aproximação dos brancos e uma maneira de ter acesso ao financiamento que os mesmos dão para os índios que mostram “cultura”. Para Weber (2004, p. 134-135), a escola pode até não ser considerada o tempo-espaço

ideal para aprendizagem de saberes e práticas tradicionais, mas ela tem tido o papel de conferir prestígio a tais elementos.

Para Macena (2007), por sua vez, ao estudar os Canela, ressalta que a compreensão que tal povo tem da escola é também concernente ao aprendizado do português para o contato com o não-índio e a aprendizagem da escrita como forma de registro da cultura (cf. Macena, 2007, p. 72). Segundo o autor (2007, p. 82) a escola serve de ponte entre índios e não-índios. A escola não é vista pelos Canela como maléfica à sua cultura, mas não foi pedida por eles. De acordo com Macena (op. cit.), as novas formas de saber proporcionadas pela escola podem se converter em ferramentas para auto-afirmação da cultura indígena.

No âmbito da sociologia, Cavalcante (2004) busca compreender o papel da escola para o povo Xukuru que, segundo a autora (op. cit., p. 19), sempre tiveram sua identidade como indígenas questionada pelo fato de não falarem língua indígena e por se aproximarem mais aos ditos “sertanejos” da região. Segundo Cavalcante (2004, p. 25), a escola adquire um papel essencial no projeto político do povo e no estabelecimento da diferença face ao não-índio uma vez que o projeto político pedagógico da escola tem por baliza os seguintes eixos: identidade, organização social, história, interculturalidade e terra (cf. Cavalcante, 2004, p. 61). Como foi constatado por Cavalcante (2004, p. 61-62), a escola no entendimento dos Xukuru serve para formar ‘guerreiros’ para a luta e isso pode ser vislumbrado também na concepção de aula que inclui as retomadas de terra, as reuniões e os rituais. Ainda segundo Cavalcante (2004, p. 117), com vistas ao fortalecimento do povo, a escola ensina a história do povo Xukuru, seu artesanato, ensina a fazer movimento indígena e, de acordo com a autora, é desta maneira que a escola vai forjando os guerreiros Xukuru.

No recorte de dissertações que compõem o levantamento realizado, devem ser ainda ressaltadas as dissertações dos mestres indígenas Taukane (1996) e Rezende (2007), ambas defendidas na área da Educação.

Taukane (1996) disserta sobre o processo de escolarização de seu povo - os Kura-Bakairi, com o objetivo de mostrar que se a escola em seus primórdios

estava associada às missões religiosas, atualmente, é um projeto que atende as necessidades próprias desse povo. Isso denota, segundo a autora (1996, p. 18-19), a apropriação desta instituição pelos Kura-Bakairi. Tal apropriação enfrenta o que a autora (1996, p. 127) denomina de dilemas tais como lidar com a falta de material didático, falta de formação dos professores, falta de sensibilidade das secretarias de educação, preenchimento de papelada burocrática, tais como diários de classe, dentre outros. Como parte do projeto de futuro do povo Kura-Bakairi, diz Taukane (1996, p. 138) que a escola serve para preparar as novas gerações para os enfrentamentos futuros e isso inclui sua vida na aldeia e fora dela. Para concluir, Taukane (1996, p. 143) afirma:

Quando falamos aqui do futuro das nossas escolas, é exatamente o futuro das escolas pensadas em oposição às escolas existentes anteriormente marcadas pelas palavras: catequizar, civilizar, integrar e tantas outras igualmente etnocidas, pois negam o direito à diferença às sociedades indígenas. Nós não queremos reproduzir isso. Nós queremos uma escola que nos alimente a auto-estima, para que possamos continuar tendo orgulho de dizer que somos Kura-Bakairi.

Rezende (2007), por outro lado, analisa a escola de seu povo Tuyuka. O autor (op. cit., p. 20) começa dizendo que a escola é um elemento “novo e estranho” ao mesmo tempo para as comunidades indígenas, mas que pode ostentar significados próprios e contribuir no fortalecimento das identidades indígenas, se for assumida pelos próprios índios. Para que isso ocorra, segundo Rezende (2007, p. 133) a escola deve permitir trabalhar com conhecimentos étnicos e atuar no sentido de “recuperar, revitalizar e fortalecer a cultura Tuyuka”. De acordo com Rezende (2007, p. 178-179), os Tuyuka têm buscado a construção desse modelo escolar, mais de acordo com sua realidade, em contraposição ao modelo salesiano de escola, tradicional e distante do contexto indígena, dominante até início da década de 80. Para o autor, os Tuyuka estão desconstruindo e ressignificando o modelo escolar ocidental e construindo o modelo escolar Tuyuka. Rezende (2007, p. 184) argumenta que a escola ocidental não favorecia

as identidades indígenas uma vez que somente ensinava a língua portuguesa bem como os valores, conhecimentos e técnicas necessários à integração ao mundo do branco. Atualmente, a escola ressalta os saberes tradicionais e as identidades indígenas podem aparecer. Além disso, assevera o autor que a comunidade, os anciãos têm participado do processo de escolarização discutindo o currículo, ministrando aulas de conhecimentos tradicionais, dentre outros. Entretanto, conforme constata Rezende (2007, p. 193-194), o novo modelo de escola suscitou a princípio, sentimentos diversos que variam da valorização à rejeição, sentimentos esses inerentes ao processo de mudança. Consoante o autor, aos poucos a comunidade vai percebendo que o atual modelo escolar é o mais adequado para a realidade indígena e começa a dar credibilidade ao mesmo. Para Rezende (2007, p. 250), a aprendizagem da língua Tuyuka na escola é um dos pontos importantes nesse novo modelo escolar e tem fortalecido sobremaneira a identidade desse povo tanto face ao não-índio como face ao povo Tukano, que inferiorizava os Tuyuka por não saberem sua língua própria. Para finalizar, Rezende afirma que a escola é sempre um espaço de reconstrução e sempre há de haver adequações a serem feitas.

Por fim, na Lingüística Aplicada, área em que se insere esta tese, podem ser citadas as teses de Mendes (2001), César (2002), Freitas (2003) e Nincao (2008)¹¹.

Mendes (2001) focaliza as práticas de numeramento/letramento entre o povo Kaiabi no contexto de formação de professores indígenas do Parque Indígena do Xingu. Segundo a autora (op. cit., p. 15), dentre as expectativas dos professores indígenas com relação à escola estão o domínio da escrita e do cálculo, expectativas estas fundadas no pressuposto de escola como instrumento de defesa no embate com os não-índios. Mendes (2001, p. 31) mostra também que a escola está em grande parte relacionada à questão identitária e esta última está associada ao aprendizado da língua indígena. No percurso da tese, a autora

¹¹ A tese de Maher (1996), defendida na Lingüística, também é um dos trabalhos pioneiros na busca das vozes indígenas.

identifica que a concepção de numeramento indígena é diferente da concepção não-índia. Mendes (2001, p. 102) mostra que a quantificação no referido contexto não está associada à idéia de contagem no sentido de acúmulo de quantidades. Em virtude disso, a língua indígena não tinha nomes específicos para números maiores. A autora (op. cit.) observa um processo de apropriação desses números, ensejado pelas relações comerciais com o não-índio. Com o intuito de diferenciarem-se do não-índio, os Kaiabi criam palavras na língua indígena para substituir os números em português. Além disso, os professores Kaiabi, segundo Mendes (2001, p. 116), diferenciam a matemática indígena da matemática convencional. A autora interpreta a apropriação dos números e a diferenciação da matemática Kaiabi com a do não-índio como construção de identidade indígena.

César (2002), por sua vez, focaliza o contexto Pataxó, buscando os significados que esse povo construiu para os acontecimentos dos 500 anos de descobrimento. No decorrer da tese, a autora traz as falas Pataxó e mostra o descompasso entre as comemorações oficiais desses 500 anos e o movimento de luta e resistência desse povo. Nesse cenário, também a escola é objeto de disputa entre os indígenas e os não-índios. Conforme diz César (2002, p. 156), a efervescência do movimento indígena em torno das referidas comemorações favoreceu que os Pataxó tomassem a direção da escola, anteriormente controlada por não-índios. Para a autora (op. cit., p. 162) a escola tem dois significados: “afirmar uma identidade genérica – “ser índio mesmo” – contra a corrente dos discursos que colocam em dúvida a “indianidade’ dos Pataxó de Coroa Vermelha;” e “aglutinar politicamente, inclusive através de certas práticas discursivas de afirmação cultural e valorização da identidade étnica, o que é ser pataxó.”. Na prática, consoante César (2002, p. 163-164), é na escola onde se darão o aprendizado do “saber fazer” artesanato, agricultura, etc. e o “saber dizer” o que é ser Pataxó, ou seja, a escola poderá fornecer subsídios a que os indígenas convençam o outro de sua indianidade. Além dessas funções, a escola, segundo evidencia César (2002, p. 168) também estaria associada à elevação de *status* sócio-econômico. Por fim, a autora (2002, p. 204) ressalta que a escola é

uma “construção de autoria” na medida em que esse espaço é apropriado e convertido em instrumento de luta Pataxó.

Outra pesquisadora, Freitas (2003), em seu estudo sobre o povo Makuxi, discute a relação da construção das identidades e a língua Makuxi, tendo como cenário primordial a escola. Segundo a autora (op. cit., p. 64), a discussão sobre escola específica e diferenciada causava dúvidas nas lideranças e professores indígenas. Os mesmos afirmavam que se esse modelo de escola fosse pior do que a escola do branco, eles não queriam escola específica e diferenciada. Segundo Freitas (2003, p. 65-66) há um consenso no sentido de que a escola deve servir à comunidade tanto para aprender as leis para a luta pela terra como para o aprendizado da língua indígena e das práticas culturais apagadas pelo modelo escolar não-índio. Conforme mostra a autora (op. cit., p. 202), o ser Makuxi está de alguma maneira associado ao “resgate” da língua Makuxi e de suas práticas tradicionais e a escola é o espaço que poderá contribuir para que esse propósito seja efetivado.

Para finalizar a síntese do levantamento das pesquisas, Nincao (2008) focalizando uma oficina de material didático para as escolas Terena, mostra que nem sempre os interesses indígenas são os das assessorias. Ao sugerir aos professores Terena que montassem o material na língua indígena, Nincao (2008, p. 96) é surpreendida com a reação dos professores indígenas à sua sugestão. Eles, ao contrário da pesquisadora, queriam que o material fosse escrito primeiro em português e depois em língua Terena. Nincao (2008, p. 98-100) ao analisar mais detidamente o posicionamento dos professores, observa que tal escolha não se dá aleatoriamente. Uma justificativa apontada pelos professores índios é a solidariedade com outros Terena que não falam a língua indígena. O material em português facilitaria o acesso de todos e não somente do grupo que fala a língua indígena. Além disso, conforme verificou junto aos professores, Nincao (2008, p. 100-101) explica que a opção pelo português relaciona-se ao não ficar isolado, nem dos outros pares nem do mundo não-índio. Posteriormente, Nincao (2008, p. 128) constata o uso da versão em língua indígena em um evento onde havia a

presença de outras pessoas não-indígenas. Conforme a autora, embora pareça contraditório ao posicionamento inicial de opção pela escrita em português, tal evento mostra o peso simbólico da língua indígena na construção das identidades Terena, principalmente frente ao não-índio que não considera, em muitos momentos, o Terena como índio.

Observa-se que compreender o processo de escolarização indígena e as especificidades do mesmo para cada povo configura-se em um desafio tanto para os profissionais interessados nessa questão como para os próprios indígenas. As pesquisas acadêmicas a este respeito embora tenham aumentado (cf. Rezende, 2007; Weber, 2004; Tassinari, 2001a, 2001b; Cavalcanti, R., 1999; Taukane, 1996; Ferreira, 1992; Gow, 1991, dentre outros), são ainda relativamente poucas e mesmo assim, dada a complexidade do tema, não é tarefa fácil posicionar-se, pois, corre-se o risco de demonizar a escola ao considerá-la como o portal para a extinção da cultura e da língua indígenas, demonização esta decorrente dos impactos negativos da escola enquanto projeto colonizatório experienciado por muitos povos indígenas, ou, em oposição, pode-se mitificá-la ao enxergá-la como a “salvação da cultura e da língua indígena”, pressuposto este mais presente nos projetos de educação indígena atuais. Apresento na seqüência alguns pontos de vista sobre a escolarização indígena que mostram não haver um consenso com relação ao papel das escolas na aldeia.

Cavalcanti, R. (1999, p. 185-187) insinua que a escola indígena seria um “presente de branco, presente de grego”. Para o autor, tais escolas não são oriundas da vontade dos índios, mas sim das imposições dos não-indígenas e, em face disso, não se pode assumir que as mesmas possam espelhar as pedagogias indígenas. Além disso,

Escola, escrita e transmissão de conhecimento não podem ser tomadas como coisas naturalmente associadas. A escola tampouco é algo naturalmente apropriável pelos “indígenas”. A seu favor conta o imperativo da necessidade de apropriação, ou ao menos (e seria mais prudente assim dizê-lo, tão simplesmente), do contato com

recursos dos brancos (inclusive os legais-normativos). (Cavalcanti, R., 1999, p. 186)

No que tange à escolarização/escriturização da língua indígena, Cavalcanti, R. (op. cit.) afirma que não há qualquer argumento que comprove a necessidade da língua nativa escrita para determinado povo indígena. Para o autor, contra os argumentos normalmente associados a tal escriturização/escolarização, dentre eles, a extinção das línguas indígenas, conta a tradição oral forte que, mantendo-se viva, é “suficiente para os esquemas legítimos de autoridade em torno da tradição, da memória e do conhecimento” (p. 186).

Um pouco menos polêmica e mais assentada na realidade, Tassinari (2001a, p. 50), por sua vez, propõe um meio termo para a compreensão da escolarização indígena: que a escola indígena seja tomada como espaço de fronteira. De acordo com a autora, a escola é um espaço onde se encontram dois mundos – o ocidental e o indígena – ambos com suas formas de saber e compreender o mundo e com suas formas de ensinar e aprender. Enquanto “fronteira”, a escola é um espaço

de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não-índios. (Tassinari, 2001a, p. 50)

Tassinari (2001a, p. 50-55) lista três formas de se considerar o contato entre índios e não-índios as quais embasam algumas análises da escola indígena. A primeira delas engloba as teorias que crêem em um único sistema mundial possível: “as várias partes do globo passam a se organizar em virtude de sua forma de inserção em um “sistema mundial”, ou seja, a partir da sua utilidade para o funcionamento desse sistema. Tais teorias prevêem a extinção das culturas e dos modos de vida ditos tradicionais uma vez que, mais cedo ou mais tarde, dada a impossibilidade de se manterem como “populações diferenciadas”, se aliarão a este sistema único, modificando-se e formatando-se ao padrão global. Logo, não

haveria mais diferença entre os povos. A segunda forma, por sua vez, abarca as teorias que enfatizam a resistência das culturas tradicionais ao referido sistema único, prevendo a manutenção das mesmas. Apesar de participarem deste novo “sistema mundial”, as populações indígenas conferem significados e valores próprios a esta participação, diferentes da lógica imposta pelo mercado global e mais condizentes com suas próprias tradições. Neste caso, a diferença entre os grupos é tomada como dada e independe de fatores externos. Por último, conforme explicita a autora (op. cit.), o terceiro grupo de teorias focaliza a ‘construção da diferença’, e não propriamente a diferença, entre as culturas, buscando compreender como populações em constante contato, estabelecem distinções entre si, de modo a não serem consideradas um grupo homogêneo. Para esses estudos, é no “espaço de contato, em que as diferenças são manifestas e as clivagens étnicas são definidas”. Desta forma, a resistência não estaria relacionada às tradições em si, mas à manutenção da diferença e esta se mantém mesmo quando mudam as tradições e as populações.

Para Tassinari (2001a, p. 56) são essas três abordagens que apontam, respectivamente, a escola indígena “1) ora como “espaço ocidental que ameaça a sobrevivência indígena”, 2. ora como “espaço ressignificado de acordo com a cultura indígena”. A terceira alternativa, proposta pela autora, é que a escola seja considerada como:

espaço de contato, onde as diferenças interétnicas emergem e adquirem novos contornos e onde técnicas e conhecimentos provenientes de diferentes tradições podem ser trocados e, assim, reinventados. (Tassinari, 2001a, p. 56)

Um exemplo desta terceira abordagem, também citado por Tassinari (2001a, p. 56-58) é a análise realizada por Gow (1991, p. 229-251) a respeito de como as Comunidades Nativas do Bajo Urubamba, na Amazônia Peruana, enxergam a escola. Gow (op. cit.) afirma que estas comunidades comparam a escola ao xamanismo uma vez que ambos têm o papel de defender estas

populações e seus parentes. O xamanismo, no caso, defende as comunidades nativas dos perigos e doenças da floresta, dos rios e dos espíritos que neles habitam. Como vivem das florestas e dos rios, tais comunidades necessitam estar sempre nestes espaços o que as tornam vulneráveis às doenças e outros encantamentos dos espíritos e demônios que habitam estes locais. Conforme indica o autor, somente o xamã é quem tem conhecimento suficiente destes lugares para curar e prevenir as doenças e evitar a destruição das populações e de suas relações de parentesco, elemento este de grande importância para as referidas comunidades. A escola, por sua vez, ao trazer o conhecimento do mundo dos não-índios para dentro da aldeia facilitou a defesa dos direitos destas comunidades face aos seringalistas, proporcionando-lhes maior autonomia, de acordo com o que consideram um modo de vida verdadeiro, garantindo um estabelecimento e manutenção de alianças adequadas entre as famílias e das relações de parentesco. Assim ambos, escola e xamanismo, são mediadores entre dois mundos distintos e têm, sem pertencer a nenhum destes dois mundos, o poder de trânsito entre o mundo seguro das Comunidades Nativas e o mundo perigoso dos não-índios ou o mundo destas comunidades e o mundo dos espíritos. Gow (op. cit) ressalta, porém, que tanto o xamã como a escola, são ambíguos e contraditórios no sentido de que podem tanto atuar para o “bem” como para o “mal”, ou seja, o xamã pode atuar para curar doenças, mas também pode trazer feitiços causando a morte. A escola pode ajudar a comunidade, conforme descrito acima, mas também pode trazer elementos que os próprios indígenas considerariam desfavoráveis à sua vida. No caso desta tese serão analisados, posteriormente, como esses efeitos têm sido representados pelos Tapirapé.

Ainda em defesa da noção de escola indígena como fronteira, Tassinari (2001a, p. 68) explica que este conceito não é sinônimo de limite ou barreira intransponível entre culturas distintas. Fronteira aqui é vista como

um espaço de contato e intercâmbio entre populações, como espaço transitável, transponível, como situação criativa na qual conhecimentos e tradições são repensados, às vezes reforçados, às vezes rechaçados, e na qual emergem e se constroem as diferenças étnicas.

Deste modo, a noção de fronteira abre espaço para se compreender a escola não apenas como imposição do branco ou como espaço ressignificado, mas como “espaço de índios e não-índios e, assim, um espaço de angústias, incertezas, mas também de oportunidades e de criatividade” (Tassinari, 2001a, p. 68). Do meu ponto de vista, acredito que essa abordagem seja mais relevante para a compreensão da escolarização indígena, por ser mais flexível e menos engessadora.

1.4 As pesquisas realizadas pelos Tapirapé e por outros pesquisadores: justificativa do estudo

Por buscar as vozes Tapirapé sobre sua escola e sobre as línguas faladas na aldeia, esta tese pode ser situada no cenário das pesquisas referentes ao contexto indígena, em especial aquelas que tratam de temas como representações, escola indígena, línguas indígenas e ensino de português. O que se pode observar na síntese feita na seção anterior é que, ainda que haja pontos de contato ou similaridade, a escolarização e o ensino de línguas no contexto indígena ganham significados diferentes de povo para povo e isto implica que cada realidade seja observada em separado.

Nesse sentido, um dos objetivos deste estudo é compreender os significados da escola e sua relação com as línguas Tapirapé e portuguesa e detectar pontos de similaridade (ou não) em tais representações comparadas a de outros povos. A expectativa é que esta tese também contribua no debate em andamento sobre a formação de professores indígenas. Tal formação, que encontra lugar em um momento em que os povos indígenas parecem estar caminhando para a autonomia uma vez que, à medida que se formam no ensino médio, no ensino

superior e obtêm títulos de mestres (e em breve doutores), tais professores estão voltando para suas aldeias e assumindo postos que anteriormente eram ocupados por não-índios.

No âmbito geral da pesquisa acadêmica, a partir desta fase a qual tanto os Tapirapé como os demais povos indígenas estão atravessando, espera-se em breve um diálogo menos assimétrico, pois a produção do conhecimento acadêmico não será feita somente pelos não-índios. Será possível observar futuramente tanto acadêmicos indígenas como não-indígenas buscando a compreensão dos fenômenos oriundos do pós-contato com o não-índio, dentre eles a escolarização e o ensino de línguas nas aldeias, o que certamente trará muito mais riqueza e profundidade ao debate.

Em relação aos Tapirapé, no decorrer desse estudo será observado que a fase referida acima está em andamento e é uma fase de transição, no meu modo de ver. Os professores Tapirapé têm avançado na sua formação e têm assumido as aulas no segundo grau que antes eram de professores não-índios (os demais cargos já eram ocupados por eles). Além disso, este povo tem experienciado um aumento populacional¹² considerável que associados aos inúmeros interlocutores externos à aldeia e às demandas do mundo globalizado, começa a obrigá-los, acredito, a redimensionar o papel da escola e do ensino de línguas no seu projeto de futuro.

Ainda para melhor justificar a confecção desse estudo, julgo ser relevante fazer uma descrição das pesquisas desenvolvidas sobre os Tapirapé nos últimos dez anos.

No que tange especificamente à escola e às línguas faladas na aldeia, a síntese mostrará que as referidas pesquisas feitas até o momento, abordam aspectos sociolingüísticos e/ou descritivos das línguas Tapirapé e português, sem focalizar as representações Tapirapé sobre esse assunto. Essas investigações, embora resvalam na questão da escola, não abordaram especificamente o tema dos significados da mesma para este povo, ainda que a monografia do professor

¹² Os Tapirapé contam com uma população de aproximadamente 700 indivíduos.

Tapirapé, Oparaxowi M. (2006) começa a trazer a voz Tapirapé para a questão da escolarização. Desta forma, focalizar as representações dos Tapirapé sobre a escola bem como sobre as línguas Tapirapé e portuguesa, caso desta tese, é uma forma de cobrir a lacuna apontada.

Uma das investigações, *Mudanças de código em eventos de fala na língua Tapirapé durante interações entre crianças*, de Paula, L. G. (2001), focalizou as falas das crianças Tapirapé, objetivando analisar alguns processos morfológicos, fonológicos, sintáticos e pragmáticos e relacioná-los à possíveis deslocamentos que o português pode ocasionar na língua Tapirapé. Segundo o autor, embora haja uma tendência a este deslocamento verificado na grande ocorrência de empréstimos e de articuladores do discurso através de relacionadores do português, fenômenos estes impulsionados pelas relações assimétricas entre sociedade majoritária e sociedade indígena, a pesquisa aponta que há sinais de resistência da língua indígena através da recuperação de palavras indígenas, de paráfrases, de criação de neologismos e indica que a “manutenção” da língua Tapirapé está associada aos espaços reservados para a mesma bem como às funções significativas que a língua tem na vida social deste povo. Paula, L. G. (op. cit.) também aponta que tal “manutenção” será facilitada se os Tapirapé compreenderem que sua língua pode ser um elemento de coesão do povo e de marca da sua identidade.

A outra dissertação, *Os Tapirapé e a escrita: indícios de uma relação singular*, de Paula, E. G. (2001), analisa textos de crianças Tapirapé em processo inicial de aprendizagem da escrita alfabética e aponta, por um lado, que a “expressão gráfico-artística através de desenhos figurativos e pinturas geométricas” (cf. p. 81), contidas nos referidos textos, não são meros desenhos ou ilustrações, mas constituem um tipo de escrita Tapirapé, demonstrando que este povo não é ágrafo. Por outro lado, a análise indica também que, para as crianças Tapirapé, a escrita alfabética articula-se com a representação gráfica do seu povo o que, segundo a autora, denota um processo singular de apropriação da escrita alfabética.

Em 2005, outra dissertação, *Construindo interpretações para entrelinhas: cosmologia e identidade étnica nos textos escritos em português, como segunda língua, por alunos indígenas Tapirapé* (Gorete Neto, 2005), tem como foco o português escrito por alunos Tapirapé. A análise dos textos aponta a existência de um Português-Tapirapé, com características próprias que o diferencia da variedade padrão de português bem como das demais variedades desta língua. Além disso, conforme a autora, os textos apresentam marcas da cosmologia Tapirapé que mostram o modo como este povo vê e age no mundo. Estes aspectos ajudam os Tapirapé a construir sua(s) identidade(s) face ao não-índio e a outros povos indígenas e, sobretudo, indicam que o português vem sendo apropriado e moldado por este povo.

Em 2007, foi defendida a tese *Morfossintaxe da língua Tapirapé (família Tupi-Guarani)*, de Praça (2007), na qual é feita uma descrição gramatical da língua Tapirapé, com enfoque na morfossintaxe¹³. Os temas discutidos na pesquisa (cf. Praça, op. cit.: p. 8) versam sobre a natureza predicativa dos nomes, como nomes e verbos podem exercer as funções de argumento e predicado, a distinção entre essas duas classes lexicais; a morfologia transcategorial; a classe dos nomes, considerando suas propriedades estruturais e funcionais; a classe dos verbos e suas propriedades morfossintáticas; as expressões adverbiais; as partículas intracionais e as orações independentes, subordinadas e os tipos oracionais.

Além dos trabalhos acima, merecem destaque as 7 monografias de conclusão de curso produzidas pelos professores Tapirapé no PROESI (Programa de Educação Superior Indígena Intercultural), campus Unemat (Universidade Estadual do Mato Grosso), em Barra do Bugres, no Mato Grosso. Todas elas focalizam aspectos culturais importantes para esse povo e são resultados das pesquisas realizadas pelos professores indígenas na aldeia. *Uma delas, Estudo Comparado de Palavras do Tupi Antigo e do Tapirapé e Mudanças na Língua*

¹³ Um dos primeiros trabalhos desenvolvidos sobre a língua Tapirapé foi publicado por Almeida e outros, em 1983. Além deste, merecem destaque os estudos desenvolvidos pela lingüista Yonne Leite, da UFRJ, desde meados da década de 60. Dentre as principais publicações desta pesquisadora estão os trabalhos publicados em 1977; 1990; 1995; 1998.

Tapirapé Atual, de Agnaldo Wariniaj'i Tapirapé (2006), apresenta uma lista de palavras do antigo Tupi contrastando com as palavras atuais do Tapirapé. O objetivo do estudo é identificar e descrever as palavras ou expressões que os antigos usam e que são diferentes das que os jovens utilizam. Além disso, o autor afirma que muitos Tapirapé têm dificuldade de falar a língua indígena sem empréstimos do Português. Outra monografia, *A Importância das Palmeiras na Confeção de Arte para o Povo Tapirapé*, de Kamoriwa'i Elber Tapirapé (2006) - apresenta uma listagem explicativa, com ilustrações, das palmeiras utilizadas pelos Tapirapé no seu dia a dia. O objetivo do trabalho é conhecer melhor as palmeiras existentes na T. I. Urubu Branco e sua utilidade na fabricação de artesanatos. Outro trabalho denominado *Ka'ô: Festa do Canto dos Pássaros*, de Nivaldo Korira'i Tapirapé (2006), versa sobre uma parte importante das festas Tapirapé, o Ka'ô. O trabalho explica a história do Ka'ô e o mito que o embasa bem como descreve partes e explica a organização deste ritual, além de apresentar cantos específicos do Ka'ô em Tapirapé e explicar o conteúdo dos mesmos. Por sua vez, Xario'i Carlos Tapirapé descreve partes fundamentais do ritual Xakowi que é celebrado ao longo do ano pelos Tapirapé, em monografia denominada *Cantos do Xakowi* (Tapirapé, X. C., 2006). O trabalho apresenta os mitos relacionados a esse ritual bem como os cantos em língua Tapirapé, e é ilustrado por gravuras e fotos da festa. Outro professor-pesquisador, Alberto Orokomy'i Tapirapé (2006), focaliza as pinturas corporais Tapirapé em monografia intitulada *Apyawa Xemoonawa - Pinturas Corporais Tradicionais do Povo Tapirapé*. Nesse estudo são apresentadas 14, das 76, pinturas corporais tradicionais dos Tapirapé e estabelece-se a relação destas pinturas com a geometria. Ao longo do trabalho ricamente ilustrado, o autor explica o uso de cada pintura no contexto Tapirapé, a origem das mesmas e as figuras geométricas presentes em cada uma delas. Outra monografia: *Xapirōwāwā: O Funeral Tapirapé*, de Rael Xakoiapari Tapirapé (2006), descreve as partes do ritual funerário Tapirapé, passando pelo preparo do corpo, pelo choro cerimonial, pelos ritos de pajelança até o preparo da cova para o sepultamento. O autor apresenta seu trabalho em duas versões na íntegra em

Português e em Língua Tapirapé. Por fim, Oparaxowi Marcelino Tapirapé (2006) em sua monografia denominada *Educação Tradicional e Escolar entre o Povo Tapirapé* descreve aspectos da educação Tapirapé antes e depois da escola. O autor afirma que a escola não substituiu nem mudou os processos tradicionais de aprendizagem, mas, alerta que a televisão e o dvd poderão causar mudanças no cotidiano Tapirapé.

Conforme pôde ser observado na descrição, os temas das pesquisas realizadas entre os Tapirapé, a saber, mudança de código, aquisição da escrita, português escrito e sua relação com a construção de identidades Tapirapé e morfossintaxe da língua Tapirapé, dentre outros, não focalizam as representações deste povo sobre a escola e as línguas, lacuna a qual esta tese espera cobrir.

Além disso, impulsionam essa pesquisa os questionamentos que os Tapirapé têm feito sobre sua escola. A escola Tapirapé pode ser considerada uma escola bilíngüe de sucesso (cf. Ferreira, 2000/2001, p. 92) uma vez que tem conseguido ensinar tanto a língua indígena como a língua portuguesa e uma vez que obedece a alguns princípios que vêm sendo apontados como essenciais na construção de uma escola indígena, dentre os quais, podem ser citados: o currículo e o calendário escolar levam em conta a realidade e a cultura indígena; a língua de instrução é a língua Tapirapé; os professores e demais funcionários da escola são Tapirapé e a participação da comunidade em todos os assuntos referentes à escola tem se dado efetivamente.

Entretanto, apesar destas características, os Tapirapé têm argumentado que a sua escola tem mudado o modo de vida Tapirapé e isto inclui tanto aspectos da vida diária Tapirapé como também a língua Tapirapé e a educação indígena¹⁴. Com o intuito de compreender esses questionamentos e contribuir na discussão é que foi elaborada a pergunta de pesquisa a qual retomo abaixo:

Pergunta de pesquisa:

¹⁴ A partir de Meliá (1979), entendo 'educação indígena' como sendo processos que envolvem a transmissão de conhecimentos de uma geração a outra sem necessidade do espaço escolar.

Que representações são construídas pelos Tapirapé sobre

c) as línguas Tapirapé e portuguesa faladas na aldeia?

d) a escola?

Espero, ao responder a questão acima, construir uma interpretação possível sobre as representações Tapirapé a respeito de sua escola e sobre as línguas Tapirapé e portuguesa faladas na aldeia. É importante reiterar que não é objetivo dessa tese ser um material essencializante da escola Tapirapé nem dos pontos de vista desse povo acerca das línguas que falam na sua comunidade. Trata-se de uma interpretação localizada historicamente e que poderá sofrer mudanças futuras.

CAPÍTULO 2 - CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS: UM OLHAR ETNOGRÁFICO SOBRE O CONTEXTO TAPIRAPÉ

Neste capítulo apresento, baseando-me em Erickson (1984; 1989), Cavalcanti, M. (2000, 2006), Moita Lopes (2006), Mason (1997), Emerson e outros (1995) e Ely e outros (1991), dentre outros autores, os pressupostos da pesquisa interpretativista e o fazer etnográfico no qual esta tese está inserida. Além disso, explico como foram feitas as entrevistas, foco da análise, e o contexto de realização das mesmas.

2.1 A observação participante e a pesquisa interpretativista

Esta pesquisa é de natureza etnográfica. Erickson (1989) agrupa sob o termo 'interpretativista' todo o conjunto de enfoques (etnográfico, qualitativo, observação participante, estudo de casos, interacionista simbólico, fenomenológico, construtivista e interpretativista) que têm por base a observação participante. A justificativa para o uso do termo interpretativista para abarcar todos os enfoques mencionados é o fato de ele ser mais inclusivo que os outros. Ou seja, não seria possível chamar a todas estas metodologias de etnografia ou estudos de caso. Além disso, este termo evita a fixidez de definir estes enfoques como somente qualitativos, o que talvez pudesse levar a pressupor que os mesmos não aceitam aportes quantitativos. Por fim, o uso do termo interpretativista aponta para um aspecto chave de familiaridade entre todas estas diferentes metodologias de pesquisa – a saber – o interesse nos significados das ações sociais construídos pelos atores envolvidos na pesquisa. Segundo Erickson (op. cit) isto é o que caracteriza a investigação observacional participante e interpretativista de outras técnicas de observação. Na observação tradicional, o pesquisador observa determinados sujeitos e os analisa sem, contudo, considerar a opinião dos mesmos.

Conforme aponta o autor, a pesquisa observacional participante e interpretativista deve obedecer a alguns critérios básicos. Em primeiro lugar, deve haver participação intensiva e de longo prazo no contexto a ser pesquisado. Outro critério é registrar cuidadosamente tudo o que acontece no contexto analisado, através de notas de campo e da recompilação de outros tipos de documentos (gravações em áudio e vídeo, trabalhos estudantis, planejamentos, dentre outros). Por fim, deve haver uma posterior reflexão analítica sobre os registros coletados e a elaboração de uma monografia detalhada que deve utilizar fragmentos de tais registros. Principalmente, esta análise deverá tratar de descrever cuidadosamente os acontecimentos cotidianos observados e deverá identificar o significado destes acontecimentos sob os diversos pontos de vista dos atores envolvidos no processo de pesquisa. E aqui se inclui tanto os pesquisados como o pesquisador.

Afunilando a discussão para o contexto educacional, Erickson (op. cit) afirma que o trabalho de campo deve ser norteado por cinco questões: 1. O que está acontecendo aqui? 2. O que estes acontecimentos significam para os atores envolvidos? 3. Como tais acontecimentos estão organizados em padrões de organização social e princípios culturalmente aprendidos para a condução da vida cotidiana? 4. Como os acontecimentos locais podem ser relacionados com outros que acontecem fora e/ou dentro do contexto analisado? 5. Como podem ser comparados os modos em que está organizada a vida neste contexto com outros modos de organização da vida social em outros contextos e em outros momentos históricos?

Respondendo a essas questões, o pesquisador, em primeiro lugar, escapará da invisibilidade do cotidiano. A vida cotidiana, afirma o autor, é em grande parte invisível aos nossos olhos em face de nossa familiaridade com a mesma e também devido às contradições que a engendram e com as quais, muitas das vezes, não queremos nos defrontar. Responder a pergunta 'o que está acontecendo aqui?' ajuda aos investigadores a estranhar o familiar, a tornar problemático o comum e assim torná-lo visível e documentável. Além disso, a resposta às perguntas acima elencadas permite: a) adquirir um conhecimento

específico através da documentação de detalhes do cotidiano; b) considerar os significados locais dos acontecimentos para as pessoas que participam deles; c) obter um conhecimento comparativo de diferentes meios sociais e d) obter um conhecimento comparativo para além das circunstâncias imediatas do meio local.

Para Erickson (1984, p. 52), ao fazer um relato após ter observado e participado do contexto de investigação por longo prazo, buscando o ponto de vista dos pesquisados, o pesquisador está fazendo uma etnografia uma vez que “O que torna um estudo etnográfico é que ele retrata, ao menos em parte, o ponto de vista dos atores envolvidos nos eventos¹⁵.”

Entretanto, deve ser frisado que este relato não é neutro nem é uma verdade absoluta, mas um ponto de vista a respeito do que foi pesquisado (Erickson, 1984; Emerson e outros, 1995). Há que se considerar que o pesquisador, ainda que obedeça a rigorosos critérios na sua investigação e busque dar voz aos pesquisados, é um mediador, ou seja, interpreta os registros de acordo com sua visão de mundo. A própria escolha de determinado procedimento metodológico em detrimento de outro, ou a eleição de determinado sujeito para pesquisa, a forma de apresentar os resultados da pesquisa, dentre outros aspectos, está relacionada à posição epistemológica do pesquisador, conforme afirma Mason (1997, p. 16):

Sua epistemologia é, literalmente, sua teoria do conhecimento, e diz respeito aos princípios e regras pelos quais você decide se e como determinado fenômeno social pode ser conhecido, e como este conhecimento pode ser demonstrado. Diferentes epistemologias mostram diferentes pontos de vista a respeito de um mesmo assunto e sobre qual *status* este conhecimento pode ter.¹⁶

¹⁵ Minha tradução para “What makes a study ethnographic is that it not only portrays events, at least in part, from the points of the actors involved in the events”.

¹⁶ Minha tradução para “Your epistemology is, literally, your theory of knowledge, and should therefore concern the principles and rules by which you decide whether and how social phenomena can be known, and how knowledge can be demonstrated. Different epistemologies have different things to say about these issues, and about what the status of knowledge can be.”

É por isso também que Mason (1997) propõe que ao invés de “coleta de dados” seja usada a expressão “geração de dados”. A escolha do termo “geração” está atrelada à pressuposição de que o pesquisador assume sua participação e influência no trabalho de campo. Também a palavra “dados”, de acordo com Erickson (1989), é problemática. A associação dos dois “coleta de dados” pressupõe que os registros são fixos e estavam prontos e acabados para serem coletados e que o pesquisador não interferiu nesta “coleta” o que, como argumentado antes, não é possível dentro de uma pesquisa que se pretende interpretativista uma vez que o pesquisador direciona seu olhar e sua interpretação para determinados pontos de interesse na sua pesquisa. Desta forma, para Erickson (op. cit.) ao invés de “dados” deve-se dizer registros, pois esse vocábulo pressupõe a mobilidade inerente aos mesmos. Cavalcanti, M. (2000, 2006) propõe o uso de “geração de registros”, terminologia que adoto nesta tese, fazendo uma associação da proposta de Erickson (op. cit.) e Mason (1997).

Um outro aspecto ainda deve ser levado em consideração ao se fazer pesquisa interpretativista. Junto com todas as decisões que o pesquisador toma no percurso de sua pesquisa deve estar a ética. Cavalcanti, M. (2000, p. 35-36) afirma que

Ela [*a ética*] precisa estar presente em todas as fases da pesquisa, desde a entrada em campo, que necessita autorização, passando pela solicitação de permissão para gravações (se houver) e para a observação, mesmo que seja em sua própria sala de aula, e chegando até a apresentação dos resultados, de forma a não desabonar a imagem da escola que abriu as portas para a pesquisa. O mesmo pode ser dito em relação à imagem dos participantes (professores e comunidade). (colchetes e observação em itálico minha)

A ética, alerta ainda Cavalcanti, M. (2006, p. 249-250), “um construto como qualquer outro, tende a ser etnocêntrica”. Isto quer dizer, por exemplo, que determinado comportamento pode ser ético no mundo não-índio, mas pode não ser no mundo indígena, o que demanda atenção ao contexto pesquisado e

aumenta a responsabilidade do pesquisador. Além disso, há determinados assuntos e espaços que são interditados ao pesquisador. Logo, conclui a autora, “a ética precisa ser co-construída inter ou multiculturalmente”, ou seja, o melhor caminho é não tratar o outro como um objeto, mas buscar saber, perguntar o que pode e o que não pode ser feito naquele contexto e, sobretudo, estar atento às pistas que vão aparecendo no percurso da pesquisa.

No que se refere à pesquisa com contextos de minorias ou majorias tratadas como minorias (Cavalcanti, M. 1999), dentre os quais estão os indígenas, acredito que, além dos passos acima, é saudável que o pesquisador comprometa-se com a causa destas pessoas, compromisso este que impede a mera ida a campo para “coletar dados”. Em virtude disso, é necessário também que os resultados das pesquisas feitas nestes contextos sejam levados ao conhecimento destas comunidades e não fique estagnado nas prateleiras da universidade.

2.2 Informações sobre o trabalho de campo e o desenho da pesquisa realizada

Antes de explicar o desenho desta pesquisa de doutorado, explico minha entrada no contexto Tapirapé. Meu contato com esse povo se deu em 1999 quando fui morar na aldeia para dar aulas de português como segunda língua na escola Tapirapé. Após três anos de convívio (1999-2001), voltei aos bancos da universidade para fazer mestrado (cf. Gorete Neto, 2005), focalizando o português escrito pelos alunos Tapirapé. A dissertação cujo foco primordial foi o texto dos alunos também teve outros tipos de registros, tais como, notas e diários de campo, planos de aula, diário retrospectivo, memos e vinhetas narrativas. Estes registros, embora não sejam focos da análise nesta tese de doutorado, também compõem o *corpus* e, por isso, antes de prosseguir, acredito ser relevante explicar ao leitor o que são esses três últimos tipos de registros, a saber, diário retrospectivo, memos e vinhetas.

O diário retrospectivo foi construído a partir da leitura das notas e do diário de campo, com o intuito de narrar os fatos que não haviam sido descritos em detalhes nesses dois instrumentos. De acordo com Erickson (1984) e Cavalcanti, M. (2000), essa é uma estratégia possível para aqueles que fizeram um trabalho de campo sem a intenção propriamente dita de fazer pesquisa, o que era meu caso, uma vez que as notas e diários não tinham sido feitos pensando numa pesquisa posterior. Além desse diário, na leitura referida anteriormente e durante o percurso de análise inicial dos registros para a confecção da dissertação, escrevi memos e vinhetas narrativas. De acordo com Emerson e outros (1995), os memos são úteis, pois podem retratar elementos que não estão escritos no diário bem como podem registrar as impressões e intravisiões ocorridas durante o período de análise dos registros. Conforme Ely e outros (1991), desta forma, o memo possibilita uma constante ampliação dos registros. No que tange à vinheta narrativa, Cavalcanti (2000, p. 33) explica que as mesmas são utilizadas para narrar acontecimentos ocorridos durante o trabalho de campo e que não foram registrados no diário e que poderão ou não ser úteis para a análise dos registros.

Posteriormente retornei à aldeia em 2004, por 2 meses, a título de visita e, em 2006 e em 2008, fui convidada para atuar como professora-voluntária no ensino médio Tapirapé – Projeto Aranowa'yao – Novos Pensamentos (esse projeto será melhor detalhado posteriormente, no capítulo 5). No total, nesses dois últimos anos, a estadia soma dois meses.

Foi esse período de convivência, relativamente longo (3 anos e quatro meses), que me possibilitou investigar os questionamentos Tapirapé a respeito de sua escola e sua relação com a língua Tapirapé e a língua portuguesa.

Identificado esse problema, constatei, como indicado anteriormente na introdução desta tese, que não havia uma pesquisa no contexto Tapirapé sobre esse tema. Desta forma, já no curso de doutorado, decidi focalizar esse assunto. A gravação de entrevistas pareceu-me o melhor método para que os Tapirapé verbalizassem os questionamentos bem como a melhor maneira de trazer as vozes Tapirapé.

Tais entrevistas, que são o foco principal da análise, foram gravadas na aldeia Tapi'itãwa, no Mato Grosso, em agosto de 2006. Antes de cada entrevista, expliquei que a mesma seria parte de meu estudo e pedi a cada entrevistado que dissesse o que pensava da escola, o que achava bom, o que achava ruim e as sugestões para mudar os possíveis problemas da mesma. É importante dizer que não pedi que os entrevistados falassem sobre as línguas, mas à medida que foram falando sobre a escola, a questão sobre as línguas Tapirapé e portuguesa foram aparecendo. Feitas as explicações aos entrevistados, deixei que cada um falasse livremente, sem minha intervenção. Do total de 11 gravações, 08 foram feitas nos terreiros¹⁷ das casas dos entrevistados e 03 na secretaria da escola, na presença de outras pessoas da família (cônjuges, filhos, genros, noras, netos, etc.) ou outros membros da comunidade, possibilitando uma possível interferência na conversa, caso os presentes quisessem.

Busquei entrevistar, homens e mulheres, dentre professores, ex-alunos¹⁸ da escola que estão assumindo as responsabilidades pela comunidade e tomando decisões sobre o presente e o futuro Tapirapé. Será observado que apenas duas mulheres aceitaram ser entrevistadas, sendo que uma delas é a diretora da escola Tapirapé. Acredito que isto se deve, em parte, à uma menor intimidade com a língua portuguesa, mas principalmente devido ao fato de que, no mundo indígena, a interlocução com o estrangeiro é papel reservado ao homem. Para fazer um contraponto, decidi também entrevistar uma antiga liderança, o cacique-geral na época, muito respeitado na aldeia, por sua participação efetiva na luta pela terra e que presenciou e participou da implantação da escola, além de ter sido um dos primeiros alunos.

Na próxima página, apresento um quadro contendo informações sobre as pessoas entrevistadas e os cargos que ocupavam na época das entrevistas. Estou mantendo os nomes originais, pois durante a gravação também foi acordado com

¹⁷ Os terreiros das casas configuram-se como sala de visitas no contexto da aldeia. É neste espaço que a família extensa se reúne e que recebe outros visitantes.

¹⁸ É importante dizer que toda a população atual Tapirapé passou pela escola, em determinado momento de sua vida.

cada entrevistado que se poderia usar o nome verdadeiro na análise. Todos eles são casados e têm 03 filhos ou mais. Alguns já têm netos. É importante ainda assinalar que os entrevistados com 3º grau completo são da primeira turma do Magistério Indígena de Barra do Bugres, no Mato Grosso, com exceção de Inamoreo Tapirapé que concluiu Ensino Superior, na UNEMAT (Universidade do Mato Grosso), em Luciara (MT). Via de regra, são esses universitários que fazem o diálogo com o mundo não-indígena.

DADOS DOS ENTREVISTADOS

Nome	Idade	Sexo	Aldeia onde mora	Cargo	Escolaridade
Korira'i	31	M	Akara'ytãwa	Professor e vice-cacique de Akara'ytãwa	3º grau completo
Oparaxowa	30	M	Akara'ytãwa	Professor	3º grau completo
Awaray	27	M	Tapi'itãwa	Agente sanitário e pajé	8ª série completa
Makato	28	F	Tapi'itãwa	Diretora da escola	3º grau incompleto
Kamoriwa'i	35	M	Tapi'itãwa	Professor, motorista da comunidade e vice-cacique de Tapi'itãwa	3º grau completo
Xywaeri	55	M	Tapi'itãwa	Cacique-geral do povo Tapirapé	8ª série completa
Koria'i	34	M	Tapi'itãwa	Secretário da escola	3º grau completo
Ieremy'i	34	M	Tapi'itãwa	Professor Língua Tapirapé	3º grau incompleto
Tamane	31	F	Tapi'itãwa	Capitã do time de futebol das mulheres	2º grau completo
Inamoreo	35	M	Tapi'itãwa	Ex-professor	3º grau completo
Warinyaj'i	30	M	Tapi'itãwa	Professor Língua Tapirapé	3º grau completo

2.3 O contexto de realização das entrevistas

As entrevistas foram concedidas em um momento peculiar, por assim dizer, da história do povo Tapirapé. Em primeiro lugar, estava ocorrendo na aldeia Tapi'itãwa a última etapa intensiva do 2º grau Tapirapé – projeto Aranowa'yao. Era a primeira turma que se formava neste nível de ensino dentro da aldeia, motivo de muita alegria, comoção e sentimento de vitória para pais, alunos e demais pessoas envolvidas no processo. Ainda com relação à escolarização Tapirapé, 07 professores acabavam de concluir o 3º grau no PROESI, acentuando ainda mais os sentimentos descritos acima. Era um momento de auto-estima elevada da juventude e de todo o povo Tapirapé.

Em segundo lugar, concomitantemente às aulas do segundo grau, os Tapirapé estavam sofrendo com o cerco de mineradores não-índios, num momento de grande tensão que colocava (e coloca) em risco sua sobrevivência enquanto povo. Um grupo de mineradores assediou algumas lideranças Tapirapé com o intuito de que as mesmas autorizassem a prospecção de minérios dentro da T. I. Urubu Branco. Em uma reunião feita com a comunidade, a maior parte dos Tapirapé decidiu pela não aceitação da entrada dos mineradores. Porém, algumas lideranças desrespeitando esta decisão, levaram em sigilo alguns mineradores até o lugar onde supostamente se encontrariam as jazidas dos minérios de seu interesse, local este sagrado para os Tapirapé. A descoberta deste fato pela comunidade, o temor da invasão e depredação da área Tapirapé, aliados ao medo das conseqüências da conspurcação do sítio sagrado ensejou tanto uma grande revolta contra as referidas lideranças como a percepção da necessidade urgente de se tomar providências no sentido de coibir a ação dos mineradores não-índios.

Dada a gravidade dos fatos, os cursistas do 2º grau elaboraram na aula de língua portuguesa dois documentos enviados ao procurador da república, em Mato Grosso, denunciando os fatos e exigindo providências. Estes documentos também foram entregues a cada cacique das aldeias. Posteriormente, os Tapirapé

reuniram-se novamente e os estudantes levaram os documentos para serem lidos para a comunidade. Após um dia de intensa discussão, realizada na escola, a comunidade decidiu por destituir todos os caciques que atuavam naquele momento, envolvidos ou não com o caso. Deste modo, os ânimos estavam muito acirrados porque de alguma forma todos tinham um parente que ou estivera envolvido com os mineradores ou que fora destituído em consequência da atitude dos envolvidos diretamente no assunto.

Embora estes fatos não tenham aparecido diretamente nas entrevistas e não seja possível avaliar a influência ou não dos mesmos nas falas, acredito que devido à participação da escola na elaboração dos documentos com os alunos, a avaliação dos entrevistados sobre a escola Tapirapé possa ter levado em conta os acontecimentos narrados.

Além de tais entrevistas, eventualmente, outros registros serão consultados, conforme disse antes, tais como os que foram gerados para o trabalho de mestrado (diário retrospectivo, memos e vinhetas), além de notas e diários de campo referentes à estadia na aldeia em 2006/2008, planejamentos de aula, relatórios de trabalho no 2º grau, o projeto político-pedagógico e o regimento escolar da EEI Tapi'itãwa e o projeto de implantação do ensino médio Projeto Aranowa'yao – Novos Pensamentos.

2.4 A trajetória de análise dos registros

Depois de identificado o problema e feitas as entrevistas, foram providenciadas cópias de segurança das fitas K7 para efeito de que os registros não se perdessem. Em seguida, as fitas foram transcritas uma a uma. O trabalho de transcrição exigiu audição exaustiva das gravações o que permitiu identificar os temas¹⁹ recorrentes nas falas dos entrevistados os quais serão abordados na análise (cf. capítulos 4 e 5). Durante o processo inicial de análise, também foram

¹⁹ A identificação dos temas foi uma parte das atividades desenvolvidas na qualificação fora de área, realizada na Antropologia, sob a orientação da professora Marta Maria do Amaral Azevedo.

elaboradas asserções para responder a pergunta de pesquisa. Essas asserções (cf. Erickson, 1989) fazem parte do processo de análise e constituem-se em um método de levantar hipóteses que poderão ou não ser confirmadas no percurso da referida análise. As asserções iniciais passam por um processo de reelaboração e, muitas vezes, algumas são descartadas, outras reescritas e outras ainda combinadas entre si. As asserções contribuem para ressaltar, no caso desta tese, as principais representações encontradas nas entrevistas. Para cada uma delas, são pinçados excertos das falas dos entrevistados que podem (ou não) confirmá-las.

Após a leitura dos registros, fui em busca de aportes teóricos que pudessem ancorar a análise dos registros. Conforme mencionado anteriormente, os conceitos de representações (Said, 1978/2007; Hall, 1997a), de hibridismo (Bhabha, 1994/2003; Menezes de Souza, 2004; Tagata, 2007), além dos conceitos de língua (César e Cavalcanti, 2007), bilingüismo (Maher, 1996; 2007;) e identidades (Hall, 1992/2004; 1997a; 1997b; Da Silva, 2000; Woodward, 2000) são essenciais na construção da análise.

Passo, no capítulo 3, a discutir esses pressupostos teóricos.

CAPÍTULO 3 – CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS: DIÁLOGOS E INTERFACES

Início este capítulo mostrando o percurso de pesquisa de uma vertente da Lingüística Aplicada (doravante LA) que possibilita, a partir de uma questão problematizada, buscar teorias, tanto na LA como em outras áreas de conhecimento, que propiciem a construção de encaminhamentos teóricos para a análise de registros. É em face desta abertura que nesta tese utilizarei na análise, aportes dos Estudos Culturais (Said, 1978/2007; Hall, 1992/2004; 1997a; 1997b; Bhabha, 1994/2003; Woodward, 2000; Da Silva, 2000), da Antropologia (Tassinari, 1995/2004; Thomaz, 1995/2004), da Sociologia (Cuche, 1999/2002; De Certeau, 1994/2002; 1993/2001), da área de Estudos Lingüísticos e Literários (Tagata, 2007) e da própria LA (Cavalcanti, M. 1986; 1999; 2004; 2006; César e Cavalcanti, 2007; Fabrício, 2006; Maher, 1996; 2006; 2007; Moita Lopes, 1996/2002; 2006; dentre outros) para discutir abaixo os conceitos que embasarão a análise: representações e hibridismo e a relação dos mesmos com cultura(s), língua(gem) e identidades.

3.1 A Lingüística Aplicada, seu objeto de estudo e sua abertura para interfaces teóricas

Alguns teóricos da LA, tais como Cavalcanti, M. (1986; 2004; 2006), Moita Lopes (1996/2002; 2006), dentre outros, discutem como a LA foi construída como área de conhecimento inter/transdisciplinar. Inicialmente a LA não era considerada como uma ciência independente da Lingüística. Isto se devia à premissa que reduzia a LA à aplicação de teorias lingüísticas. Conforme explicam os autores acima, tal premissa pautava-se no pressuposto de que o objetivo da LA seria aplicar teorias lingüísticas, principalmente ao contexto do ensino de línguas, como se tais teorias dessem conta dos múltiplos conflitos que envolvem a prática de sala de aula. Dessa forma, inicialmente grande parte dos lingüistas aplicados conduzia suas pesquisas para tentar responder questões que envolviam, por

exemplo, escolha de melhor método para ensinar determinado ponto gramatical, construção de materiais didáticos, dentre outros.

Não que esses aspectos não sejam relevantes, é que, conforme aponta Moita Lopes (2006), as teorias lingüísticas podem explicar aspectos lingüísticos, mas não são suficientes para explicar os fenômenos sociais, psicológicos, históricos e antropológicos que estão imbricados no processo de ensinar/aprender uma determinada língua. Para Cavalcanti, M. (1986, p. 9) a LA não pode ser limitada ao ensino de línguas, mas deve ser compreendida como uma ciência que trabalha com questões de uso da linguagem na escola ou em outros contextos sociais mais amplos.

Em termos práticos, a excelência de um material didático, por exemplo, não garante excelência de aprendizado pelo estudante, pois, outros fatores têm influência sobre o contexto de ensino/aprendizagem. Além de reducionista, uma vez que sugere um único caminho entre a teoria lingüística e a prática de ensinar/aprender línguas, a aplicação de lingüística não prevê nem permite que a prática possa alterar a teoria. Esta lacuna fez com que alguns lingüistas aplicados buscassem um paradigma de pesquisa que não se restringisse aos métodos positivistas, estes últimos ancorados na premissa da autonomia e neutralidade da pesquisa, por um lado, e de caráter experimental em sua maioria, por outro.

O novo paradigma, o interpretativista, utilizado atualmente por uma vertente dos lingüistas aplicados, diversificou as metodologias de pesquisa na LA e inclui, por exemplo, a etnografia da sala de aula, a pesquisa colaborativa, interventiva, dentre outras. Essa nova fase também marcou o estreitamento do diálogo desta vertente da LA com outras áreas do conhecimento, tais como Antropologia, Sociologia, Psicologia Social, Estudos Culturais, dentre outras a fim de que os aspectos sociais, já mencionados, pudessem ser contemplados. Com isso a LA tem se mostrado mais próxima de outras áreas do conhecimento que propriamente da Lingüística, ainda que, conforme aponta Cavalcanti, M. (2004, p. 26) compartilhe o foco na linguagem (em uso) com esta última.

Deve ficar claro que a aproximação com diferentes áreas não significa o transporte ou a colagem de seus métodos de pesquisa para a LA, ao contrário, o estreitamento em questão possibilita à LA a construção de aportes teórico-metodológicos próprios, interdisciplinares. A interdisciplinaridade, de acordo com Signorini e Cavalcanti (1998, p. 13), permite questionar e fugir de visões pré-estabelecidas, possibilitando ver através do óbvio e ver o que está invisibilizado (vide também Cavalcanti, M., 2006). Assim a LA se consolida como ciência inter/transdisciplinar e, enquanto tal começa a contribuir efetivamente no questionamento de problemas que envolvem a linguagem, não se restringindo ao contexto de sala de aula. Cavalcanti, M. (1986, p. 6) explica os passos da investigação na LA dizendo:

O percurso de pesquisa em LA tem seu início na detecção de uma questão específica de uso da linguagem, passa para a busca de subsídios teóricos em áreas de investigação relevantes às questões em estudo, continua a análise da questão na prática, e completa o ciclo com sugestões de encaminhamento. (Cavalcanti, M. 1986, p. 6)

A busca de soluções para os referidos problemas não se pretendem, no entanto, fixas. Esta visão, entretanto, não é unânime dentro da LA. Há, conforme aponta Moita Lopes (2006, p. 25):

(...) a LA tradicional (normal?), que ainda é muito positivista (embora não o seja, em geral, na formulação da metodologia de investigação no Brasil!) e que ainda entende a LA como área exclusivamente centrada em práticas de ensino/aprendizagem de línguas (sobretudo, estrangeiras), tanto no modo presencial ou à distância, com forte dependência da lingüística (ignorando inclusive intravisiões sobre linguagem provenientes de outros campos). Tal perspectiva tem situado as práticas a serem investigadas em um vácuo social, com base em um sujeito homogêneo, imune à história e às práticas discursivas em que atua e que o constituem. (Moita Lopes, 2006, p. 25)

Em contraponto a essa visão tradicional da área, recentemente, em virtude da inter/transdisciplinaridade abordada acima e do fato de a área estar lidando com uma ampla e complexa variedade de contextos de usos da linguagem, a LA tem sido apontada como uma ciência INdisciplinar (Moita Lopes, 2006; Fabrício, 2006; Cavalcanti, M. 2006; e outros). Na obra *Por uma lingüística aplicada INdisciplinar*, organizada por Moita Lopes (2006), vários pesquisadores (Cavalcanti, M.; Fabrício; Moita Lopes; dentre outros) apontam alguns elementos que caracterizam a indisciplinaridade dessa vertente da LA os quais resumo abaixo:

1. não está encerrada a nenhuma forma tradicional de organização do conhecimento e nem se advoga a prerrogativa da verdade absoluta, única e imutável;

2. procura criar inteligibilidades para os complexos problemas que envolvem o uso da linguagem ou a linguagem em uso;

3. assume o viés da transdisciplinaridade o que leva à formulação de um LA mestiça ou nômade que critica, por sua vez, a modernidade e contribui para a construção de uma agenda anti-hegemônica no mundo globalizado;

4. compreende o sujeito social como heterogêneo, fragmentado, fluido, mutável, situado histórica e socialmente;

5. contempla questões de poder e responsabilidade ética no fazer pesquisa

6. busca trazer à tona a voz dos sujeitos envolvidos na pesquisa;

7. coloca-se como um lugar de renarrativização dos sujeitos e redescrição da vida social.

São com os pressupostos acima em mente que me situo como sujeito escrevente desta tese. Em outras palavras, meu alinhamento com esta vertente da LA, denominada INdisciplinar, por Moita Lopes (2006), materializa-se na busca de interpretações sobre como os Tapirapé representam a escola e as línguas Tapirapé e portuguesa. Ou como diz melhor Fabrício (2006, p. 60-61):

afilio-me a uma LA que se constitui como prática problematizadora envolvida em contínuo questionamento das premissas que norteiam nosso modo de vida; que percebe questões de linguagem como

questões políticas; que não tem pretensões a respostas definitivas e universais, por compreender que elas significam a imobilização do pensamento; que tem clara postura epistemológica, entendendo que a produção do conhecimento não é neutra, pois se encontra entretida a um domínio de práticas sócio-historicamente situadas, podendo apenas ser aplicada ao contexto da situação sob investigação; que adota um modelo de teoria crítica entendida, (...) como exame de suas pressuposições e condições da possibilidade e ciente de sua própria relatividade, alcance e limites; que está aberta a reavaliações; e, principalmente, que se preocupa com desdobramentos éticos do conhecimento produzido.

Dentro desta perspectiva, esta tese pretende ser uma interpretação possível, não única, não exaustiva para os registros que aqui serão analisados, portanto, não se configura em um material essencializante da escola Tapirapé nem de aspectos referentes ao uso das línguas focalizadas, mas, uma interpretação situada historicamente. Tanto as representações da escola como das línguas faladas na aldeia estão em movimento e mesmo ao término da confecção deste trabalho muita coisa já poderá ter mudado a respeito desses assuntos. Espero, no entanto, que este ponto de vista possa contribuir academicamente para a discussão que os Tapirapé vêm travando dia a dia para compreender o processo de apropriação e construção da sua escola e o lugar das línguas nesse processo.

3.2 Representações, cultura(s) e identidades

É meu objetivo nesta seção apresentar o conceito de representações e relacioná-lo com cultura(s)²⁰ e identidades. Como será observado no decorrer da discussão, as representações, enquanto práticas de significação que se materializam através da linguagem, produzem identidades e adquirem sentido

²⁰ Apoiando-me na discussão realizada por De Certeau (1993/2001, p. 241-242), doravante usarei cultura(s) ao invés de cultura com o intuito de chamar a atenção para o fato de que o uso de cultura no singular pode dar a entender que há uma compreensão única para esse conceito bem como pode contribuir para invisibilizar as cultura(s) subalternas em detrimento das cultura(s) ditas majoritárias. O mesmo pode ser aplicado aos conceitos de como língua/língua(gem), identidades que, na medida do possível, serão usados no plural nesta tese com o intuito de chamar a atenção para a multiplicidade de sentidos que os mesmos comportam.

dentro da(s) cultura(s). Para fazer esta reflexão, apoio-me na discussão desses temas feita pelos seguintes autores no campo dos Estudos Culturais, a saber, Hall (1997a), Said (1978/2007), Woodward (2000), Da Silva (2000), Cuche (1999/2002), dentre outros.

Tanto Da Silva (2000) como Woodward (2000) e Hall (1997a) concebem representações como sistemas de significação. Da Silva (2000, p. 90) explica que esta definição não está associada à concepção tradicional de representação mental ou interior, ou seja, “a representação do real na consciência” (Da Silva, 2000, p. 90), mas, afirma o autor (op. cit.), que as representações referem-se e estão associadas à suas marcas materiais exteriores ou traços visíveis tais como, por exemplo, a pintura e a própria linguagem. Para Hall (1997a, p. 15) as representações – “produção de significados através do uso da linguagem” - são processos de significação, socialmente construídos, historicamente situados, e, também, por isso, transitórios.

Woodward (2000) e Hall (1997a) afirmam que para compreender como funcionam as representações é necessário analisar-se a relação da cultura(s) com o significado. Antes de passar a estas considerações, creio ser relevante estabelecer de antemão que, conforme já fartamente discutido por muitos autores, como, por exemplo: na Antropologia, Thomaz (1995/2004) e Tassinari (1995/2004), na Sociologia, De Certeau (1993/2001; 1994/2002) e Cuche (1999/2002), nos Estudos Culturais, Hall (1997a), na LA, Cavalcanti, M. (1999) e Maher (1996, 2007), dentre outros, a definição do termo cultura(s) não é consenso. Aliás, ao invés de definição poderia ser dito definições. Dentre estas, elegi uma que julgo ser a mais condizente com o que esta tese pretende discutir. Com base nos autores acima citados, entendo cultura(s) como um processo coletivo, dinâmico, mutável que se refere à capacidade que os seres humanos têm de dar significado às suas ações e ao mundo que os rodeia, em determinado momento histórico.

De acordo com Hall (op. cit.), De Certeau (op. cit.), Cuche (op. cit.), Maher (op. cit.), dos Estudos Culturais, da Sociologia e da LA, respectivamente, em termos

mais tradicionais, cultura(s) seria definida como aquilo que se tem de “melhor” numa sociedade: clássicos da literatura, da pintura, da música, da filosofia – a alta cultura de uma sociedade. Em contraposição a esta “alta cultura” estaria a cultura de massa ou cultura popular que engloba as formas populares de cultura. A cultura popular é, neste caso, sempre relegada a segundo plano por ser considerada inferior a primeira. Esta definição não cabe no contexto de análise desta tese por restringir cultura a um conjunto de coisas e por pautar-se na oposição cultura superior versus cultura inferior.

Conforme aponta Hall (1997a), em pesquisas recentes, numa definição antropológica do termo, o conceito de cultura(s) tem sido usado para distinguir os modos de vida de um determinado povo, nação, comunidade ou grupo social. Numa vertente mais sociológica, o termo cultura(s) serve para descrever valores compartilhados por um mesmo grupo social ou sociedade.

Para Tassinari (op. cit.) e Thomaz (op. cit.), da Antropologia, cultura(s) envolve todos os aspectos da vida de um povo, desde as ações mais simples do cotidiano até as teorias que explicam o modo de ver o mundo deste povo. Os autores indicam que cultura(s) não é um fenômeno individual, mas sim um fenômeno criado e compartilhado coletivamente, por indivíduos de determinado grupo. Além disso, cultura(s) não é estática uma vez que, em diferentes épocas e lugares, diferentes grupos dão significados diferentes a coisas aparentemente semelhantes. Deste modo, cultura(s) é um processo dinâmico, de reinvenção contínua de significados e tradições o que permite dizer que a(s) cultura(s) de determinado povo pode sofrer mudanças ao longo do tempo e através do contato com outras cultura(s).

Segundo Hall (1997a, p. 2-3), nos Estudos Culturais, a tendência é enfatizar-se a importância do significado para a definição do termo cultura. A cultura não seria somente um agrupamento de coisas (livros, pinturas, etc.), mas, um processo, um conjunto de práticas de significação. Ela está relacionada com a produção e compartilhamento de significados entre os membros de determinado grupo. Desta forma, para dizer que duas pessoas fazem parte de um mesmo

grupo é preciso dizer que elas compartilham a mesma cultura, ou seja, compartilham a mesma maneira de significar o mundo e são capazes de expressar suas idéias, através da linguagem, a respeito deste mundo de modo a serem compreendidas uma pela outra.

Hall (op. cit., p. 2-3) alerta que embora o foco em compartilhar significados possa dar a entender que em uma dada cultura o significado é unitário, isto não acontece, pois, mesmo em uma determinada cultura há uma grande diversidade de significados sobre o mesmo tópico e mais de uma interpretação e representação do mesmo. Estes múltiplos significados organizam e regulam as práticas sociais, influenciam condutas e, portanto, têm efeitos na vida das pessoas.

Para o autor, a ênfase nas práticas culturais é importante, pois, são os participantes de uma dada cultura que dão significados a pessoas, objetos e eventos. As coisas, por si mesmas, não têm um só significado, singular ou fixo, ou imutável. Em parte, as coisas já trazem em si uma carga de interpretações o que implica dizer que ao significá-las também fazemos interpretações destas interpretações. Por outro lado, o significado de determinada coisa depende estreitamente do seu contexto de uso o que quer dizer que também significamos as coisas pelo modo como as usamos ou as integramos em nossas práticas do cotidiano. Segundo Hall (1997a, p. 3) “é através de nosso uso das coisas, do que dizemos, pensamos e sentimos sobre elas – ou seja, de como as representamos – que damos significados as mesmas”. Esmiuçando, conforme Hall (op. cit., p. 3), significamos as coisas pelas representações que construímos sobre elas. Tais representações constituem-se pelas palavras que usamos sobre determinada coisa, as estórias que contamos sobre ela, as imagens que produzimos a respeito dela, as emoções que relacionamos a mesma, os mecanismos pelos quais classificamos e conceituamos essa coisa bem como os valores que associamos a ela. E a(s) cultura(s) permeia(am) todas estas práticas que necessitam ser interpretadas e significadas pelos outros para fazerem sentido.

Feitas essas considerações sobre a relação da(s) cultura(s) com as representações, é necessário ainda dizer que, de acordo com Da Silva (2000, p. 91), indeterminação, ambigüidade e instabilidade são três características das representações, e também da linguagem, que permitem rechaçar qualquer pretensão mimética, especular ou reflexiva que possam ser atribuídas ao primeiro conceito. Em virtude dessas características, as representações não podem ser tomadas como transparentes.

Além de indeterminadas, instáveis e ambíguas, as representações são arbitrárias e ligadas às relações de poder. Isto indica, por um lado, que os grupos politicamente mais poderosos é que detêm a autoridade de representar o mundo (os objetos) e o outro (o sujeito) bem como de fazer com que estas representações configurem-se como verdades. Tais grupos controlam o representar, produzindo conhecimento social que constitui a “realidade” e as identidades daqueles que são representados o que significa dizer que as representações, materializadas na e pela linguagem, são naturalizadas e adquirem *status* de verdade através do discurso. Nesse sentido, Da Silva (2000, p. 91) afirma que as representações estão associadas às identidades e às diferenças uma vez que é através das representações que estas últimas passam a existir e adquirir sentido. Logo, poder e produção de conhecimento sempre estão agregados ao ato de representar que está associado à construção de identidades, processo este que, por sua vez, acaba por se constituir em um ato de silenciamento dos “outros” que são representados. Consoante Da Silva (2000, p. 91), “representar significa, neste caso, dizer: ‘essa é a identidade’, ‘identidade é isso’.”. Woodward (2000, p. 17) completa esse pressuposto dizendo que são as representações que constroem e estabelecem os lugares onde devemos ficar e a partir dos quais podemos falar. Em suma, são as representações (também construções) que nos posicionam como sujeitos e constroem as identidades individuais e coletivas.

É importante frisar que, seguindo a argumentação de Hall (1992/2004, p. 12-13), as identidades não são fixas nem permanentes, ao contrário, são

“‘celebrações móveis’, transformadas e transfiguradas continuamente ‘em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam’”. Desta forma, as identidades variam conforme mudam o contexto sócio-histórico e o interagente. Não há, assim, identidades únicas, mas múltiplas identidades, contraditórias entre si, que se empurram em diferentes direções, deslocando-se todo o tempo e dando origem a novas identidades.

Woodward (2000, p. 17) assevera que tem importância na compreensão da relação identidades/representações, o conceito de identificação. Afirmar esta autora (2000, p. 18) que tal conceito refere-se ao modo como “nos identificamos com os outros, seja pela ausência de uma consciência da diferença ou da separação, seja como resultado de supostas similaridades”.

Nesse processo de identificação, classificatório e assentado na produção de significados, determinado indivíduo ou grupo define o que “é” e, por consequência, define o que “não-é”, ou seja, estabelece-se a identidade e a diferença. Da Silva (2000, p. 75-78) afirma que as duas últimas estão inter-relacionadas. Reiterando, a identidade estaria associada ao dizer ‘sou isso’ enquanto que a diferença estaria relacionada a dizer ‘o outro é aquilo’. Por essa premissa, ao afirmar ‘quem somos’, ou seja, ‘nossa’ identidade, demarca-se a diferença em relação ao outro. O autor (2000, p. 77) explica também que uma cadeia de negações invisíveis, em certa medida, está embutida nesse processo de criar a identidade e a diferença. Trocando em miúdos, ao dizer “sou isso”, diz-se “não sou aquilo”.

Da Silva argumenta ainda que o processo de construção da identidade e da diferença não é neutro, mas fruto das relações de poder, conforme abordado anteriormente. São estas relações que determinam quem define, quem diz o que se é e o que não se é:

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem assim, em declarações sobre quem

pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. (...) Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. (Da Silva, 2000, p. 82)

Em face disso, a referida construção das identidades e das diferenças pauta-se em disputas, em jogos de contestação. Ainda no que diz respeito a esse movimento incessante de construção, desconstrução, reconstrução das identidades associadas aos jogos de poder, um outro autor, Cucho (1999/2002, p. 198), afirma que, ao observar os movimentos sociais nos quais determinado grupo busca reverter uma situação de dominação em contraposição a outro que busca reproduzir esta dominação, o conceito de 'estratégias de identidades' ganha relevância na compreensão da reformulação incessante de identidades. Segundo o autor (op. cit., p. 196), por esse conceito, indivíduos ou grupos sociais, ao avaliar determinada situação podem utilizar-se de recursos de identidades de maneira estratégica, com o intuito de conseguir seus objetivos. Cucho (1999/2002, p. 196) frisa que a elaboração de tais estratégias não significa dizer que os indivíduos ou grupos são livres e que possuem autonomia para a definição de suas identidades. Pelo contrário, as identidades e as 'estratégias de identidades' sempre estão interrelacionadas à situação social, à correlação de forças bem como às manobras entre os atores sociais envolvidas nos referidos embates. Um exemplo destas 'estratégias de identidades' citadas pelo autor referido acima é a ocultação das identidades para escapar à discriminação, à perseguição, ao genocídio. Posso exemplificar, no contexto brasileiro, essa estratégia com o caso de alguns povos indígenas do nordeste que, face à grande pressão da sociedade majoritária, incluindo violência física, ocultaram as suas identidades indígenas com o intuito de sobreviverem. Atualmente, tais povos, que vem sendo denominados por algumas organizações governamentais que trabalham com direitos indígenas como "povos ressurgidos" (CIMI, 2001, p. 157), em função do fortalecimento do movimento indígena, estão assumindo publicamente essas identidades silenciadas.

Também concernente ao movimento de redefinições identitárias incessantes, uma outra autora, Spivak (1985/1996, p. 204-205) observou nas suas investigações sobre o feminismo o que ela denominou “essencialização estratégica” ou essencialismo estratégico²¹. Conforme a autora, tal essencialização ocorre quando determinado grupo subalterno finge compartilhar das mesmas posições do grupo majoritário com o intuito de se fortalecer e conseguir êxitos em suas lutas com esse último grupo. Novamente, uso o contexto indígena brasileiro para exemplificar esse ‘essencialismo estratégico’. A diversidade de povos indígenas no Brasil é encoberta pelo termo ‘índios’, conforme será explicitado posteriormente neste capítulo. Esse termo essencializa o indígena uma vez que através dele o não-índio delimita o que é ser ‘índio’, além de dar uma idéia de uma identidade única que não é relevante para os diferentes povos que buscam afirmar suas diferentes culturas. Embora possa parecer contraditório, o movimento indígena, no entanto, tem se utilizado desta terminologia que a sociedade majoritária cunhou para apagar as diferenças entre as várias culturas indígenas, justamente com a idéia de unificar o movimento e fortalecer-se para a conquista dos seus direitos o que se circunscreve no essencialismo estratégico aventado acima.

Se identidades e diferenças estão relacionadas a representações, questionar as primeiras significa questionar as representações em si e a quem detém o poder de representar. Isto nos leva a dizer que identidade e diferença, assim como as representações, são projeções, construções sociais que não podem ser tomadas como parte essencial dos sujeitos, ao contrário, devem ser problematizadas.

Desta forma, para compreender o processo que envolve as representações e as identidades construídas a partir delas, há, por um lado, que se compreender o jogo de poder existente entre representador e representado, e por outro, considerar os processos que levam à naturalização das referidas representações.

²¹ Em virtude da má-compreensão desse conceito, a autora esclare que o objetivo do essencialismo estratégico é questionar o próprio essencialismo. Cf. <http://www.english.emory.edu/Bahri/Glossary.html> 21/

Para reiterar o caráter arbitrário e impreciso das representações e devido a isso, a necessidade de questioná-las, julgo relevante trazer uma citação de Said (1978/2007, p. 365) que apresenta todas e quaisquer representações como, em algum sentido, deturpações:

A questão real é se pode haver uma representação verdadeira de alguma coisa, ou se toda e qualquer representação, por *ser* representação, não está embutida primeiro na linguagem, e depois na cultura, nas instituições e no ambiente político daquele que representa. Se a última alternativa é a correta (como acredito que seja), devemos estar preparados para aceitar o fato de que uma representação está *eo ipso* implicada, entretecida, embutida, entrelaçada em muitas outras coisas além da “verdade”, que é ela própria uma representação. [parênteses e itálicos no original].

Dito isso, considerando que são cultural e politicamente situadas, Said (op. cit.) argumenta que as representações nunca são neutras e, portanto, não podem ser consideradas como verdade. Isso implica em dizer também que a verdade em si não existe, pois se trata de construção. Na mesma linha, Hall (1997a) aponta que as representações, enquanto formas de interpretar, nunca produzem ou produzem uma “verdade” final e absoluta posto que o processo de significação é sempre infinito, o que implica também em dizer que uma interpretação é sempre seguida por outras interpretações, em uma cadeia também infinita. As representações são, portanto, ilusões cambiantes de realidade (realidade esta que também é uma ilusão) uma vez que estão sempre em movimento e que trazem resquícios de interpretações anteriores.

Assim sendo, considerando representações como sistemas de significação que usam a linguagem para se materializar, por um lado, e que constroem identidades, por outro, nesta tese busco construir significados para as representações Tapirapé, materializadas na linguagem, a respeito da escola Tapirapé e sobre as línguas faladas na aldeia, nesse momento da vida Tapirapé, que poderão, ou não, manter-se futuramente. Ao tratar de tais representações, espero também vislumbrar as identidades que estão em jogo.

3.3 Representações e discurso colonial

Conforme dito antes, as representações constroem posições de sujeito, ou seja, constroem identidades. É meu interesse nesta tese compreender as representações e sua relação com as identidades sem ater-me a dicotomias e para isto farei a análise sob a perspectiva do hibridismo (Bhabha, 1994/2003), assunto este que será tratado na próxima seção (3.4).

Entretanto, para entender melhor o processo de representações que envolve a questão da produção das identidades indígenas (mas não só), é necessário voltar ao trabalho de Said (1978/2007) que trata das representações que o Ocidente²² (as metrópoles colonizadoras européias brancas) construiu sobre o Oriente (os colonizados negros e indígenas). Busco os aportes desse autor, pois ele mostra, como será observado, que as representações construídas a respeito dos povos colonizados foram calcadas em dicotomias. Ao final da exposição dos argumentos de Said, trago um exemplo de como, ainda hoje, as representações a respeito dos colonizados, no caso desta tese, dos indígenas, continuam sendo baseadas em binarismos.

Em seus estudos, Said (1978/2007) discute o Orientalismo: a invenção do Oriente pelo Ocidente. Diz o autor (op. cit., p. 115):

“Orientalismo” é o termo genérico que tenho empregado para descrever a abordagem ocidental do Oriente; Orientalismo é a disciplina pela qual o Oriente era (e é) abordado de maneira sistemática, como um tópico de erudição, descoberta e prática. Mas, além disso, tenho usado a palavra para designar o conjunto de sonhos, imagens e vocabulários disponíveis para quem tenta falar sobre o que existe a leste da linha divisória.

²² Said (1978/2007) escreve Oriente/Ocidente, Orientalismo com iniciais em maiúscula e, por isso, mantenho esse formato aqui.

O Orientalismo, enquanto conjunto de representações, é uma maneira de compreender a história mundial e tem como ponto de partida o estabelecimento do binarismo Oriente/Ocidente. Este binarismo não é propriamente uma fronteira geográfica, mas uma delimitação entre o nós superior (o Ocidente), e o outro inferior (o Oriente). Sendo superior, o Ocidente (a Europa colonizadora) se auto-representa como Ocidente e se advoga o poder de nomear, definir e narrar o que é o Oriente (o resto do mundo colonizado) com o intuito de dominar este último. Para Said (1978/2007, p. 40-41), ao mesmo tempo em que cria uma linha imaginária dividindo o mundo em duas metades, o Ocidente produz, cria e recria discursos essencializantes para representar o Oriente, via de regra, através de estereótipos e caricaturas, e isto se dá nos relatos dos viajantes, nas pesquisas científicas, nas lendas construídas a respeito do Oriente, dentre outras, que colocam o outro como objeto a ser investigado. Assim o Orientalismo:

É antes a *distribuição* de consciência geopolítica em textos estéticos, eruditos, econômicos, sociológicos, históricos e filológicos; é a *elaboração* não só de uma distinção geográfica básica (o mundo é composto de duas metades desiguais, o Oriente e o Ocidente), mas também de toda uma série de “interesses” que, por meios como a descoberta erudita, a reconstrução filológica, a análise psicológica, a descrição paisagística e sociológica, o Orientalismo não só cria, mas igualmente mantém. (aspas, parênteses e itálicos no original).

De acordo com Said (1978/2007, p. 146), enquanto objeto, o Oriente é “passivo, não participativo”, não é soberano nem autônomo, é alienado e, por isso, deve ser “proposto, compreendido, definido – e representado – por outros”. O autor explica que, por essa vertente, além de objeto de estudos, no Oriente encontra-se tudo o que o Ocidente não quer ser: o atraso, a barbárie, o exótico, o imoral, o inculto, o selvagem, o ruim. Esses adjetivos conformam a inferioridade do oriental e justificam toda empreita que o Ocidente faz para levar a civilização à este outro lado do mundo, culturalmente distinto. Por outro lado, tais estereótipos são utilizados para afirmar a superioridade ocidental, reforçar o seu poder, uma

vez que em contraponto o Ocidente é visto como sendo o civilizado, o desenvolvido, o adiantado, o bom.

Conforme Said (op. cit.) esses binarismos, uma vez estabelecidos, essencializados e naturalizados através dos discursos é que dão as ferramentas para se analisar e categorizar a realidade. A postura essencializante expressada por dicotomias, em uma tipologia étnica, logo se transforma em discurso racista: inferior *versus* superior, desenvolvido *versus* subdesenvolvido etc. Estas narrativas que vão sendo criadas estão assentadas no etnocentrismo, uma característica marcante desse processo de categorização, ou seja, sempre analisar o mundo a partir das categorias das sociedades ditas ocidentais e tomá-las como sinônimo de modernidade e desenvolvimento. Logo, as sociedades orientais passam a ser narradas e analisadas do ponto de vista do déficit, do que falta nelas, ao serem comparadas com as sociedades ocidentais.

Para Said (1978/2007, p. 147-148) a superioridade do Ocidente face ao Oriente é, assim, uma grande narrativa, centrada na noção de estado-nação ocidental, que vem sendo perpetuada ao longo dos tempos, através das representações, como já dito antes. Esta grande narrativa reduz a interpretação da história a uma única possível, aquela elaborada pela sociedade ocidental, e, ainda, pressupõe a ocidentalização como fim último, ou seja, todos deverão “evoluir” até serem ocidentais. Naturalmente quem deve contribuir para esta “ocidentalização” é o Ocidente através da dominação colonial, das ajudas e intervenções humanitárias, dentre outros expedientes. Entretanto, ainda que se busque “ocidentalizar” o oriental, é difícil que isso aconteça uma vez que este tem uma identidade essencializada, com aquelas características generalizadas, estereotipadas, caricaturizadas, dadas pelos ocidentais. Deste modo, o oriental está enclausurado, ele só pode ser oriental todo o tempo. Ocidentalizar o oriental adquire aqui um outro significado. Não se trata de transformar esse Oriente em Ocidente, mas de fazê-lo existir em função do Ocidente, mantendo, pois, as referidas posições dicotômicas e essencializantes.

Esta grande narrativa – a saber – o Ocidente como centro do mundo, detentor do poder de nomear, dominar, representar o outro – tem muitas implicações para os povos do Oriente, e restringindo para o contexto desta tese, para os povos indígenas. Uma delas é a colonização predatória que teve como ápice o genocídio a que foram submetidas muitas das populações nativas em vários cantos do mundo, que foi calcada no pressuposto de que o não-índio deveria levar sua civilização a outros “não-civilizados”, mesmo que isso custasse a vida desses povos. No Brasil, por exemplo, estima-se que a população indígena era de aproximadamente 5 milhões, reduzidos agora a cerca de 700 mil índios (Fonte: IBGE, 2000). Este genocídio deveu-se às políticas integracionistas do Estado para os povos indígenas baseadas na guerra, na escravização, e em expedientes tais como o aldeamento, a conversão e a educação escolar, conforme já referido antes, na introdução desta tese.

Além disso, outra implicação são as representações dicotômicas que vêm sendo construídas a respeito dos indígenas ao longo deste processo. Em se tratando do contexto brasileiro, há um jogo de representações acerca dos índios que ora os apontam como seres do passado, selvagens, preguiçosos, sujos, incivilizados, entraves ao progresso e, ora os mostram como seres puros, cordiais, protetores da natureza, como indica uma pesquisa do final da década de 80 como a de Almeida (1987) e outras mais recentes, como por exemplo, Oliveira (2003) e Bonin (2007).

Os estudos de Almeida (1987, p. 42-70) sobre a imagem do índio nos livros didáticos são reveladores de como estas representações operam. Em primeiro lugar, a colonização tenta apagar da história os indígenas que aqui viviam através do mito do “descobrimento do Brasil”. Se um lugar é descoberto, pressupõe-se que nada havia ali antes. Além disso, os textos didáticos descrevem um índio genérico, não diferenciam os vários povos indígenas brasileiros, ao contrário, apagam as diferenças e passam a idéia de que todos os índios são iguais, a começar pelo próprio uso do termo “índios” para nomear diferentes povos. Nos livros, os índios são descritos no passado, negando a existência dos mesmos nos

dias atuais. Reforça-se que o que se tem do índio hoje seria uma herança cultural: as lendas, comidas como a mandioca e seus derivados, alguns nomes emprestados da língua indígena, técnicas de fabricação de cestos, redes, etc.

Segundo Almeida, referido anteriormente, os textos dos livros didáticos apontam ainda que os índios num primeiro momento da colonização eram vistos como cordiais e hospitaleiros, pois, receberam os portugueses pacificamente e os ensinavam a viver neste mundo desconhecido. Eram também ingênuos, andavam nus, não tinham vergonha, e trocavam facilmente com os portugueses a madeira (o pau-brasil) por bugigangas sem valor (miçangas, espelhos, etc.) e ofereciam ao colonizador até as suas mulheres. Posteriormente, o índio começa a ser visto como preguiçoso, pois, não se adapta ao ritmo de trabalho imposto pelos portugueses. O índio passa assim a ser considerado um ‘atrapalho’ para a colonização visto que não contribui com seu trabalho para o desenvolvimento do Brasil. Além disso, face às guerras com os franceses e os holandeses nas quais os índios tomaram parte ao lado destes últimos por acreditarem estar lutando por suas terras, associou-se ao índio a imagem de aliados dos estrangeiros e, por conseqüência, de ameaça à integridade nacional. Em resumo,

Há uma imagem de índio *bom* e outra de índio *problema*. O índio *bom* é aquele que recebeu bem os portugueses e contribuiu para a colonização. Dele herdaram os brasileiros alguns traços culturais. É uma das fontes da nacionalidade e também uma de suas marcas de identificação. É o índio da descoberta do Brasil, e do atual Parque Nacional do Xingu. Já a imagem de índio *problema* é a do inimigo da colonização, que ocupa áreas chamadas de “espaços vazios”. Ele precisa ser civilizado e posto para trabalhar. Como é que essas duas imagens contraditórias são conciliadas? Da seguinte maneira: o índio *bom* desapareceu com a própria colonização (pela destruição, pela escravização, pela mestiçagem), deixando em seu lugar a “herança cultural”. (Almeida, 1987, p. 69-70; aspas, parênteses e itálicos no original)

Ainda de acordo com Almeida (op. cit.) a realidade dos índios contemporâneos é pouco comentada nos livros didáticos. Quando isto acontece,

os índios são descritos como um resíduo insignificante, condenado à extinção. Este “resíduo”, apontam os livros, tem recebido “benevolmente” terras e ajuda do governo. Esta descrição nega e apaga a posse imemorial dos territórios indígenas e o direito à manutenção das mesmas, ao mesmo tempo em que coloca o estado como um “doador”, protetor. Nega também a luta do movimento indígena pelos seus direitos e as conquistas dos mesmos.

Ainda que os estudos de Almeida (op. cit.) tenham sido feitos há 20 anos, muitas das representações do índio apontadas permanecem no imaginário nacional. Oliveira (2003) ao discutir a produção da identidade indígena nos livros didáticos e em artefatos midiáticos indica que categorias parecidas são usadas na definição de quem é o índio:

Os discursos usados para tornar coletivas características “individuais” têm servido para que determinados grupos sociais sejam “olhados” como grupos homogêneos. No caso de índios(as), ainda que haja especificação, na maioria das vezes ela surge em relação ao grupo como categorias do tipo “guerreiros”, “selvagens”, “índios”, em que o narrador(a) nega identificação própria, tornando-os(as) sujeitos despersonalizados, anônimos. (Oliveira, 2003, p. 32)

A redução da identidade indígena a categorias genéricas, silencia as outras identidades do índio. Bonin (2007) identificou representações semelhantes no discurso de estudantes de ensino superior. Em grande parte, as narrativas de tais estudantes remetem à associação índio/natureza e às comemorações do “Dia do Índio” na escola quando a professora enfeitava as crianças com penas e saíam gritando “uuu” pelo pátio. Conforme a autora (op. cit.) também no imaginário de tais estudantes, a moradia dos índios é a “oca” e o seu habitat natural deve ser a mata. Há um processo de estereotipização que essencializa o índio e o coloca à margem da sociedade:

Esse *índio*, objeto de conhecimento e de celebração neste espaço delimitado é, quase sempre, uma figura genérica, estereotipada, exótica, representada pela alegria, ingenuidade, liberdade, e um dos

efeitos dessas representações é o estranhamento que nos causa o encontro com os indígenas nas feiras, participando de atividades comerciais, nas ruas de centros urbanos pedindo esmolas, ou em noticiários que deixam ver, de relance e de modo fugaz, a situação de miséria e violência a que estão submetidos muitos povos indígenas na atualidade brasileira. (Bonin, 2007, p. 122; *italico no original*)

Esses estranhamentos e representações vêm à tona, principalmente se o assunto em jogo for a demarcação das terras indígenas. Um exemplo recente envolve a luta dos povos indígenas da área Raposa Serra do Sol, no estado de Roraima. Por se tratar de uma terra muito cobiçada pelo agronegócio e pelos mineradores, uma das representações que estão sendo veiculadas na mídia (falas de políticos, gente do povo, intelectuais), como será visto a seguir e nas próximas páginas, reforça a idéia do “muita terra para pouco índio” e reverbera o pressuposto de que o Brasil possui grandes “espaços vazios” que necessitam ser ocupados e desenvolvidos, através da ocupação não-índia. Associa-se a esta, a representação de que o índio não é mais índio uma vez que não caçam nem pescam, são “tribos aculturadas”, ou seja, o índio ‘de verdade’ desapareceu conforme afirma o deputado Paulo Renato Souza, ex-ministro da educação e ex-reitor da Unicamp, em um artigo publicado no jornal *Estado de São Paulo* em 27.04.2008:

Não se justifica o argumento de que a Raposa Serra do Sol será extensa porque as cinco etnias ali existentes necessitam de um amplo território para sobreviverem. Não estamos tratando de índios primitivos, e sim de tribos aculturadas que não vivem mais da caça e da pesca, como bem demonstrou o senador Jefferson Peres.

Continuando a sua argumentação contra a demarcação contínua da área indígena da Raposa, o deputado diz que a quantidade de terra que será destinada aos índios, “quase 15%”, ameaçará a integridade nacional do Brasil, e reforça o pressuposto de que o índio não saberá se defender da biopirataria e do garimpo sem o apoio do “aparato militar” não-índio:

A ausência de um aparato militar efetivo pode inclusive deixá-los prisioneiros da ação da biopirataria e da garimpagem predatória, dado que no seu subsolo existem minerais estratégicos, como o nióbio. Números assustam, mas dão um choque de realidade e devem servir como poderoso alerta aos brasileiros. Com a nova reserva, quase 15% do nosso território será terra indígena, para uma população de 700 mil índios. E em relação à região amazônica as reservas representarão cerca de 25% do seu território.

Um outro aspecto a ser levantado nessa fala refere-se ao trecho “devem servir como poderoso alerta aos brasileiros (...) nosso território será terra indígena” mostram que os índios não são considerados como cidadãos brasileiros, ou seja, brasileiros são os “brancos”. Logo, fica fácil associá-los aos interesses internacionais e prever que num futuro breve, estes índios atuarão como guerrilheiros, contra os interesses brasileiros:

Que país do mundo foi tão generoso ao pagar uma injustiça histórica? E isso corresponde à área geográfica de quantos países da Europa? Desde o governo Collor há muita pressão pela política de demarcação de terras indígenas, especialmente por parte das ONGs. Algumas são claramente bem-intencionadas. Outras, porém, respondem a interesses estrangeiros de promover a idéia da internacionalização da Amazônia. Não existirá hoje um terceiro grupo de interesses, ligado aos diversos movimentos guerrilheiros que atuam na América Latina?

Além de associar os índios com as possíveis “invasões estrangeiras”, no trecho acima o deputado argumenta também que a demarcação das terras indígenas deve-se à benevolência do estado para com estes povos e, se havia uma dívida histórica com os indígenas, ela já foi paga: “Que país do mundo foi tão generoso ao pagar uma injustiça histórica? E isso corresponde à área geográfica de quantos países da Europa?”.

Os brasileiros comuns até reconhecem a ascendência indígena como se intitula com ironia o leitor abaixo: “descendente[s] de João Ramalho e Bartira”,

numa alusão à miscigenação entre brancos e índios. Mas também associam a luta pelos direitos indígenas a interesses estrangeiros:

Como tantos outros paulistas descendentes de João Ramalho e Bartira, nunca pensei que fosse concordar com o comunista Aldo Rebelo. Surpreendeu-me, contudo, verificar que a posição defendida em seu artigo revela uma clara noção de que a criação da reserva Raposa do Sol nada mais é que uma estratégia de transferir as ONGs e empresas estrangeiras o controle de parte de nosso território, sob a falsa bandeira da proteção aos índios. Esperamos sinceramente que o STF não se curve as indevidas pressões dos grupos ditos "politicamente corretos" que astuciosamente vem manipulando a opinião pública e certos meios de comunicação. (R. S., São Paulo, Carta do Leitor, 17/09/08, Jornal Estado de São Paulo)

Tanto no trecho acima como no que apresento abaixo, a demarcação da terra indígena é vista como uma conspiração estrangeira. Neste posicionamento estão embutidas representações que desqualificam o índio, que o colocam como entrave, como atraso, como ingênuo e incapaz uma vez que está à mercê das ONGS (organizações não-governamentais). Além disso, desqualifica a luta do movimento indígena em geral, pois, se sempre há uma ONG por trás, significa que o índio não tem cabeça para pensar por si próprio, logo, "o que se esconde atrás de tudo isso?", questiona o leitor abaixo, colocando em suspeição a questão indígena:

O leitor maranhense sr. D. F. D. (16/9) enfatiza a importância do nióbio brasileiro e do laser de raios gama como elementos essenciais para a produção de uma energia limpa, a energia do futuro, aquela que nos libertara da escravidão do petróleo poluidor do meio ambiente e do tacão dos grandes produtores internacionais. Sabe-se que 98% das jazidas de nióbio de todo o planeta estão em território brasileiro - em Roraima - e justamente sob as terras que coincidem com a demarcação contínua da reserva Raposa Serra do Sol, que a ONU tanto se esforça em ver realizada. Minhas perguntas são: a quem interessa entregar essas terras de valor (agora se sabe) incalculável aos índios que serão tutelados pela ONU, como previu Orlando Villas-Boas há mais de 20 anos? Ao Brasil é que não é.

Então, por que o governo está tão propenso a ceder aos desejos da ONU? Afinal, o que se esconde atrás de tudo isso? (M. M. A., Carta do Leitor, 17.09.08, Jornal Estado de São Paulo)

As representações acima, baseadas em dicotomias, e as suas implicações para os indígenas, espelham o que Said (1978/2007, p. 68) mostrou em seus estudos, ao discutir o Orientalismo:

Há ocidentais, e há orientais. Os primeiros dominam; os últimos devem ser dominados, o que geralmente significa ter suas terras ocupadas, seus assuntos internos rigidamente controlados, seu sangue e seu tesouro colocados à disposição de uma ou outra potência ocidental.

Assim, aplicando ao contexto brasileiro os pressupostos aventados por Said (op. cit.), se de um lado, tem-se o índio “problema” atrasado e ingênuo, do outro lado, há o não-índio adiantado, civilizado, desenvolvido, seja ele o garimpeiro, o fazendeiro do agronegócio ou os membros de uma ONG. O índio, colocado como inferior, necessita de controle sobre suas terras, ricas em minerais, e necessita ser vigiado, pois, como aliado e/ou manipulado pelos estrangeiros, ameaça os interesses brasileiros.

3.4 Representações e hibridismo

Como aludido nas primeiras seções deste capítulo, buscarei interpretar as representações e as identidades Tapirapé sob o viés do hibridismo. Na seção anterior, observou-se que as representações e as identidades têm sido calcadas em dicotomias que, conforme será argumentado na seqüência, levam à essencialização, à homogeneização, a estereótipos, a preconceitos e ao engessamento de interpretações que espero evitar aqui.

Para definir hibridismo, passo aos estudos de Bhabha (1994/2003) que também se ocupou em seus estudos das representações que o colonizador construiu sobre o colonizado, e vice-versa. De acordo com o autor (op. cit.), por

um lado, a conquista européia, baseada no estabelecimento de uma hierarquia: ocidente superior *versus* oriente inferior, foi legitimada por discursos calcados em estereótipos:

Ele [o discurso colonial] busca legitimação para suas estratégias através da produção de conhecimentos do colonizador e do colonizado que são estereotipados e avaliados antiteticamente. O objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução. (Bhabha, 1994/2003, p. 111).

Estes estereótipos são, de acordo com o autor, ambivalentes: por um lado, fixam o familiar; por outro, necessitam ser constantemente repetidos a fim de incutir a negação do outro, ou seja, do oriental. Entretanto, Bhabha (op. cit.) explica que tanto a representação do colonizador como a do colonizado são marcadas pela ambigüidade e duplicidade. Nelas há a justaposição de valores contraditórios e conflitantes, o que o autor denomina de experiência da ironia pós-colonial: de um lado, o colonizador tenta criar imagens para se representar como superior ao colonizado, ao mesmo tempo em que tenta negar e apagar a existência deste. Por outro lado, o colonizado espera estar no lugar do colonizador; contudo, é uma expectativa de manter a sua posição de colonizado, mas com os poderes do colonizador. Isto mostra que, embora colonizador e colonizado queiram desvincular-se um do outro, isto não é possível, pois, o discurso do colonizador está presente no discurso do colonizado e vice-versa. Isto indica que os dois são híbridos e que há disputa e antagonismo nos discursos.

Para chegar até aqui, conforme explica Menezes de Souza (2004, p. 114), com o intuito de entender as representações do colonizador e do colonizado, Bhabha (1994/2003) analisou: 1. a literatura escrita pelos colonizadores que tinha como foco os colonizados, e 2. as críticas dos colonizados feitas a esta literatura. Subjacente ao confronto de representações na literatura e na crítica estava a idéia de que há uma maneira mais verdadeira de se representar determinado sujeito. Bhabha (op. cit.), no entanto, estava mais interessado em compreender o que

havia por trás deste confronto: se eram as linguagens usadas para representar os sujeitos ou a construção da identidade destes sujeitos. Para Menezes de Souza (2004), é a partir da percepção de que estes dois elementos, linguagem e construção de identidade, estão intrinsecamente imbricados que Bhabha (1994/2003) pensa o hibridismo, valorizando-o como elemento constituinte da linguagem e, enquanto tal, da representação.

É importante deixar claro que este hibridismo não se refere a uma mistura de dois homogêneos para dar origem a um terceiro híbrido, pressupondo a existência de dois puros. Hibridismo também não é pluralismo - a coexistência pacífica de dois ou mais diferentes, em que cada um se advoga autenticidade - nem sincretismo: a fusão de dois diferentes visando à superação da diferença. Ao contrário, o hibridismo implica na coexistência de dois diferentes²³, sem que haja uma fusão harmoniosa dos mesmos. Esta coexistência é ambígua, conflituosa, enseja um ir e vir incessante, contraditório, sem um ponto final²⁴.

O hibridismo [de identidades, de cultura(s)], portanto, não é a síntese, não é um “homogêneo híbrido”, não é fixo, mas é a incompletude que permite ora estar aqui, ora estar lá, ora estar no entremeio. É assim que Bhabha (1994/2003) rejeitando posturas essencialistas aponta para a necessidade de se compreender as diferenças culturais sem o estabelecimento de binarismos fixos e asfixiantes e questiona a versão “autorizada” da diferença que coloca o colonizador como o detentor do poder de representar o colonizado:

A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como reflexo de traços culturais ou étnicos *preestabelecidos*, inscritos na lápide fixa da tradição. A articulação social da diferença, da perspectiva da

²³ O uso de “dois diferentes” por Bhabha (1994/2003) pode parecer contraditório à sua argumentação. É importante frisar que esse uso, na minha interpretação, faz menção ao(s) heterogêneo(s), aos múltiplos diferentes e não a dois fixos.

²⁴ Ou como diz Menezes de Souza (2004, p. 113) em epígrafe atribuída à Bhabha (s/d): “A hibridização não é algo que apenas existe por aí, não é algo a ser encontrado num objeto ou em alguma identidade mítica ‘híbrida’ – trata-se de um modo de conhecimento, um processo para entender ou perceber o movimento de trânsito ou de transição ambíguo e tenso que necessariamente acompanha qualquer tipo de transformação social sem a promessa de clausura celebratória, sem a transcendência das condições complexas e conflitantes que acompanham o ato de tradução cultural.”.

minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica (Bhabha, 1994/2003, p. 21-22). [itálicos no original]

A compreensão da diferença é um processo argumentativo e discursivo a que subjaz negociação de sentidos. Estão em jogo nesta compreensão não os traços biológicos nem tampouco as tradições culturais e hábitos cristalizados, mas os significados construídos sobre as diferenças, em determinado tempo histórico. Deste modo, não há uma diferença cabal entre colonizador *versus* colonizado nem um muro isolante entre os dois. Entender as diferenças como processo permanente de negociação possibilita quebrar a fixidez e a rigidez das dicotomias eu/outro, ocidente/oriente, construída ao longo da “modernidade” bem como quebrar a imagem de totalidade destes discursos.

Para Bhabha (1994/2003, p. 301) esta negociação “não é de cunho ontológico, em que as diferenças são efeitos de alguma identidade totalizante, transcendente, a ser encontrada no passado ou no futuro.”. Ela deve ser compreendida tendo o hibridismo como a base das identificações culturais:

As hifenções híbridas enfatizam os elementos incomensuráveis – os pedaços teimosos – como a base das identificações culturais. O que está em questão é a natureza performativa das identidades diferenciais; a regulação e negociação daqueles espaços que estão continuamente, *contingencialmente*, se abrindo, retraçando fronteiras, expondo os limites a qualquer alegação de um signo singular ou autônomo de diferença. [itálico no original]

O espaço ao qual se refere Bhabha (op. cit.) é o terceiro espaço. Este espaço não pode ser vislumbrado dentre da lógica dicotômica do discurso colonizador. Ele emerge justamente quando se rompe a fixidez desta lógica. É um espaço

[o]nde a diferença não é nem o Um nem o Outro, mas *algo além, intervalar* – encontram sua agência em uma forma de “futuro” em que o passado não é o originário, em que o presente não é simplesmente transitório. Trata-se, se me permitem levar adiante o argumento, de um futuro intersticial, que

emerge no *entre-meio* entre as exigências do passado e as necessidades do presente. [aspas e itálicos no original]

O terceiro espaço é aquele que faculta a emergência do hibridismo e torna possível o surgimento de outras posições. É neste espaço em que os discursos fixos são desestabilizados, uma vez que são recuperados o contexto e as condições de produção destes discursos. Este espaço intersticial possibilita ainda novas formas de significar o mundo, novas iniciativas políticas, uma vez que nele a contradição, o conflito, “a diferença e alteridade do hibridismo se fazem visíveis e audíveis” (Menezes de Souza, 2004, p. 131), facultando o que Bhabha (1994/2003) denomina de tradução cultural: a possibilidade de ressignificar o que está posto para desvelar nele o hibridismo a fim de re-escrever a história.

Para postular o conceito de tradução cultural, Bhabha (1994/2003) rejeita o conceito tradicional de cultura(s) (já referido antes) como algo estático e essencialista, e aponta para a necessidade de a(s) cultura(s) ser vista como híbrida, em constante transformação, e encarada como “a produção desigual e incompleta de significação e valores, muitas vezes resultantes de demandas e práticas incomensuráveis, produzidas no ato de sobrevivência cultural” (Bhabha, 1995, p. 48, apud Menezes de Souza, 2004). O caráter agonístico (engendrado numa arena de lutas, disputas) e antagonístico (calcado na relação com o outro) da cultura, enquanto híbrido, é o que a torna dinâmica e incompleta. Isto faculta a tradução cultural, uma vez que os elementos (significados, símbolos) da(s) cultura(s) podem ser ressignificados, apropriados, por determinados sujeitos, em função do contexto sócio-histórico em que estão inseridos. Desta forma, por exemplo, o colonizado pode tomar as representações cunhadas pelo colonizador, e traduzi-las a fim de revelar um outro ponto de vista ou faceta que o colonizador tentou ocultar:

Não é que a voz da autoridade fique sem palavras. Na verdade, é o discurso colonial que chegou àquele ponto em que, face a face com o hibridismo de seus objetos, a *presença* do poder é revelada como algo

diferente do que o que as suas regras de reconhecimento afirmam. (Bhabha, 2004, p. 163; *itálico no original*).

Esta releitura ou ressignificação, enquanto processo de negociação de sentidos, possibilita ao colonizado ser agente. Ser agente não se refere a tomar o lugar do outro, se não se cairia novamente na armadilha do binarismo. Deve ficar claro que o que permite a agência é o hibridismo. Se o discurso é híbrido, não é nem de um nem de outro. Logo, é aqui que se abre uma brecha para modificá-lo, remodelá-lo e, no caso, do colonizado, se fazer ouvir.

Em relação a compreender as representações e identidades sobre o viés do hibridismo com o intuito de evitar essencializações, é relevante trazer aqui Tagata (2007), da área de Estudos Lingüísticos e Literários, que retoma a problemática das representações e da construção de identidades ao discutir em sua investigação os processos de hibridismo constante nas culturas e identidades dos imigrantes, no caso, dos imigrantes paquistaneses na Inglaterra. Para a análise, o autor focalizou o filme *Minha Adorável Lavanderia* (1985), baseado no livro de Hanif Kureishi, um inglês de origem paquistanesa, e dirigido pelo inglês Stephen Frears. Na época do seu lançamento, segundo Tagata (op. cit.) a película causou muito burburinho uma vez que tinha como cenário as periferias de Londres, retratava os imigrantes paquistaneses tendo como personagem principal um “híbrido de mãe inglesa e pai paquistanês que mal conhece a língua e a cultura do pai.”, ou seja, um híbrido cultural e biológico, fugindo ao retrato de cidadãos ingleses homogêneos, falantes de inglês sem sotaque, representantes do ideal de nação britânica (cf. Tagata, 2007, p. 12), para além de abordar a temática da homossexualidade sem se calcar nos estereótipos os quais até então o cinema preocupava-se.

Além desses aspectos, o filme também mostra os paquistaneses de maneira heterogênea, ou como diria Tagata (2007, p. 40), “nem bons nem maus, capazes de estabelecer alianças duradouras e ao mesmo tempo de levantar suspeitas – assim como não se deve confiar totalmente em um inglês, tampouco se deve confiar cegamente em um paquistanês.”. No que tange especificamente à

recepção do filme pelos imigrantes asiáticos, o fato de fazer o retrato de tais comunidades de maneira heterogênea, ou seja, consoante Tagata (op. cit., p. 44), mostrando também imigrantes alcoólatras, homossexuais de caráter duvidoso, traficantes, dentre outros, gerou críticas, sobretudo por parte dos paquistaneses na Grã-Bretanha. Nesse sentido, Tagata (2007, p. 44) afirma que nem o escritor do livro nem o diretor do filme estiveram preocupados em “oferecer imagens positivas ou favoráveis de imigrantes ou minorias sexuais” e isso frustrou principalmente as expectativas da comunidade paquistanesa uma vez que esta esperava que um escritor paquistanês (Kureishi) assim como os personagens paquistaneses do filme fossem porta-vozes da mesma.

Tagata (2007, p. 56) explica essa questão pelo que ele denomina “peso da representação”²⁵. No caso, além de práticas de significação, representações também podem ser compreendidas como atribuições ou responsabilidades. Na esfera artística, esse peso pode ser entrevisto quando se espera, por exemplo, que um diretor negro tenha por obrigação fazer um filme politicamente correto, do ponto de vista da militância negra, ou seja, que ele corrija no seu trabalho “os erros e inadequações no modo como sua comunidade era representada na mídia, através de imagens cinematográficas mais favoráveis e menos preconceituosas” (cf. Tagata, 2007, p. 57). O que se espera nessas posturas das comunidades é a essencialização da identidade do grupo. Segundo Tagata (op. cit.), ao mostrar os paquistaneses de maneira diversa e complexa, com identidades múltiplas e móveis, é justamente o que o escritor tenta evitar: a perpetuação de uma visão monolítica e essencializada da comunidade paquistanesa, essencialismo este que costuma ser característico dos estereótipos racistas. Além disso, mostrando o paquistanês de maneira múltipla, o escritor rechaça a idéia de que ele, como paquistanês, seria o porta-voz da comunidade asiática, ao mesmo tempo em que se desobriga de retratar imagens apropriadas (do ponto de vista das referidas comunidades) dos paquistaneses.

²⁵ Tagata (2007) apóia-se em Mercer (1990) para realizar essa discussão.

Considerando-se então as premissas aventadas por Bhabha (1994/2003) e retomadas por Tagata (2007), partirei do princípio, nesta tese, que as representações e as identidades, enquanto construções sócio-históricas, são incompletas, cambiantes, contraditórias e constantemente negociadas. Não será meu objetivo mostrar, como Tagata (op. cit.) questiona, representações e identidades politicamente corretas dos Tapirapé. Espero ressaltar a incompletude, a contradição presentes nas mesmas, características estas que, de acordo com Bhabha (op. cit.) são aspectos do hibridismo que possibilitam criar escapes às dicotomias e essencialismos nos quais as representações e as identidades, indígenas no caso desta tese, foram sendo forjadas ao longo da história.

3.5 Representações e língua(gem)

Consoante tem sido argumentado até o momento, a língua(gem) é parte essencial das representações, pois é através desta que as mesmas são construídas. Nesta seção, focalizo as representações sobre a língua(gem) e quais as implicações de tais representações para o contexto indígena de um modo geral bem como para o ensino de línguas nas aldeias e para os projetos políticos pedagógicos das escolas indígenas.

Muitos investigadores da LA (César e Cavalcanti, 2007; Cavalcanti, M. 1999, dentre outros) e da Sociolingüística (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005; Bagno, 1999; dentre outros) alertam que no Brasil há uma representação de que somos um país monolíngüe em português. Subjacente a esta representação está o pressuposto – um estado, uma língua - base da construção do estado moderno que, conforme aponta Decrosse (1989, p. 19-20), necessita uma única “língua materna”, como traço unificador e de união, para garantir a sua própria homogeneidade e, para isto, cria discursos exaltando a necessidade de se ter uma única língua para a comunicação em detrimento de outras que possam existir dentro de um mesmo território (vide também Achard, 1989). A língua que é elevada à categoria de língua da nação coincide com a dos grupos privilegiados o que demonstra que a

eleição de determinada língua para ser a língua nacional está associada a questões de política e poder.

No início do século XXI, Berenblum (2003, p. 31-34), da área da Educação, afirma que, embora possam soar ultrapassados, principalmente considerando-se que as fronteiras parecem estar cada vez mais difusas, os conceitos abordados acima como o de identidade nacional, nação, Estado e língua nacional, ainda estão associados à pertença a determinado país. A autora explica que a nação é um forte símbolo de identidade que deslocou o poder de unidade que tinham antigamente as religiões e as comunidades territoriais. A construção das nações está pautada na invenção de tradições e símbolos nacionais, dentre estes a língua, sendo que esta última é eleita pelo grupo mais poderoso com o intuito de criar uma imagem de Estado unificado.

A questão de definir se uma língua deve ou não ser falada em determinado contexto está relacionada a políticas lingüísticas. Para mostrar como isso ocorreu/ocorre no contexto brasileiro, citarei três exemplos de políticas lingüísticas do Estado que privilegiaram o uso do português em detrimento do uso de outras línguas.

Em primeiro lugar, os estudos da cientista social Barros (1986, 2003, 2004) indicam que ao se depararem com a diversidade lingüística existente no país na época da colonização, e com a dificuldade de imposição da língua portuguesa a uma maioria indígena, os jesuítas encarregados de converter tais indígenas ao cristianismo e de abrir as portas para o projeto colonizador do Estado português, viram-se obrigados a aprenderem a língua indígena mais falada na costa brasileira, o Tupi (cf. também Meliá, 1979). Esta situação associada ao fato de que os próprios portugueses começaram a comunicar-se com os indígenas nas línguas locais fez surgir a língua geral ou Nheengatu – a língua boa – uma espécie de língua franca usada nos contatos entre indígenas e não-índios em geral. Era nessa língua que os jesuítas faziam a catequese dos indígenas. Barros (1986, p. 4-5) afirma que os jesuítas quiseram aprender o Nheengatu para evitar a utilização

de intérpretes que colocavam em risco a uniformidade do discurso religioso. Para Barros (1986, p. 7)

A política da língua geral, durante a qual se institucionalizou o tupi como língua de contato, esteve determinada pelas condições de controle existente sobre o discurso religioso. A necessidade de evitar o intérprete do domínio religioso alheio à estrutura eclesiástica pode explicar a tendência homogeneizadora que teve a política lingüística colonial, durante os séculos XVI e XVIII.

Essa política de homogeneização, via língua geral, impetrada pelos jesuítas foi um dos fatores que levaram à sua expulsão do Brasil. Conforme aponta Berenblum (2003, p. 65), em função de dominarem o Nheengatu e de estarem mais próximos aos indígenas, o prestígio e o poder dos jesuítas foi aumentando. O temor a esses religiosos que se opunham, por exemplo, à escravização indígena, associado às descobertas de ouro no Brasil, juntamente com a propagação crescente do Nheengatu, língua considerada uma ameaça à consolidação do português, fez com que os portugueses expulsassem os jesuítas do território brasileiro. Em 1758 (cf. Meliá, 1979), o português foi elevado à condição de língua oficial, pelo Marquês de Pombal, como tentativa de coibir o uso do Nheengatu, língua falada pela maioria da população brasileira naquela época, bem como outros possíveis bilingüismos, numa clara estratégia de se garantir o poderio político-lingüístico de Portugal. A partir deste período, a língua portuguesa, enquanto língua oficial brasileira, passou a ter ensino obrigatório. Posteriormente, a vinda da Coroa Portuguesa para o Brasil, o processo de gramatização da língua portuguesa e a implantação da imprensa favoreceram o fortalecimento do português no país.

Um segundo exemplo é a política lingüística implementada pelo Estado com relação às línguas dos imigrantes. Fritzen²⁶ (2007, p. 21-22) mostra que a Primeira Guerra Mundial, em 1917, e a adesão brasileira ao bloco dos aliados ensejou a

²⁶ A autora baseia sua reflexão acerca do tema da política lingüística brasileira em relação à língua alemã nos seguintes investigadores: Seyferth (1986; 1999); Silva (1972); Kormann (1995) e Mailer (2003).

perseguição lingüística aos imigrantes alemães, principalmente no estado de Santa Catarina. Conforme a autora, dizia-se, por conta do grande número de falantes de alemão, que esta região estava desnacionalizada e que “brasileiros eram criados como se fossem estrangeiros”. Isto fez com que o Estado focasse sua atenção nas escolas catarinenses e proibisse nas mesmas o ensino da e na língua alemã. Fritzen (op. cit.) explica que o uso exclusivo do português e a obrigatoriedade de que os professores mostrassem sua proficiência nesta língua (leia-se falar português sem sotaque) fez com que muitas escolas fechassem e deixassem sem aulas muitos alunos teuto-brasileiros. Outra segunda investida contra as línguas de imigrantes, que atingiu principalmente as comunidades alemãs brasileiras, foi a política executada pelo governo de Getúlio Vargas. De acordo com Fritzen (2007, op. cit.) e com Campos (2006, p. 13-14), na década de 30, o Projeto de Nacionalização do governo ditatorial varguista pressupunha que a unidade nacional estava vinculada a um governo central forte e no “uso exclusivo da língua portuguesa” em território nacional. A língua era considerada como fonte de expressão cultural, de identidade brasileira e de sentimento de pertença. À medida que o português foi imposto (imposto novamente uma vez que já era língua oficial), os imigrantes estrangeiros foram proibidos de usarem suas línguas nativas dentro do território brasileiro, mesmo dentro de suas casas (cf. Fritzen, 2007; Campos, 2006). Nesta empreitada, a escola foi o principal meio pelo qual o Estado entendia que seria possível sufocar as línguas estrangeiras e pelo qual a brasilidade e a língua portuguesa seriam assimiladas. Assim, todos os imigrantes eram obrigados a freqüentar a escola, conforme indica Campos (2006, p. 105). A fiscalização e a repressão eram intensas, com multas, prisões e tortura daqueles que ousassem desobedecer às ordens ditatoriais. Além disso, Fritzen (2007, p. 22) aponta que na escola o livro didático em português foi imposto ao passo em que foi proibido qualquer tipo de uso da língua alemã em qualquer ambiente público seja no comércio, na imprensa ou na igreja. Também foi proibida a importação de livros e demais materiais escritos em língua germânica.

Por fim, apresento o terceiro exemplo da interferência do Estado em prol da língua nacional - o projeto de lei 1676/99, conhecido como projeto Aldo Rebelo, aprovado pela Câmara dos Deputados em 2001, que proíbe o uso de palavras estrangeiras em contextos institucionais, principalmente as oriundas de língua inglesa, quando existirem correspondentes em língua portuguesa, em nome da promoção e defesa desta última língua (cf. Mendonça, 2007; Rajagopalan, 2004, Berenblum, 2003). A repercussão desta lei foi e está sendo grande e tem gerado inúmeros debates na academia, principalmente entre os lingüistas (vide Rajagopalan, 2004, 2005, por exemplo) que rebatem os argumentos do projeto, argumentos esses que geram uma idéia errônea de língua, a saber, língua como construto puro e imutável.

Os três exemplos citados acima mostram que ao longo da história do Brasil tem havido ações para manter uma pretensa pureza da “língua nacional” que termina em tentativas de expurgar todas as outras línguas usadas para a comunicação. Assim de uma só feita, retomando o que foi exposto no início desta seção, o estabelecimento de uma única língua nacional ancora-se no apagamento de outras línguas politicamente menos poderosas e no pressuposto já aventado de uma língua “pura”.

Cavalcanti, M. (1999, p. 387-388) aborda essa questão da criação de uma língua nacional em detrimento de outras línguas de grupos menos poderosos, dizendo que a mesma conforma o mito do monolingüismo que não só apaga as línguas das minorias (indígenas, surdos, imigrantes, etc.), mas também as línguas das majorias tratadas como minorias – a saber – os falantes das variedades desprestigiadas do português. Por outro lado, há o pressuposto de que só é bilíngüe aquele que escolhe outra língua prestigiada para falar (por exemplo, português-francês, etc.). Para a autora, no entanto, é impossível ignorar a situação de bilingüismo e bidialetalismo brasileira, ou melhor, multilingüismo, uma vez que:

no mapa do país pode-se localizar em uma pincelada não exaustiva: i. comunidades indígenas em quase todo o território, principalmente, na região norte e centro-oeste; ii. comunidades imigrantes (alemãs, italianas,

japonesas, polonesas, ucranianas, etc) na região Sudeste e Sul, que mantém ou não sua língua de origem; iii. comunidades de brasileiros descendentes de imigrantes e de brasileiros não-descendentes de imigrantes em regiões de fronteira, em sua grande maioria, com países hispano-falantes. Além dessa classificação geográfica, quando se focalizam os contextos bilíngües não se pode esquecer das comunidades de surdos que, geralmente, são criadas em escolas/instituições e que estão espalhadas pelo país. Todos esses contextos bilíngües são de alguma forma também "bidialetais", pois contemplam alguma variedade de baixo prestígio do português ou de outra língua lado a lado com a variedade de português convencionalizada como padrão. (Cavalcanti, M.1999, p. 388)

Com exceção das línguas indígenas, que são reconhecidas pelo Estado, juntamente com a Libras – língua brasileira de sinais - (Constituição Federal, 1988 e Decreto 5626/2005, respectivamente; cf. Félix, 2008; Favorito, 2006; Silva, I. 2005), ainda que efetivamente não haja uma política real de incentivo ao uso destas línguas na mídia, na escola, na produção de materiais didáticos e literários bem como em outros espaços que promovam o uso daquelas, as demais línguas e dialetos são completamente ignoradas, invisibilizadas pelas políticas lingüísticas públicas brasileiras (cf. Cavalcanti, M. op. cit.).

Em se tratando especificamente dos povos indígenas, há contextos muito diversificados linguisticamente, conforme tem apontado pesquisadores como César e Cavalcanti (2007), Cavalcanti, M. (1999), Maher (1996), dentre outros. A princípio, há o que se pode chamar de bilingüismo compulsório, ou seja, indígenas que falam sua língua materna, mas que são obrigados a falar uma variedade do português, por força do contato com o não-índio. Outros povos, no entanto, têm o português como língua materna uma vez que a violência do contato obrigou-os a silenciarem sua língua. E há ainda outros que, além do português e da língua indígena, falam outras línguas indígenas ou outras línguas majoritárias, como o espanhol, por exemplo, caso dos povos indígenas que estão nas regiões fronteiriças do Brasil.

No caso dos Tapirapé, a língua Tapirapé é a língua materna. No entanto, face à proximidade com os Karajá e aos muitos casamentos com membros deste povo, uma parte dos Tapirapé compreendem ou falam a língua Karajá. E além destas

línguas, os Tapirapé também falam o português-Tapirapé e estão em contato com as variedades regional e escolar do português. É um contexto que pode assim ser considerado como bi/multilíngüe (Tapirapé, Karajá e português) e bi/multidialeto (português-tapirapé, português-regional, português-escolar), nos termos apontados por Cavalcanti, M. (1999).

Mas o que vem a ser bilingüismo? Bilingüismo, assim como língua, é um termo polêmico. Pesquisadores como Grosjean (1982), Romaine (1989), Hamers & Blanc (1992), Cavalcanti, M. (1999), Maher (1996, 2005, 2007), dentre outros, têm extensamente discutido esta questão, visando questionar e desconstruir a definição de bilingüismo como “o controle de duas línguas como se o indivíduo fosse nativo nas duas” (Bloomfield, 1933, p. 56, apud Romaine, 1989, p. 10), visão esta que faz parte do senso-comum e que se cristalizou também no meio acadêmico.

Tais estudos citados acima apontam que o bilingüismo tem sido tratado a partir de dicotomias, dicotomias estas baseadas, por um lado, na idéia de um falante nativo ideal e, por outro, no pressuposto de um bilíngüe pleno, ou seja, aquele que tem a mesma proficiência nas duas línguas. Partindo disso, o bilingüismo seria o trânsito igual entre duas línguas. Este enfoque na proficiência do bilíngüe desconsidera fatores sociais, psicológicos e culturais que estão envolvidos no ato de falar uma língua, ocultando a diferença de *status* entre ser bilíngüe em línguas majoritárias, inglês e francês, por exemplo, ou ser bilíngüe em Libras e português-surdo. Por tudo isto, este viés gera preconceitos contra aquele que não fala ou não aprende a segunda língua como o falante nativo ou aquele que é bilíngüe em contexto de minorias.

Isto é o que pode ser observado no contexto indígena quando os índios se fazem entender no português-indígena, mas ainda assim não são considerados como bons falantes desta língua, por não dominarem o português-padrão. Para evitar esta conotação, assumo com Cavalcanti, M. (1999) que a discussão de bilingüismo que tem seu foco na proficiência do indivíduo não é a melhor para se lidar com contextos linguisticamente complexos (bi/multidialeto e bi/multilíngüe),

tais como o indígena. Além disso, para o contexto escolar, enfatizar-se o ensino de línguas tendo como objetivo uma língua-alvo ideal significa invisibilizar e desconsiderar as línguas e dialetos falados pelos estudantes. Além de provocar, em muitos casos, um baixo desempenho escolar, esta postura silencia não só as línguas e dialetos minoritários, mas também as identidades que podem ser construídas a partir do uso das mesmas. E esta ainda tem sido a tônica das políticas lingüísticas públicas brasileiras, visando a um estado monolíngüe em português, conforme apontado anteriormente.

Para que se possa evitar o foco na proficiência do bilíngüe é pertinente trazer aqui a reflexão de Romaine (op. cit.) e Grosjean (op. cit.) que sugerem uma perspectiva mais produtiva para o estudo e compreensão do bilingüismo, a saber, a compreensão do bilingüismo a partir do seu uso. Para esse enfoque, o bilingüismo não seria o domínio pleno e ideal de duas ou mais línguas, mas, ao contrário, o uso destas. Este uso varia conforme muda a situação interacional (interlocutores, papéis sociais que ocupam, o que falam, para quem e o porquê). O enfoque no uso permite enxergar o papel e a função de cada uma das línguas não só para o indivíduo, mas também para a comunidade na qual este está inserido, além de visualizar outros fatores que estão em jogo nas relações desiguais de poder existentes, por exemplo, entre línguas consideradas majoritárias (prestigiadas) e línguas minoritárias (desprestigiadas).

Assim como Romaine (1989) e Grosjean (1982), Maher (2007, p. 75) afirma que o bilíngüe não atua da mesma maneira em todos os domínios em ambas as línguas. Ou ainda como aponta Romaine (1989, p. 81) os aspectos do comportamento bilíngüe não são fixos nem estáticos. A competência do bilíngüe muda conforme variam os fatores – comunidade de fala, tópico, modalidade, gênero, questões identitárias em jogo, dentre outras. Ainda de acordo com Maher (op. cit.), as funções que ambas as línguas têm para o bilíngüe são determinantes para se compreender e avaliar a competência comunicativa do bilíngüe. É mister esclarecer que tais funções ocupadas pelas línguas em determinada comunidade não se tratam de escolhas. Como apontado anteriormente, em se tratando do

bilingüismo que envolve língua majoritária e língua minoritária, como é o caso dos povos indígenas, tem-se um bilingüismo compulsório, ou seja, os indígenas aprendem português por força do contato com o não-índio.

Outro aspecto relevante concernente ao uso das línguas pelo bilíngüe é o apontado por Maher (2007) que critica a idéia de que o sujeito bilíngüe atuaria em duas línguas, em todos os domínios, sem apresentar interferência de uma língua na outra. Para a autora, isto não passa de ficção, pois, o natural é que o bilíngüe utilize-se de empréstimos e de mudança de código em seu repertório e faz isso porque tem competência para tal. Para Maher (2007, p. 75), esses procedimentos são recursos discursivos que possibilitam a este sujeito “atribuir sentidos vários aos seus enunciados: para expressar afetividade, relação de poder, mudança de tópico, identidade social/étnica”.

É importante questionar a proposta de atuação simétrica do bilíngüe nas duas línguas uma vez que o pressuposto de língua subjacente a esta idéia é o de língua “pura”, estática, e uma das conseqüências desta premissa para a compreensão dos fenômenos inerentes ao bilingüismo é justamente a exigência, questionada por Maher, de que o bilíngüe se comporte igualmente em ambas as línguas. Além disso, conforme discutido no início desta seção, a exigência de atuação simétrica nas duas línguas não é produtiva para compreender o uso do português nos contextos indígenas, contextos nos quais se encontram variedades indígenas do português com características próprias também reveladoras das identidades indígenas.

Continuando a discussão sobre o uso que o bilíngüe faz das línguas que domina, é necessário dizer com Grosjean (1985, p. 470, apud Maher, 2007, p. 77) que o sujeito bilíngüe é “alguém com uma configuração única e específica”. Maher (op. cit.) acrescenta ainda que esse bilíngüe possui “um universo discursivo próprio que não é nem o universo discursivo do falante monolíngüe em L1, nem o do falante monolíngüe em L2²⁷.”

²⁷ L1 = língua materna; L2 = segunda língua.

Desta forma, ao invés de se pensar que o bilíngüe atua em dois compartimentos fechados e estanques, ora L1, ora L2, a autora aponta que o bilíngüe está entre estes dois. Entretanto, este estar entre os dois, não significa estar fixo. Maher (2007, p. 78) compreende L1 e L2 como sistemas porosos que permitem ao bilíngüe, variar seu comportamento e sua atuação conforme varie a prática discursiva. Conclui Maher (2007, p. 79), a partir destas reflexões, que talvez a noção de bilingüismo mais adequada fosse: “o bilingüismo, uma condição humana muito comum, refere-se à capacidade de fazer uso de mais de uma língua”, seja este uso qual for.

A importância desta reflexão reside no fato de que com ela é possível quebrar as representações cristalizadas de língua e de falantes ideais. Permite também desestabilizar o preconceito contra as variedades lingüísticas bilíngües, via de regra, tachadas como imperfeitas, tais como, o português-indígena, o spanglish, oportunhol, dentre outras.

3.5.1 O conceito de língua(gem) e a pesquisa no contexto indígena

Para César e Cavalcanti (2007), uma das dificuldades de se pensar as especificidades expostas acima tem origem na rigidez do conceito de língua e outros associados a este (dialeto, bilingüismo, dentre outros). As autoras, partindo de suas experiências de trabalho com minorias em contextos cultural e sociolingüisticamente complexos, no campo da Lingüística Aplicada, propõem uma discussão e releitura crítica deste conceito considerando as necessidades e dilemas enfrentados na pesquisa e no trabalho pedagógico com língua(gem). Para começar, César e Cavalcanti (op. cit., p. 47) apontam que, além da imprecisão do termo língua, uma “complexidade de usos lingüísticos” tem sido reduzida “a formulações neutralizadoras das diferenças, sob a denominação de “língua” (p. 47). O conceito de língua é assim tomado

“como uma totalidade reificada e reificadora de fatos da linguagem, quer se trate de *língua histórica*, quer seja *língua* (sem adjetivos) como construto teórico, sistema subjacente, que responde pela “unidade” nos diversos usos lingüísticos.” (César e Cavalcanti, 2007, p. 47; itálicos e aspas no original)

Ao discutirem a relação língua, cultura e nação, as autoras afirmam que as críticas tecidas²⁸ em torno do apartamento dos fenômenos lingüísticos da questão sociocultural não têm sido traduzidas em mudanças reais quando se trata de lidar com os mitos hegemônicos de supremacia de uma língua e também de uma cultura sobre a outra, de superioridade da escrita em detrimento da oralidade, que são usados como justificativas para a exclusão e o apagamento das culturas e línguas subalternizadas.

Com base em Achard (1989; citado por César e Cavalcanti, 2007, p. 49), as autoras explicam que um conceito de língua tradicional, na sua relação com o estado, é exigido para a garantia da homogeneidade e bom funcionamento político do mesmo bem como para criar uma representação de identidade nacional, ou seja, para sedimentar o nacionalismo, como também foi apresentado na seção anterior nesta tese. Em contrapartida, as demais línguas são reduzidas a dialetos e patoás, e o próprio fato de assim serem denominadas deixa subentendido que são línguas menores, menos avançadas que a língua nacional e que, por conseqüência, deverão ser deixadas de lado pelos seus falantes. Isto é o que ocorre no contexto brasileiro, conforme visto anteriormente, que através do mito de nação monolíngüe em português, invisibiliza as demais minorias lingüísticas e socioculturais (vide Cavalcanti, M. 1999).

No que diz respeito às práticas pedagógicas, a escola também assume esse pressuposto do monolinguismo, tanto que, de acordo com César e Cavalcanti (2007, p. 49-51), as diretrizes e parâmetros curriculares indicam a língua portuguesa como a língua materna brasileira, sem considerar a complexa realidade sociolingüística e cultural no Brasil. Em resumo, para as autoras, esta

²⁸ Dentre alguns críticos citados por César e Cavalcanti (2007, p. 48) estão Bakhtin, 1978; Calvet, 1978; Rajagopalan, 1998; Romaine, 1995; Fairclough, 1992; Pennycook, 1998.

postura: 1. desconsidera o significado desta língua portuguesa, de tradição escolar, para índios, negros e demais minorias lingüísticas; 2. não abre suficiente espaço para a discussão desta questão e nem para que a diferença de crenças e significados que dizem respeito aos fenômenos lingüísticos sejam afloradas e pensadas; 3. não permite vislumbrar o significado de se eleger a língua portuguesa como língua escolar, eleição esta ancorada na representação de que o domínio desta língua garante emancipação e inserção de grupos subalternizados. Por fim, César e Cavalcanti (op. cit., p. 51) põem em dúvida esta última representação e apontam que, ao invés de se prestar à emancipação destes grupos, a língua portuguesa pode contribuir “justamente para sufocar a autonomia e a capacidade crítica” dos mesmos.

Com o intuito de comprovar a inadequação do conceito língua nos moldes tradicionais para o contexto de minorias, César e Cavalcanti (2007, p. 51-60) trazem alguns exemplos da realidade dos índios nordestinos brasileiros. Face ao intenso contato com o não-índio, estes índios não correspondem a algumas representações construídas sobre os indígenas no Brasil que incluem viver na floresta, viver da caça e pesca, morar em ocas, “falar língua indígena, não falar português” (César e Cavalcanti, 2007, p. 53). A maior parte destes povos, exceto os Fulniô, de acordo com estudos lingüísticos e antropológicos baseados na concepção tradicional de língua, não falam mais sua língua de origem e têm o português como primeira língua. As autoras afirmam que esta afirmação não tem sido vista com simpatia e tem sido constantemente rebatida pelos representantes indígenas nordestinos ao mesmo tempo em que há um empenho por parte destes povos em recriar e/ou documentar suas línguas tradicionais, tidas como referência étnica. Para César e Cavalcanti (2007, p. 54),

no processo de luta e afirmação dos seus direitos, os índios do Nordeste procuram realizar um trabalho discursivo de afirmar a sua indianidade, uma identidade genérica como índios, um discurso identitário que é construído no confronto com o outro não-índio, e até, às vezes, com o próprio parente da Amazônia. Nesse contexto, a língua indígena torna-se um diacrítico fundamental, além de uma marca de identidade étnica, mais localizada.

Para alcançar estes objetivos, os Pataxó, por exemplo, têm defendido a pesquisa e inclusão no currículo escolar de formas lingüísticas remanescentes em fontes escritas e na memória oral das comunidades. Os professores desta etnia têm elaborado projetos de estudo e documentação desta memória oral bem como trabalhado as possibilidades de recriar sua língua. Os Kiriri, por sua vez, consoante as autoras citadas anteriormente, partindo de um documento escrito do século XIX e do levantamento realizado com os mais velhos, elaboraram uma lista de palavras que têm sido reutilizadas no seu cotidiano escolar e em algumas práticas rituais. Conforme aponta César e Cavalcanti (op. cit.), estes feitos mostram a necessidade de se distinguir e afirmar-se como povo tanto frente ao parente indígena, que tem como sua primeira língua a língua indígena, como frente ao não-índio, que exige dos indígenas que estes falem língua indígena. As autoras (2007, p. 55) argumentam que a língua indígena adquire assim um *status* simbólico e político que não está atrelado à “produtividade de usos lingüísticos internos da aldeia”. No meu entendimento, é como se os indígenas nordestinos dissessem “ah, vocês querem língua indígena? Aqui está.”. César e Cavalcanti (2007) citam ainda o caso dos Tuxá que exigiram retorno das pesquisas já realizadas nas suas aldeias com o intuito de

documentar formas supostamente remanescentes de uma língua Tuxá, falada ainda por determinado informante, cujos registros lingüísticos teriam sido rejeitados pelos pesquisadores, porque não forneceria elementos para delinear-se uma ‘língua’. (César e Cavalcanti, 2007, p. 56, aspas no original).

Ao lidarem assim com o conceito de língua, em sua conotação essencialista, os pesquisadores não se dão conta das implicações que esta concepção tem para os povos indígenas. Uma delas, como aponta César e Cavalcanti (2007), assenta-se no pressuposto equivocado de que a língua indígena seria um elemento de identificação e reconhecimento destes povos. Esta premissa para o contexto indígena nordestino é, assim, infrutífera e excludente, dadas as características

singulares deste cenário, e tem implicações negativas para imagem que estes povos têm de si mesmos e para os projetos emancipatórios que desejam ter.

Ao mesmo tempo em que trabalham com o intuito de ratificar a cultura e a língua de seus povos, há também interesse no domínio do português com vistas à emancipação. O domínio da língua indígena e da língua portuguesa estão atrelados, assim, a uma imposição paradoxal que vem de fora, ao que o outro (o não-índio) espera dos indígenas: que falem a língua indígena, por um lado, mas que também dominem a língua portuguesa, por outro. Isto revela, como diz César e Cavalcanti (2007, p. 59-60), que:

A complexidade da construção identitária, mesmo entre os representantes de uma pequena comunidade como a da aldeia, se faz na tensão entre a conservação e a valorização do seu patrimônio tradicional, vivo ainda na memória e na vida cotidiana, e, ao mesmo tempo, profundamente alterado pelas interlocuções com o mundo de fora, que os quer exóticos em suas vidas e línguas, e fluentes no contato com as línguas alheias.

Tudo isto aponta, de acordo com as autoras, a necessidade de se repensar o conceito de língua “não só nas práticas discursivas desses sujeitos, mas nos construtos teóricos com os quais moldamos e falamos da linguagem” em nossas pesquisas (cf. p. 60). César e Cavalcanti (2007, p. 60) afirmam que as alterações pelas quais o mundo tem passado no que diz respeito às distâncias, às noções de tempo/espaço e de territórios tornam necessária, para a releitura do conceito em questão, a busca de outras categorias, a saber,

os diversos corpos ao mesmo tempo, os corpos em suas múltiplas interações, emblemas cambiantes, fragmentados, contraditórios, que respondem também por identidades contraditórias, constituídas num mundo de mesclagem cultural, lingüística, onde as correntes migratórias e os movimentos sociais procuram definir outras relações, inclusive de poder (César e Cavalcanti, 2007, p. 60).

Mesmo a noção de *continuum*²⁹, argumentam as autoras, não tem sido suficiente para abarcar a problemática acima e não está livre da linearidade dicotômica pela qual o conceito língua vem sendo tomado uma vez que está apoiada em totalidades fechadas, tais como, fala/escrita, escolarizado/não escolarizado, etc.

É com o intuito de considerar a intrincada gama de “variáveis, intersecções, conflitos, contradições, socialmente constituídos ao longo da trajetória de qualquer falante” que César e Cavalcanti (2007, p. 61) propõem uma nova compreensão para o conceito de língua, ancorada na metáfora do caleidoscópio:

O caleidoscópio, sendo feito por diversos pedaços, cores, formas e combinações, é um jogo de (im)possibilidades fortuitas e, ao mesmo tempo, acondicionadas pelo contexto e pelos elementos, um jogo que se explica sempre fugazmente no exato momento em que o objeto é colocado na mira do olho e a mão o movimentada; depois, um instante depois, já é outra coisa. No caleidoscópio formam-se desenhos complexos a partir de movimentos, de combinações. Parece uma imagem feliz para descolar as concepções de língua das concepções de nação e território estabilizadas politicamente e de níveis hierárquicos, num caso e num outro, totalidades que se mantêm como “grande narrativa”, justamente por conta de um arcabouço teórico anacrônico.

Para as autoras (op. cit.), a noção caleidoscópica de língua permite reconhecer as várias facetas da múltipla e complexa realidade sociolingüística na qual estão inseridas as maiorias lingüísticas tratadas como minorias. No campo conceitual, esta noção torna possível compreender a língua como ‘conjuntos de híbridos’ que podem combinar-se entre si. Com relação ao aspecto pedagógico, a referida noção possibilita superar as dicotomias língua/variedade, língua/norma, língua/dialeto bem como tratar as variedades dialetais como multilinguismo. Isto quebra, por exemplo, a supremacia do português-padrão em detrimento das

²⁹ A noção de *continuum* foi inicialmente proposta por Tannen (1982) e estabelece que não há uma diferenciação completa entre oralidade e escrita e sim uma gradação. Desta forma, um texto falado pode estar mais próximo da escrita que da oralidade ou um texto escrito pode estar mais próximo do oral que propriamente da escrita. Sobre este assunto, merece destaque, no Brasil, a pesquisa de Bortoni-Ricardo (2004; 2005).

demais variedades de português, cujo confronto na sala de aula, via de regra, tende a ressaltar a primeira, levando ao apagamento da variedade de português de menor prestígio, e permite dizer que o Brasil é um país multilíngüe, não só pelas tantas línguas distintas do português aqui faladas, mas também multilíngüe em português.

Considerando-se, por um lado, conforme indicado anteriormente, que representações estão associadas à linguagem e à construção de identidades, e por outro, que representações e identidades são incompletas, cambiantes, ambíguas, contraditórias e conflitantes, somente uma concepção de língua como caleidoscópio, aventada por César e Cavalcanti (2007), é que me permitirá compreender as representações Tapirapé acerca das línguas Tapirapé e portuguesa bem como as identidades oriundas das mesmas, sob o viés do hibridismo.

CAPÍTULO 4 - AS REPRESENTAÇÕES CONSTRUÍDAS PELOS TAPIRAPÉ SOBRE AS LÍNGUAS TAPIRAPÉ E PORTUGUESA

O objetivo deste capítulo é responder ao item 'a' da pergunta de pesquisa: "Que representações são construídas pelos Tapirapé sobre as línguas, Tapirapé e portuguesa, faladas na aldeia?". Em primeiro lugar, faço um apanhado sobre a situação sociolingüística na aldeia. Em seguida, passo à minha interpretação das representações dos Tapirapé através da elaboração de asserções com base nos registros gerados e à análise dos registros de modo teoricamente informado.

4.1 As línguas faladas na aldeia

Conforme Paula, L. G. (2001), até o início do século XX, os Tapirapé poderiam ser considerados monolíngües em língua Tapirapé. A partir desta época, os contatos com os não-índios foram se intensificando, como descrito anteriormente no capítulo 1, o que, por conseqüência, aumentou a demanda pelo uso do português. Hoje os Tapirapé são considerados bilíngües em Tapirapé e em português. No caso de algumas famílias, em função de casamentos interétnicos entre os Karajá e os Tapirapé, encontramos indivíduos trilingües que, além de Tapirapé e português, falam a língua Karajá. Para efeitos desta pesquisa, estou focalizando o português e o Tapirapé, as línguas ensinadas na Escola Estadual Indígena Tapi'itãwa.

O Tapirapé é a língua usada para toda e qualquer interação entre os indígenas e está presente em todas as ocasiões da vida social da aldeia: nos terreiros das casas, nas reuniões da comunidade, nos rituais, dentre outros. Todos os indígenas falam Tapirapé. A língua indígena é também a língua oficial da escola e as crianças são alfabetizadas em língua Tapirapé. Com relação ao Tapirapé escrito, esse ainda tem pouca circulação na aldeia, em virtude da escassez de materiais escritos nessa língua (há uma cartilha na língua indígena e um livro de mitos denominado Xanetawa Parageta, em português e Tapirapé). Os

materiais produzidos na língua Tapirapé na escola, tais como cartazes, livros artesanais com textos dos alunos produzidos na sala de aula, dentre outros, têm circulação restrita nesse ambiente. Atualmente, embora a vitalidade da língua indígena seja visível, há uma grande preocupação por parte de alguns membros da comunidade com os empréstimos do português que, no entender destas pessoas, prejudicam a língua Tapirapé, assunto este que será abordado oportunamente, neste capítulo.

Com relação ao português, no âmbito da aldeia, esta língua é usada nas conversas com os não-índios com exceção daqueles que sabem ou compreendem minimamente a língua indígena. O que se observa nestas interações, que ocorrem principalmente nos terreiros das casas onde as famílias extensas se reúnem para conversar, é que os Tapirapé conversam entre eles na sua língua e mudam para o português quando falam com o não-índio presente. No momento atual, há um grande fluxo de não-índios na aldeia, caso das religiosas, de professores não-índios, de funcionários (enfermeiros, médicos, dentistas, motoristas) do DISEI (Distrito Sanitário de Saúde Indígena), dentre outros, o que favorece a entrada e o uso do português. A presença destes não-índios entre os Tapirapé, em grande parte, pode ser devida à falta de uma política governamental que forme os indígenas para assumir as funções destes não-índios. Além disso, tem aumentado o número de aparelhos de rádio, de televisão e de dvds na aldeia. Exceto os rádios, esses aparelhos não são usados com tanta frequência, pois demandam compra de óleo diesel na cidade uma vez que a energia elétrica ainda não chegou até o território Tapirapé. Mesmo assim constituem-se em mais portas de entrada do português nas casas.

Os Tapirapé costumam ir à cidade para fazer compras, passear, jogar futebol, receber saldos e, nesses casos, obviamente não têm outra alternativa a não ser falar em português. Também nas ocasiões de luta pela terra e demais direitos, encontros com outros povos indígenas e aliados, a língua franca é o português. Na escola, a língua portuguesa é ensinada como segunda língua, a partir da 5ª série. A quantidade de material em português escrito (jornais e revistas

de ONGS (organizações não-governamentais) indigenistas, livros didáticos enviados pelo Estado, revistas de venda de produtos pelo correio, e outros mais) que adentra a aldeia é consideravelmente maior que a existente em língua Tapirapé, ainda que sua leitura seja mais restrita aos professores. Naturalmente está também incluída nesse rol de materiais a documentação relativa às questões fundiárias e dos demais direitos Tapirapé.

Esse é o pano de fundo no qual são construídas as representações Tapirapé sobre as línguas faladas na aldeia. Feitas essas considerações, passo às representações propriamente ditas.

4.2 As representações sobre a língua Tapirapé e a língua portuguesa

Apresento nesta parte os pontos de vista dos entrevistados a respeito da língua portuguesa e da língua Tapirapé. Para efeito de melhor visualização das representações Tapirapé, apresentarei dois blocos: 1. as representações sobre a língua portuguesa e 2. as representações sobre a língua indígena. Nesses blocos, discutirei as asserções que foram construídas com base no trabalho de geração de registros. Para embasar as asserções, apresento excertos das entrevistas. Tais excertos apontam o lugar das línguas focalizadas no contexto atual Tapirapé, sua função social e seu lugar na escola. Na discussão das referidas asserções, apoio-me nos conceitos de representações, cultura(s), identidades e hibridismo, discutidos no capítulo 3 desta tese.

4.2.1 Representações sobre a língua portuguesa

Neste subitem é meu objetivo mostrar as representações Tapirapé sobre a língua portuguesa. Abaixo seguem as asserções e os trechos das entrevistas que embasam a construção de interpretação para tais representações.

Asserção 1: A língua portuguesa é ferramenta no contato/conflito com o não-índio.

Como visto anteriormente no capítulo introdutório desta tese, se no processo de colonização a aprendizagem da língua portuguesa visava à integração, os novos projetos de educação indígena subverteram esta premissa, tornando a mesma uma ferramenta para a luta indígena em seu sentido mais amplo. Conforme explicam os entrevistados³⁰ abaixo, as funções do português são fazer frente ao contato conflituoso com o não-índio, facilitar a luta pelos direitos indígenas bem como viabilizar a participação em movimentos:

Excerto 1

Então é isso, futuro tá aí, tá na nossa mão, tem que tá formado. A gente tá no meio do branco, num pode ficar sem estudo, acho que a gente tem condição na escrita português. (Korira'i Tapirapé, professor e vice-cacique, 19.08.06)

Excerto 2

Acho importante criançada aprender língua portuguesa pra facilitar dialogar com tori³¹. (Oparaxowa Tapirapé, professor, 21.08.06)

Excerto 3

A língua portuguesa é para nós é pra avançar o branco. (Tamane Tapirapé, capitã do time futebol feminino, 23.08.06)

³⁰ Cf. tabela com dados dos entrevistados na página 52 desta tese.

³¹ Tori é um vocábulo regional para designar o não-índio.

O excerto 1 indica que a língua portuguesa está associada à presença não-índia - “A gente tá no meio do branco” - o que demanda aprendizagem da língua em questão para, como aponta o excerto 2, - “facilitar dialogar com tori”. Complementando essas idéias, o excerto 3 indica que o uso do português carrega o ranço da violência do contato entre índios e não-índios no qual ocorreram e ocorrem muitos embates e, por isso, o português serve “pra avançar o branco”. O uso do verbo ‘avançar’ tem aqui o sentido de luta, de guerra, de “ir para cima” e pode ser considerado como uma amostra de que o bilingüismo em língua indígena e em língua portuguesa é compulsório uma vez que o aprendizado desta língua dá-se em função de uma demanda externa. Vale notar que nenhum dos entrevistados justificou a aprendizagem do português de outra maneira. É sempre o contato/conflito com o não-índio que força o aprendizado desta língua. Esta representação não é exclusiva aos Tapirapé. Nincao (2008, p. 96-99) identifica entre os Terena a representação de que a língua portuguesa serve para não ficar isolado visto que tal língua tem a função de comunicação não só com os não-índios, mas também com os Terena que não falam mais a língua indígena. Rezende (2007, p. 228), por sua vez, ao analisar entrevistas de representantes do seu povo Tuyuka, afirma que a língua portuguesa possibilita aos Tuyuka a comunicação com o entorno, comunicação esta que passa por viagens, reuniões, discussões, elaboração de projetos, dentre outros e acrescenta que saber esta língua faz com que os indígenas não se sintam diminuídos face aos não-índios.

De certa forma, é o que diz também o professor no excerto 1 “num pode ficar sem estudo, acho que a gente tem condição na escrita português”. Acredito que esse ter “condição” vai mais além do que saber a língua portuguesa, significa estar de igual para igual com o não-índio e isto quer dizer não se sentir diminuído uma vez que, se não sabe o português, não pode comunicar e não pode lutar. É por isso também que o estudo é tão importante “num pode ficar sem estudo”. Paes (2002, p. 127-128) também aponta que os Paresi compreendem o domínio da

língua portuguesa como uma maneira de ter acesso aos códigos do não-índio. Logo, dominar o português significa para os Paresi também dominar outros aspectos e códigos do mundo não-índio, visto que “toda a dinâmica da sociedade envolvente está estruturada sobre a língua nacional” (cf. Paes, op. cit., p. 127).

A representação de que se deve aprender a língua portuguesa como ferramenta no contato/conflito com o não-índio, corroborada nas falas Tapirapé acima, indica também identidades em conflito. Com relação ao não-índio, observe-se que o português parece unir duas categorias de não-índios: as assessorias e os inimigos, ou seja, língua portuguesa para o contato com assessorias e não-índios amigos assim como para o conflito com os inimigos. No que tange aos indígenas, estão em jogo as identidades do índio mais “fraco” politicamente que precisa aprender a língua portuguesa para fazer frente ao não-índio mais poderoso *versus* a do índio que não aceita a posição de “fraco” e que considera ter as mesmas condições na língua portuguesa. Não há uma pretensão de se tornar não-índio, mas sim de continuar sendo Tapirapé tendo à disposição uma ferramenta comumente representada como mais poderosa, no caso, o português. Esta tensão pode ser explicada através do hibridismo discutido por Bhabha (1994/2003). Ao reconhecer ser necessário a aprendizagem da língua majoritária, o índio reclama para si o poder do não-índio representado pelo domínio da língua portuguesa. É contraditório, por um lado, pois como dito antes, o fato de reconhecer o poder pode conferir mais poder ao outro, no caso o não-índio. Esse é um exemplo de relações híbridas, tensas, marcadas pelo jogo de contradição, anunciadas por Bhabha (op. cit.) em suas reflexões. A aspiração de domínio da língua do outro, no caso, domínio da língua majoritária, mas, continuando a ser índio, ilustra a ironia das relações pós-coloniais referidas pelo autor e mostra o caráter ambíguo, fluido e insolúvel destas questões, ou seja, a contradição é parte do processo.

Por outro lado, há também aqui a apropriação, no sentido de De Certeau (1994/2002), a qual se dá quando determinado povo toma um artefato estrangeiro, no caso desta análise, o artefato seria a língua portuguesa, e dá a ele conotações

outras, diferentes das que lhe foram impostas. Ao se apropriarem do português, os indígenas subvertem a proposta inicial colonizatória – a saber, imposição do português com vistas à integração da população indígena à sociedade majoritária, com deslocamento das línguas indígenas. Essa apropriação, no entanto, não torna o indígena mais índio ou menos índio nem mais ou menos próximo do não-índio. A apropriação denota a coexistência de dois mundos distintos em que a negociação de sentidos, no caso, dos sentidos dados à língua portuguesa, é conflitante, constante, incompleta e mutável.

Além desses aspectos, uma outra contradição pode ser ainda observada. Há um discurso subjacente de que aprender língua portuguesa é aprender a língua-padrão, tanto que nas falas dos entrevistados não se aventa a hipótese de que o português-indígena ou outra variedade menos prestigiada do português deva ser usada na escola ou pelos indígenas. Pode ser dito que isso indica haver uma premissa internalizada e apropriada do senso-comum não-índio, baseada em uma concepção rígida de língua(gem) que ignora outras variedades do português. Tal concepção reifica e reforça o pressuposto do monolingüismo em português-padrão. De acordo com o que foi apresentado anteriormente, em consonância com César e Cavalcanti (2007), este posicionamento não é relevante nem para o contexto indígena nem para os demais contextos multilingües em português, pois impossibilita entrever as situações e conseqüências da imposição de uma língua sobre a outra bem como não permite que as identidades associadas aos usos destas línguas (denominadas por muitos de dialetos) sejam veiculadas/observadas.

Veja-se, no entanto, o que há no RCNEI (Brasil, 1998, p. 123) a respeito das variedades indígenas do português:

O papel da escola indígena, no que se refere ao ensino da língua portuguesa, é possibilitar que o aluno continue a se expressar na variedade local do português, garantindo, ao mesmo tempo, que ele tenha acesso ao português padrão oral e escrito.

Mas, porque embora conste nesse documento de referência para a educação indígena, a premissa acima – a garantia de uso do português-indígena - não foi mencionada pelos entrevistados? Uma primeira resposta a esta questão pode estar associada ao fato de que não há na atual política lingüística pública brasileira reconhecimento das variedades de português o que pode ter implicações para o ensino de línguas na escola (cf. Bagno, 1999; Bortoni-Ricardo, 2004; 2005; dentre outros). Ou seja, conforme já focalizado nesta tese (cf. capítulo 3, seção 3.5), essas línguas são invisíveis (cf. Cavalcanti, M. 1999). Há, por exemplo, incentivo ao ensino e uso da norma padrão, até em programas televisivos que ensinam a usar “corretamente” o português, como, por exemplo, o Alô Escola da TV Cultura³², sem nenhuma menção às referidas variedades. Em segundo lugar, há um preconceito muito forte contra os falantes das demais variedades de português que muitos pesquisadores tais como os acima citados têm denunciado. Além disso, o preconceito a que os indígenas estão submetidos pode fazer com que os mesmos não queiram assumir as suas variedades de português. Falar estas variedades implicaria em sofrer duplo preconceito: por ser índio e por não estar falando a variedade padrão e isso desencadeia a busca pela aprendizagem da variedade majoritária ou, como mostra Rezende (2007), falar o português-padrão significa para o índio não ser diminuído pelos não-indígenas. Tem-se a representação de que a língua “boa” é o português-padrão e que dominá-la tornará o indígena igual, em termos políticos, ao não-índio. Novamente se está diante da questão das identidades: falar português-indígena denuncia a identidade indígena, por um lado; de outro, falar português-padrão pretensamente empodera o indígena.

Subasserção da asserção 1: O português é necessário para ser independente das assessorias não-índias.

³² Vide grade de programação: <http://www.tvcultura.com.br/>.

Além dos motivos acima relatados, os próximos excertos mostram que há uma expectativa de que o domínio do português “liberte” os indígenas das assessorias³³ não-índias. É inegável que o movimento indígena ganhou força nas últimas décadas, em grande parte, devido ao apoio de muitas ONGs não-indígenas. Esse apoio resultou em grandes conquistas para os povos indígenas, conforme pode ser observado nas leis indigenistas citadas, em parte, anteriormente (cf. introdução desta tese). Além disso, a conquista da formação em nível superior nos últimos dez anos, nível este prestigiado no mundo não-índio e que, sabidamente, confere, neste mundo, mais autoridade e respeito a quem o possui, tem implicado na elevação da auto-estima indígena, por um lado, e em maior segurança por parte dos indígenas na discussão dos seus projetos de futuro e exigência dos seus direitos, por outro. Esse era e tem sido o objetivo do trabalho das assessorias não-índias – a autonomia indígena – e esse é o anseio Tapirapé, conforme pode ser observado a seguir:

Excerto 4

Língua portuguesa é instrumento importante. Antigamente quem falava por nós era Funai, Cimi. Hoje em dia a gente tem que tá preparado porque a idéia é agora é os índios tomar frente, propor, levar na própria mão. Agora é nós mesmo com própria mão avançando junto com a comunidade, porque tem muitos inimigos que querem coisa dos índios, principalmente fazendeiro. Se a gente parar, pior pra nós. Quem tem que fazer documento somos nós, por isso tem que saber português. Então é isso. Futuro tá aí, na nossa mão. Tem que tá formado. (Korira'i Tapirapé, professor e vice-cacique, 19.08.06)

O excerto 4 mostra pelo tom enfático da frase “quem tem que fazer documento somos nós” que os Tapirapé, na palavra do entrevistado, não querem

³³ Também me incluo nesse termo “assessorias”.

mais que outros façam documentos por eles. O ‘nós’ a que ele está se referindo exclui o não-índio e ‘fazer documento’ não se refere somente a escrever documentos e denúncias. O entrevistado é um professor com nível superior o que, oficialmente, lhe confere (ou deveria lhe conferir) o direito de fazer o diálogo com o mundo não-índio sem intermediários: “agora é nós mesmo, com própria mão”. O professor indígena sabe disso assim como conhece o conceito de autonomia proposto pela ONU – Organização das Nações Unidas:

Os povos interessados deverão ter o direito de escolher suas, próprias prioridades no que diz respeito ao processo de desenvolvimento, na medida em que ele afete as suas vidas, crenças, instituições e bem-estar espiritual, bem como as terras que ocupam ou utilizam de alguma forma, e de controlar, na medida do possível, o seu próprio desenvolvimento econômico, social e cultural. Além disso, esses povos deverão participar da formulação, aplicação e avaliação dos planos e programas de desenvolvimento nacional e regional suscetíveis de afetá-los diretamente. (Artigo 7º da Convenção nº. 169 sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, aprovado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 07/06/1989, em vigor no Brasil desde 25.07.03)

No caso, os Tapirapé entendem por autonomia o não depender mais da Funai (Fundação Nacional do Índio) ou do Cimi (Conselho Indigenista Missionário) que, segundo o entrevistado, falavam pelos Tapirapé. No trecho, “Antigamente quem falava por nós era Funai, Cimi. Hoje em dia a gente tem que tá preparado porque a idéia é agora é os índios tomar frente, propor, levar na própria mão...”, o entrevistado mostra dois momentos distintos da história Tapirapé diretamente associados ao domínio ou não da língua portuguesa e que podem ser assim sintetizados em 1. presença das assessorias não-índias e falta de domínio do português e 2. domínio do português e libertação das referidas assessorias. Pode ser dito que no primeiro momento as identidades que parecem prevalecer é a de índio como “dependente” e a do não-índio como “controlador” do indígena. No segundo momento, há um movimento do índio no sentido de rechaçar a

dependência como característica identitária e, por tabela, repelir o controle do outro, do não-índio, no qual o domínio do português ganha sentido. Se isso pode parecer contraditório, uma vez que o português é a língua majoritária, também pode ser interpretado como um processo de desestabilização de discursos, ou seja, a contradição como parte do referido processo abre brechas para que ocorra um processo de ressignificação do português o que poderia ser inscrito dentro do que Bhabha (1994/2003) denomina tradução cultural. No caso, esse traduzir significa apropriar-se do português e fazer dele uma ferramenta na luta contra o não-indígena.

Ainda com relação à presença ou não de assessorias não-índias, de acordo com o exposto antes, o objetivo final das mesmas é o preparo dos indígenas para lidarem com a sociedade majoritária sem a presença de intermediários. E o trecho da entrevista mostra uma ânsia por tomar as decisões sem interferência: “agora é os índios tomar frente, propor, levar na própria mão... agora é nós mesmo com própria mão”. Assim, o entrevistado assume que eles, os Tapirapé, estão aptos a lidar com o mundo não-índio, com o apoio das próprias comunidades: “avançando junto com a comunidade”, contra os inimigos: “inimigos que querem coisa dos índios principalmente fazendeiro”. Estas idéias são confirmadas abaixo por outros dois entrevistados:

Excerto 5

Porque futuramente próprio nós índio pode ensinar nossos alunos na língua portuguesa e também futuramente nossos alunos poderão refletir na língua portuguesa e língua materna. (Koria'i Tapirapé, secretário da escola, 23.08.06)

Excerto 6

O jovem tá se preparando para um dia nós não estaremos mais precisando de pessoa para trabalhar com a gente, para caminhar para autonomia. (Inamoreo Tapirapé, ex-professor, 23.08.06)

Desta forma, pode-se dizer que os excertos acima enfatizam o que foi apresentado anteriormente: o português tem como função o contato/conflito com o não-índio e acrescenta que é o seu domínio que vai garantir a autonomia indígena face às assessorias não-índias. Isto pode ser interpretado no sentido de que para os Tapirapé o domínio do português configura-se como uma chave, um instrumento para a compreensão do mundo não-indígena: “Língua portuguesa é instrumento importante” (cf. excerto 4). Dominar esta língua significa, para o entrevistado, dominar este mundo e, assim, as assessorias não-índias seriam desnecessárias, pois eles, os indígenas, não seriam mais passados para trás sem as mesmas. Deve ficar claro, no entanto, que o domínio do português é apenas uma faceta desse processo de busca da autodeterminação. Como apontado no RCNEI (Brasil, 1998, p. 23):

Um olhar que acompanhe a história dessas sociedades no Brasil dos últimos anos reconhece um claro processo de consolidação de experiências de autonomia indígena. Estas se desenvolvem, porém, ao lado de situações críticas, em que a proteção do Estado é essencial para a sobrevivência física e cultural dos povos envolvidos. Permanecem questões fundamentais ainda não resolvidas, como a da demarcação e garantia das terras de muitos povos indígenas no país.

Com relação a isso, os Tapirapé vêem seus projetos de autonomia minados, por exemplo, pelo fato de sua terra indígena tradicional (T. I. Urubu Branco) estar ainda invadida por pequenos fazendeiros, sem que o Estado tome providências concretas para solucionar este problema. Esta autonomia também é colocada em xeque quando a Secretaria de Educação do Mato Grosso exorbita

nas suas exigências burocráticas para com a escola (envio de censos, prestações de contas, previsões de gastos, notas fiscais da merenda, etc. que devem, inclusive, ser enviados pela internet), sem considerar a realidade indígena (falta de acesso à energia elétrica, falta de computadores, de internet, dentre outros) e sem dar o devido apoio nem fornecer infra-estrutura adequada. Assim, a idéia de autonomia que os Tapirapé demonstram ter, materializada na fala acima, ainda está muito restrita ao contato imediato com as assessorias na aldeia e parece significar, nesse momento, independência dessas assessorias.

Além disso, a autonomia está fortemente associada ao domínio do português, domínio este que pode não ser suficiente para garantir os direitos Tapirapé haja vista os exemplos que já foram citados. Tomada assim, essa representação reverbera a representação corrente no mundo não-indígena que associa o domínio do português-padrão, principalmente na sua modalidade escrita, com a ascensão social, com a diminuição das desigualdades sociais, mitos estes associados à escolarização e ao domínio da escrita ou mitos do letramento, de acordo com Street (1984) e Kleiman (1995). Estes autores questionam esses mitos e indicam que o domínio do código escrito não é suficiente para que se alcance igualdade social, “progresso”, dentre outros. Com relação a como a escrita/oralidade tem sido compreendida, há, por exemplo, estudos como os de Ong (1982/2002) que dividem a sociedade em dois estágios: de um lado, antes da escrita, a mentalidade pré-lógica e a incapacidade de abstração e, de outro, pós-escrita, a lógica, a história, o desenvolvimento da ciência, da objetividade e do pensamento crítico. Estas grandes dicotomias estabelecidas entre o oral e o escrito, tais quais as apontadas por Ong (1982/2002), são questionáveis. Muitos pesquisadores como, por exemplo, Street (1984) são categóricos em afirmar que tais dicotomias não são suficientemente capazes de explicar as intrincadas relações existentes entre as diferentes formas de linguagem, as características e os modos de pensamento em culturas diversas. Em seu estudo, Street estabeleceu dois modelos para a análise do letramento - compreendido nessa tese como as práticas sociais que envolvem a escrita: os

modelos autônomo e ideológico. O primeiro refere-se aos estudos que elevam a escrita a um patamar superior a oralidade. Nesse caso, o letramento, independentemente das condições culturais, históricas, sociais e das variações de contexto, é um bem em si mesmo que traz progresso, evolução e seria capaz de transformar os indivíduos e as culturas nas quais estão inseridos. A esses mitos estão relacionados os pressupostos de que sociedades que dominam a escrita são superiores às de tradição oral e de que as várias culturas passarão obrigatoriamente por este processo de escriturização. Logo, em uma perspectiva linear, seria inevitável transformar-se em uma sociedade letrada.

Por sua vez, o segundo modelo, o ideológico, apresentado por Street, citado anteriormente, abarca os estudos que se opõem a essas idéias relacionadas à superioridade da escrita sobre a oralidade. Nesses questionamentos, a escrita não seria um bem em si mesma, mas um processo estreitamente relacionado às condições sócio-histórico-culturais de cada contexto específico. Conforme Street (op. cit.) não se pode afirmar que há um divisor entre culturas orais e letradas, mas que há um trânsito contínuo entre esses modos de expressão. Além disso, o modelo ideológico de letramento considera que os significados da escrita variam de povo para povo. À guisa de exemplo, a escrita, e por extensão a escolarização, tem, assim, significados diferentes para índios e não-índios.

Outros autores como Bagno (1999), Bortoni-Ricardo (2004; 2005), que focalizam a questão do ponto de vista da variação lingüística, têm apontado que tais mitos, representados na exaltação do português-padrão, têm contribuído para a exclusão e preconceito contra as pessoas que não dominam esta variedade. Isto mostra ser necessário que haja uma discussão com os Tapirapé a respeito desses aspectos que parecem estar passando despercebidos e também indica que o conceito de autonomia não tem sido problematizado de forma que se faça os Tapirapé compreenderem que não é só o domínio da língua portuguesa que garantirá a autonomia deste povo.

É necessário ainda apontar um último aspecto, qual seja, a representação de que afastar as assessorias não-indígenas tornaria a luta indígena (o que pode ser aplicado à escola, dentre outros) mais legítima em função de serem geridas por indígenas. Parece haver uma cobrança/expectativa de que a presença indígena por si só seria garantia de um movimento melhor. Conforme explica Tagata (2007, p. 56-57; cf. capítulo 3 nesta tese) ao discutir o peso da representação, isto não deixa de ser uma essencialização das identidades, uma tentativa de fixar, no caso desta análise, de quem é o índio e quem é o não-índio. Na prática, não é o fato de um Tapirapé gerir a escola, por exemplo, ou de escrever documentos em português que tornará essa escola ou documento mais indígena ou não. Associar a legitimidade do movimento indígena, da escola, dentre outros, à gerência indígena, significa buscar uma imagem, inexistente, do que seria o indígena autêntico, incorrendo em dicotomização e essencialização das identidades indígenas.

4.2.2 Representações sobre a língua Tapirapé

É meu objetivo, nesta seção, mostrar as representações dos entrevistados relativas à língua Tapirapé. Tais representações estão relacionadas à sua importância na comunidade, à comparação com a língua portuguesa bem como associada à relação língua/cultura(s).

Asserção 2: Tanto língua Tapirapé como língua portuguesa têm importância na comunidade

Se a língua portuguesa tem importância na vida indígena pelos motivos citados pelos Tapirapé anteriormente, isto não significa que a língua Tapirapé está sendo deixada de lado. As entrevistas mostram que a língua indígena é considerada pelos indivíduos deste povo e que há um esforço por mantê-la viva.

Na seqüência, observa-se que um dos motivos para não deixar de falar a língua nativa e ensiná-la na escola é a comunicação entre os pares.

Excerto 7

Aqui a gente não usa português, a gente expressa na língua nossa. Conversar em português com próprio irmão não dá. (Korira'i Tapirapé, professor e vice-cacique, 19.08.06)

Na oração “a gente não usa português, a gente expressa na língua nossa”, “língua nossa” mostra um orgulho da língua indígena que se fala. Esse orgulho é corroborado em seguida “conversar em português com próprio irmão não dá”. Note-se a escolha da expressão “não dá”, usada no contexto não-índio com o sentido de que não há nem é aceitável outra possibilidade, frisando que o entrevistado não aceita outra alternativa ao uso da língua indígena entre os Tapirapé. Além disso, na primeira parte da frase “aqui a gente não usa português”, o entrevistado esclarece para a entrevistadora não-indígena que o português é uma língua estrangeira na aldeia.

Mais que afirmar que na aldeia a língua falada é a Tapirapé, a referida frase revela a construção da identidade indígena frente ao não-índio, usando a língua indígena como diacrítico³⁴ identitário indígena e estabelecendo o português como marca identitária não-índia. É um movimento de essencialização das identidades indígenas e não-indígenas uma vez que na base da referida afirmação está a representação de que a língua está associada à identidade e que ser índio significa falar a língua indígena e ser não-índio significa falar o português. Tal representação, conforme discutido anteriormente (cf. capítulo 3), pode, de certa

³⁴ Maher (1996) e Cesar e Cavalcanti (2007) são pesquisadores que usam o termo “diacríticos” para se referirem a características externas tomadas por setores tradicionais como definidoras de identidades tais como língua, cor de pele, etc.

maneira, ser adequada ao contexto Tapirapé, mas pode ser determinante de exclusão em outros contextos indígenas nos quais a língua indígena é o português. Vale lembrar que esta é uma representação corrente entre os não-índios, principalmente em meios anti-indígenas. Quando querem deslegitimar a luta indígena pelos seus direitos, tais setores se apegam em caracteres externos, como cor da pele, estrutura do cabelo, uso de roupas e uso da língua nativa para definir quem é ou não é indígena. A falta desses diacríticos que, dentre outros, formam o estereótipo do indígena brasileiro, tem sido suficiente para dizer que um povo não é mais indígena (cf. Maher, 1996; César, 2000; César e Cavalcanti, 2007, e outros).

Nesse sentido, com relação à linguagem, Maher (1996, p. 184-211), ao analisar povos indígenas do Acre que falam o português como primeira língua, mostra que é através do português-índio que tais povos se comunicam, demonstram sua cultura e constroem suas identidades. Assim sendo, não se pode tomar a língua indígena como diacrítico definidor de identidade indígena uma vez que a mesma pode também ser veiculada por qualquer língua, inclusive o português.

A tendência à essencialização, descrita no excerto 7, pode também ser consequência do fato de a entrevistadora ser não-índia. Assim, o entrevistado delimita o espaço do não-índio – o de fora. Esse “estar fora” faz eco ao anseio Tapirapé de autonomia, já referido na seção anterior quando se falava do papel do português na aldeia. É um discurso que está sendo criado e veiculado com o intuito de afastar as assessorias não-indígenas no qual parece estar subjacente “você não é do nosso mundo, logo, não pode interferir nem palpar aqui”.

O excerto 7 acima mostra também o movimento do sujeito bilíngüe Tapirapé que define espaços e funções distintos de uso para a língua indígena e para a língua portuguesa. A primeira representada como a língua do “irmão”, do “coração” e a segunda seria a língua que não cabe no contexto de uma conversa entre Tapirapé, entre irmãos, sem a presença do não-índio, conforme indica também o entrevistado abaixo, no próximo excerto a ser analisado:

Excerto 8

Através da nossa língua a gente comunica junto sozinho com Tapirapé. Português comunica com branco que não conhece nossa linguagem. (Wariniaj'i Tapirapé, professor, 25.08.06)

O excerto 8 evidencia o entrevistado definindo um espaço para a língua Tapirapé, a saber, a comunicação entre os Tapirapé: “através da nossa língua a gente comunica junto sozinho com Tapirapé”. Na seqüência, o mesmo reforça que o único lugar possível para o português é a conversa com o não-índio: “português comunica com branco” e ressalta “que [o branco] não conhece nossa linguagem”. Subjacente à representação de que Tapirapé só pode falar língua Tapirapé e que a língua portuguesa é a língua do não-índio, questão abordada anteriormente, há uma necessidade de definir espaços para ambas as línguas o que denota o conflito diglótico entre as mesmas. Por conflito diglótico, entendo o conflito inerente ao contato assimétrico entre línguas majoritárias e minoritárias, sendo que as primeiras tentam invadir os espaços das segundas, gerando uma reação dos falantes destas últimas.

É necessário esclarecer esta definição, pois, inicialmente, o termo diglossia foi usado por Ferguson (1964, p. 428-430) para fazer referência ao uso de duas variedades de uma mesma língua, cada uma tendo o seu papel e espaço bem definidos, supostamente estáveis. De acordo com esse autor, essas duas variedades seriam: a variedade alta usada em contextos formais e de escrita e a variedade baixa usada na fala cotidiana, em situações informais. Fishman (1967) ampliou o uso do conceito para a situação de contato entre duas línguas. Entretanto, esta definição foi posteriormente questionada por mascarar o caráter de conflito entre as variedades e línguas, principalmente entre as línguas majoritárias e minoritárias. A idéia até então veiculada de diglossia como sendo

“línguas em contato” não permitia ver as intrincadas relações de poder que estão envolvidas no uso ou não de determinada língua.

Hamel e Sierra (1983) mostram que tais questionamentos surgiram a partir das investigações de pesquisadores de comunidades minoritárias, no caso pesquisadores catalães, por ocasião do franquismo e sua política de eliminação da língua catalã. Tais investigadores apontaram que o contato entre línguas não é harmonioso e pacífico, pressuposto subjacente à definição anterior de diglossia. Ao contrário, línguas majoritárias e minoritárias estão sempre em conflito assimétrico o que significa, na prática, que uma tenta invadir o espaço da outra, provocando substituição e perda lingüística, enquanto a língua minoritária busca mecanismos para se defender. Além desses aspectos, Martin-Jones (s/d, p. 3) afirma que analisar as línguas em contato do ponto de vista do conflito é que permite explicar porque tais línguas são usadas diferentemente.

A premissa acima, a saber, de línguas em conflito diglössico, aplicada ao contexto Tapirapé, pode indicar que o português, enquanto língua majoritária, tenta abarcar espaços tradicionais da língua Tapirapé, uma língua minoritária. Embora não seja suficiente (Romaine, 2002), manter espaços e funções distintas para as línguas em conflito tem sido apontado por alguns autores (Fishman, op. cit.; Fasold, 1984) como uma possibilidade de evitar a perda lingüística. É o que, de certa forma, demonstra o excerto 8 acima. Percebendo o avanço da língua portuguesa sobre a língua Tapirapé, o entrevistado define espaços e funções distintas para Tapirapé e português.

Nesse sentido, Paula, L. G. (2001, p. 46-49) afirma que as funções, internas e externas, de uma língua para determinado povo estão relacionadas a fatores políticos e sociais. Conforme o autor, a divisão destas funções estão associadas ao “local da interação, à freqüência com que esta ocorre, a duração” (cf. p. 46) e a pressão do meio externo contra o indivíduo. Como exemplo dessa divisão de funções entre a língua Tapirapé e a portuguesa, explica Paula, L. G. (2001, p. 47):

Nos terreiros das casas, por exemplo, quando as pessoas reúnem-se ao entardecer para conversar, normalmente pode-se ouvi-las falar na língua Tapirapé. No entanto, quando há jogo no campo de futebol da aldeia, observa-se com muita frequência interações verbais em Português, mesmo que o jogo seja entre adversários Tapirapé. Da mesma forma, na realização dos rituais Tapirapé e nos cantos relacionados a eles, a língua utilizada é o Tapirapé, enquanto que as músicas do forró e outras introduzidas após o contato são todas em Português e poucas músicas vindas de fora foram traduzidas para o Tapirapé.

Para Paula, L. G. (op. cit.) a referida divisão de funções não é harmoniosa tendo em vista que os Tapirapé sofrem pressão do meio externo uma vez que são minoria, comparados à sociedade majoritária. Isto os obriga a falar em português com quem não é Tapirapé, a ouvir música e assistir TV em língua portuguesa bem como ler em português (conforme dito no início deste capítulo, há pouquíssimos livros escritos em Tapirapé), dentre outros. Desta forma, como também afirmam Romaine (2002), Nettle e Romaine (2000), as questões acima estão relacionadas às desigualdades de poder entre uma língua e outra e ao prestígio que uma tem em detrimento da outra.

Além da disputa pelo espaço, há uma disputa do que significa dominar ou não a língua indígena o que também pode ser aplicado à língua portuguesa. Segundo discutido até o momento, o movimento de essencialização polariza, de um lado, o não-índio e a língua portuguesa e, de outro, o indígena e a língua indígena. Essas línguas estão em jogo na aludida disputa por espaços.

Asserção 3: Para os Tapirapé, língua e cultura(s) estão associadas.

Além das funções expostas acima, de ser a língua para falar com o “irmão”, para os Tapirapé, falar a língua está relacionado à “manutenção”³⁵ da(s) cultura(s) indígena:

³⁵ Uso aspas para mostrar que minha posição é diferente da que está associada ao uso do termo manutenção. Reitero que, conforme discutido anteriormente, considero que cultura(s) são mutáveis, ao longo da história.

Excerto 9

Importante é ensinar criança na sala de aula na língua Tapirapé... para não abandonar cultura tem que continuar estudo na língua materna. Tem que aprender língua portuguesa e língua Tapirapé. (Makato Tapirapé, diretora da escola, 21.08.06)

Ao dizer no excerto 9 que “para não abandonar cultura tem que continuar estudo na língua materna”, a entrevistada mostra uma concepção tradicional de cultura(s), ou seja, a idéia de cultura(s) estática que não pode sofrer mudanças e que irá se manter ao longo do tempo. Por um lado, essa representação de cultura(s) é a mais presente no senso-comum (cf. Cuche, 1999/2002, p. 50). Conforme discutido no capítulo 3, as implicações de tal representação para o contexto indígena desembocam na expectativa de que esses povos tenham cultura(s) e língua fossilizadas, ou seja, que não podem variar ao longo do tempo e, no caso da língua, em termos práticos, a mesma não poderia, por exemplo, tomar vocábulos emprestados de outras línguas. Uma outra consequência da referida representação associa-se à identidade construída a partir dela, a saber, se não fala a língua indígena, não tem cultura, não é mais índio. Estas são narrativas não-indígenas que, se por um lado, exigem do indígena que fale português-padrão, por outro, também exigem que o mesmo “mantenha” a sua língua e sua(s) cultura(s). Tais narrativas são internalizadas e posteriormente, terminam por ser repetidas pelos indígenas, conforme pode ser visto abaixo:

Excerto 10

Na escola serve pra valorizar cultura porque não podemos deixar nossa língua também... (Wariniaji Tapirapé, professor, 25.08.06)

Ao dizer “serve pra valorizar cultura porque não podemos deixar nossa língua também”, o entrevistado reforça o pressuposto de que língua Tapirapé é expressão de cultura(s). A esse respeito, Cuche (1999/2002, p. 94) esclarece que língua e cultura(s) estão em relação de interdependência, ou seja, a língua teria a função de veicular cultura(s), mas ela mesma é marcada por esta última. Hinton (2001, p. 5), por sua vez, afirma que ainda que a língua [assim como a cultura(s)] sofra mudanças ao longo do tempo e em contato com outras línguas, há certas expressões, certos conteúdos e conceitos que somente podem ser ditos e expressos em determinada língua. Nesse sentido a língua indígena seria expressão de cultura(s), mas não de cultura(s) estática. Além disso, consoante o discutido anteriormente no capítulo 3 desta tese, com base em Hall (1997a, p. 21), uma maneira de se pensar sobre cultura(s) é pensá-la em termos de compartilhamento de sistemas de linguagens, linguagens estas que podem se referir tanto ao verbal quanto à escrita ou imagens. No caso dos excertos acima analisados, isso se refere à língua Tapirapé, e é, segundo os Tapirapé, o que permite aos indivíduos desta etnia comunicar sua cultura(s). Conforme visto, para os entrevistados, a representação é de que não há outra linguagem que permita essa comunicação e isso explica, em parte, porque os Tapirapé dizem que “manter” a língua indígena é “manter” cultura(s). Esta afirmativa, que parece ter um cunho essencialista visto que define quem pode e quem não pode falar língua indígena, pode ser compreendida como um modo de resistência ao português. Esta última, uma língua imposta, não pode, de acordo com os entrevistados, ser aceita como mais uma via de criação e comunicação da(s) cultura(s) e, devido a isso, os entrevistados estabelecem as divisórias entre os espaços que devem ser ocupados pela língua indígena e aqueles que devem ser da língua não-indígena.

Asserção 4: A língua indígena facilita o aprendizado.

Continuando a discussão sobre os espaços que o Tapirapé e a língua portuguesa devem ocupar, a busca por funções para a língua indígena, em espaços normalmente associados ao português, como o escolar, por exemplo, configura-se em uma possibilidade de conferir mais prestígio à língua indígena. No excerto abaixo, a entrevistada apresenta uma justificativa para o uso do Tapirapé na escola:

Excerto 11

Se a explicação é em língua Tapirapé fica fácil para aluno, explica no português ele não entende não; algum entende. (Makato Tapirapé, diretora da escola, 21.08.06)

A língua Tapirapé aparece na fala acima como um veículo de comunicação “mais fácil”, que torna a explicação mais palatável ao aluno, e, por isso, deve ser a língua para a explicação na sala de aula. Esta questão apontada pela professora entrevistada, é também objeto de reflexão no RCNEI (Brasil, 1998, p. 119) ao tratar da tripla importância da língua indígena como língua de instrução – facilitar a compreensão e aprendizado de conhecimentos do mundo não-índio; aumentar a competência dos falantes da língua nativa e criar nova função para a língua indígena:

A língua indígena será, nesse caso, a língua através da qual os professores e os alunos discutem matemática, geografia, etc... Esse tipo de procedimento permite que os alunos que têm pouco domínio do português possam aprender melhor e mais rapidamente os novos conhecimentos de fora, necessários devido ao contato com a sociedade envolvente. Mas ele traz, além disso, outras vantagens: os alunos aumentarão sua competência oral em língua indígena, pois, aprenderão a utilizá-la também para falar sobre os novos conhecimentos adquiridos, em vez de terem que recorrer ao português para isso. A língua indígena ficará, assim, mais forte, pois

passará a ter mais uma função importante, aquela própria do espaço escolar.

No trecho do documento destacado acima, observa-se que é importante que a língua de instrução na escola indígena seja a língua materna dos índios não só porque ela facilita o aprendizado, mas também porque pode ser um mecanismo de conferir prestígio à língua indígena. Nesse sentido, Romaine (2002) e Nettle e Romaine (2000) chamam a atenção para o fato de que um dos motivos que pode contribuir para o deslocamento da língua indígena é o fato de que comumente ela não circula em espaços prestigiados, associados geralmente à escrita e à tecnologia, restringindo-se ao ambiente familiar. É preciso dizer que ter a escola como espaço prestigiado e como local para produção de conhecimentos é uma representação não-índia. A escola tem sido tomada como um dos caracteres definidores da superioridade do não-índio em contraposição a(s) cultura(s) não-escolarizadas, dentre elas as indígenas. Esse discurso, que coloca o conhecimento escolarizado como superior, inferioriza cultura(s) e conhecimentos tradicionais baseados na oralidade. Logo, ao se dizer que a escola é um espaço de valorização das línguas indígenas, estabelece-se um paradoxo: ou acata-se a representação de que o conhecimento escolar é superior o que significaria a inferioridade dos conhecimentos e da língua indígenas, ou apropria-se do espaço escola como uma tática, no sentido de De Certeau (1994/2002), para reverter esse processo de inferiorização.

Asserção 5: A língua Tapirapé está perdendo espaço para a língua portuguesa.

Apesar dos discursos acerca da importância de uso da língua indígena mostrados acima, para alguns membros da comunidade o português parece estar ganhando prestígio uma vez que tem havido um aumento do uso de empréstimos de palavras em língua portuguesa. Embora não possa ser dito ainda que este fato esteja interferindo na estrutura da língua Tapirapé, os entrevistados argumentam

que isso tem prejudicado sua língua e mostram-se temerosos com relação ao avanço da língua majoritária e fazem coro ao que diz o próximo entrevistado:

Excerto 12

A língua está sendo misturado demais com português. (Jeremy'i Tapirapé, professor, 23.08.06)

Incitado por estas preocupações Tapirapé, materializadas no excerto acima “a língua está sendo misturado demais com português”, Paula, L. G. (2001) investigou a mudança de código entre as crianças Tapirapé. Destaco algumas de suas conclusões. Com relação aos aspectos fonológicos, comparando as falas dos mais novos com as dos mais velhos, o autor verificou que os empréstimos do português aparecem nas falas dos primeiros com menos traços do Tapirapé, indicando que a juventude incorporou um maior número de fonemas do português. Isto faz com que muitos empréstimos ocorram sem adaptação ao Tapirapé. Entretanto, Paula, L. G. (op. cit., p. 193-194) ressalta que

as regras fonológicas da língua Tapirapé continuam prevalecendo, como é o caso da adaptação ao padrão silábico – que tem implicações fonológicas e morfológicas – ocorrida em *boja* e *aviãwa*, visto que o /j/ e o /w/ não ocorrem em coda de raiz de nomes.³⁶

Apenas uma transgressão desta regra fonológica foi encontrada pelo autor (2001, p. 194) – ‘ladrão’ no lugar de ‘ladrãwa’, sendo que as duas palavras apareceram num mesmo evento de fala. Paula, L. G. (op. cit.) explica que isto pode estar se dando em virtude de os falantes Tapirapé estarem dominando cada vez mais o português. Outra justificativa é o fato de que quem adapta os empréstimos do português ao sistema fonológico da língua Tapirapé sofre

³⁶ ‘Boja’ é a adaptação fonológica da palavra ‘boi’, ‘aviãwa’ de ‘avião’ e ‘ladrãwa’ de ‘ladrão’.

estigmatização na comunidade, o que indica mais prestígio atribuído ao português, em detrimento do Tapirapé. Paula, L. G. (2001) ressalta que o empréstimo em si e sua não-adaptação à língua indígena não implica em desaparecimento do Tapirapé, mas o desprestígio da língua indígena pode contribuir para seu deslocamento.

No que tange à morfologia, Paula, L. G. (2001, p. 194-195) constatou que os empréstimos tendem a adaptar-se às regras de formação das palavras Tapirapé. Sobre a sintaxe, focalizando a inserção de relacionadores do português, tais como ‘só’ e ‘se’, o autor aponta que as inserções deste tipo estão causando mudanças na ordem dos constituintes própria da língua Tapirapé. O fato de surgir nas falas das crianças mostra, segundo o autor, uma tendência à permanência futura o que pode sinalizar mudanças no sistema da língua e na articulação do discurso indígena.

Braggio (2005) problematiza questão similar em meio aos Xerente Akwe. Ao estudar a questão dos empréstimos de língua portuguesa para a língua Xerente, a autora (op. cit.) detecta que um dos impactos que o fenômeno tem trazido para a comunidade reside no conflito de gerações acerca da existência de duas línguas Xerente – a dos mais jovens e a dos mais velhos – e em torno da discussão sobre qual das duas línguas seria a “verdadeira”. Seus estudos mostram que as gerações mais antigas adaptavam os empréstimos a língua indígena o que não tem acontecido atualmente nas gerações mais novas. Diz Braggio (2005, p. 257):

Não ignoro que os empréstimos podem ser uma fonte de enriquecimento lexical e que isto tem ocorrido historicamente entre as línguas. Minha preocupação está no fato de estar tratando aqui de línguas com poderes políticos desiguais, em que empréstimos entram aceleradamente na língua, via educação e tecnologia, sem tempo de passar pelo filtro da língua, e nem mesmo de serem criados.

Deve ficar claro, no entanto, que em se tratando de contextos diglóticos como este: língua majoritária *versus* língua minoritária, e, no caso Tapirapé, com uma população reduzida (aproximadamente 700 falantes de Tapirapé comparados aos 180 milhões de falantes de português), é necessária a preocupação dos Tapirapé com sua língua. De acordo com Paula, L. G. (2001, p. 35) a redução da população, o contato compulsório com o não-índio, levou os Tapirapé a uma dependência política e econômica deste último para a salva-guarda da sua sobrevivência. Eles tiveram que adaptar-se a

“novas formas de organização do trabalho e a exigência cada vez mais recente de inserção no mercado regional, enquanto que novas instituições passaram a fazer parte da vida diária da comunidade, como escola e posto de saúde, conselho escolar e associações.” (Paula, L. G., 2001, p. 35)

Com isto, a necessidade do uso do português se impôs, ensejando o uso da palavra pronta do português ao invés da utilização dos mecanismos de produção de novas palavras em língua Tapirapé. Além disso, o prestígio do português é, segundo Paula, L. também uma explicação para o uso de empréstimos, mesmo em contextos onde a interação ocorre só entre pares Tapirapé.

Certamente a relevância de todos esses aspectos é inegável, mas, sem intenção de minimizar a preocupação do professor entrevistado em relação a sua língua nativa, chamo a atenção para o conceito de língua no qual a mesma está ancorada – a saber, uma definição tradicional de língua, como construto estático, e na idéia de língua pura que não pode receber empréstimos, pressuposto o qual foi problematizado aqui no capítulo 2. Junto com essa idéia de língua associa-se o a representação de sujeito bilíngüe ideal, equilibrado, pleno, nas duas línguas, e inexistente, conforme argumentado anteriormente (cf. Maher, 2007; dentre outros), que não deve usar mistura ou empréstimos e que deve saber usar as línguas em contextos distintos. Problematizar o pressuposto de língua no qual as cobranças pelo uso de uma língua indígena sem empréstimos estão assentadas não significa

adotar ou advogar uma postura displicente e temerária com a questão da proteção das línguas indígenas, ou seja, não é o fato de que identidades e culturas podem ser construídas e veiculadas por outras línguas (cf. Maher, 1996) que implicarão em descuido com as línguas indígenas. O que gostaria de dizer é que a preocupação com o uso em si de empréstimos não tem deixado ver os fatores sócio-históricos que levam/levaram os indígenas a esses usos, relacionados às diferenças de poder entre a língua majoritária e a língua indígena.

Ainda relacionado a esse assunto, no excerto abaixo, a argumentação do professor continua no sentido de que a língua Tapirapé corre perigo uma vez que, mesmo nas reuniões onde só há indivíduos Tapirapé presentes, há mistura de Tapirapé com português, além de haver palavras em desuso que os demais membros Tapirapé não compreendem:

Excerto 13

Na reunião eu falo na língua e a comunidade fala: “como que você não mistura? Eu tento, mas é difícil pra mim.” Tem algum palavra que eu falo, próprio comunidade não entende... eu pego do mais velho. (Jeremy'i Tapirapé, professor, 23.08.06)

Como diz o entrevistado, muitos Tapirapé não escondem o constrangimento de não saber as palavras em desuso - “Tem algum palavra que eu falo, próprio comunidade não entende” - e de falar Tapirapé misturado: “como que você não mistura?”. Conforme disse acima, o empréstimo denota o prestígio do português que pode se estender a quem faz uso dele. Mas, se é uma fonte de prestígio, porque alguns falantes se sentem constrangidos com o seu uso? Nesse sentido, é importante reiterar que esta “mistura” não é bem vista nem por aqueles que querem os índios falando uma língua indígena “pura” e tampouco para aqueles que querem que os índios dominem o português também “puro”, considerando-se

que as variedades de português oriundas do contato do português com outras línguas, como referido no capítulo 3, não são bem vistas. Reitere-se que falar a língua nativa ou não tem sido usada/exigida por setores mais conservadores da sociedade brasileira como diacrítico para a definição de quem é ou não indígena. Assim sendo, para além de uma cobrança interna na aldeia, o uso do Tapirapé “puro” é uma exigência da sociedade majoritária. Além disso, em termos de construção das identidades indígenas é também necessário atentar para as conseqüências de se considerar a língua Tapirapé como definidora da identidade Tapirapé uma vez que esse posicionamento reforça o preconceito contra os indígenas que, por algum motivo, não falam a sua língua nativa.

Ainda com relação a esse assunto, a preocupação com a língua indígena fez com que o entrevistado acima, professor de língua Tapirapé, tomasse a iniciativa de fazer um trabalho com seus alunos no sentido de criar neologismos para os empréstimos da língua portuguesa. Além disso, ele pesquisa, com os mais velhos, palavras Tapirapé em desuso para substituir as palavras em português que estão sendo usadas na aldeia:

Excerto 14

Eu como professor de língua Tapirapé estou fazendo experiência: resgatar, criar palavras para que os alunos conheçam formação das palavras e falar também na língua, porque crianças só falam em português os objeto que antes não existia para nós. Mas agora estamos no meio dos não-índio. Então, as crianças estão ouvindo as palavras que os português fala pro objeto dele: bicicleta, bola, boneca... (Jeremy'i Tapirapé, professor, 23.08.06)

O trecho acima indica que o avanço da língua portuguesa no contexto Tapirapé tem se dado ao nível lexical, ou seja, as crianças usam palavras do português para coisas que não existiam na aldeia tais como bicicleta, bola, entre

outros: “crianças só falam em português os objeto que antes não existia para nós”. Consoante o que foi dito anteriormente, a questão do empréstimo pode ser vista tanto como enriquecimento da língua que empresta como pode ser considerada ameaça a esta língua. Comumente, empréstimos entre línguas majoritárias (português emprestando do inglês, por exemplo) são considerados como fonte de enriquecimento, o que não ocorre quando uma língua minoritária, caso da língua Tapirapé, empresta palavras do português.

Desta forma, o entrevistado considera o empréstimo como ameaça e aponta três ações para minimizar o impacto da língua portuguesa: 1. resgatar palavras em desuso: “estou fazendo experiência: resgatar”; 2. criar neologismos: “criar palavras para que os alunos conheçam formação das palavras” e, 3. falar a língua indígena: “falar também na língua”. Estas ações estão em consonância com as propostas para a “preservação” das línguas indígenas de pesquisadores como Hinton (2001), Nettle e Romaine (2000), dentre outros. Com relação a falar a língua indígena, Nettle e Romaine (2000, p. 48-49) afirmam que as referidas ações sozinhas não são suficientes para a “manutenção” de uma determinada língua indígena. Esses autores alertam que o habitat original dos povos indígenas tem sido destruído e ocupado por grandes latifúndios monocultores ou sendo alvo de urbanização desenfreada. É nesses habitats que estes povos criam suas cultura(s) e estabelecem suas visões de mundo, logo, afirmam os pesquisadores supracitados, que ao ter seus territórios assolados, os indígenas perdem não só os referenciais materiais desses elementos que fazem parte de sua(s) cultura(s) e de sua cosmologia (que estão relacionados a espaços, espécies da fauna e flora, dentre outros), mas também perdem do que falar na sua língua, ou seja, perdem vocabulário. Os buracos que vão surgindo na língua indígena são ocupados pela avalanche de novidades que chega do mundo não-índio (produtos, tecnologia, escolarização, etc.) o que explica o aumento do uso de empréstimos.

No caso Tapirapé, conforme apontado anteriormente (cf. introdução desta tese), a invasão e desmatamento de suas terras impôs mudanças na sua economia de subsistência, com inserção de produtos da cidade bem como

ensejou maior proximidade com os não-índios seja para buscar estes produtos ou para buscar meios de lutar contra esta invasão o que inevitavelmente coloca o povo Tapirapé em maior contato com o português uma vez que como diz o entrevistado “agora estamos no meio dos não-índio” (cf. excerto 14). Essa conjuntura de fatores arrolada até o momento é que deve ser problematizada ao discutir-se com os indígenas a relação diglósica entre línguas indígenas e línguas majoritárias.

É necessário ainda comentar o uso da palavra ‘resgate’³⁷. Este vocábulo surge sempre em meio à discussão da escolarização indígena e é o argumento primordial de muitas justificativas para a implantação dos projetos educacionais em contexto indígena. Ainda que num primeiro momento seja um pressuposto cheio de boas-intenções, o uso do resgatar, na falta de uma palavra melhor, deve ser feito com cautela, pois, pode dar a entender que a língua indígena que se fala no momento da implantação da escola não é língua indígena de fato e, por isso, deve-se voltar ao passado, quando se falava a língua nativa “pura”, para resgatá-la. Para além da premissa de língua tradicional subjacente ao uso de resgate, fica assumido, por um lado, que a língua não pode mudar (aceitar empréstimos, etc.), do contrário, ela não seria mais a língua indígena. Por outro, esta recusa à mudança e oxigenação pela qual passam todas as línguas faladas no mundo, implicará numa busca do impossível: o retorno ao passado que, no caso do contexto indígena, significa sempre ter a legitimidade da sua língua questionada. Nessa esteira, há uma essencialização das identidades indígenas na qual está subjacente a imagem de índio “verdadeiro” associada ao índio do passado que falava uma língua sem empréstimos.

A iniciativa do professor, descrita acima, de criar neologismos e pesquisar palavras antigas em desuso é louvada por toda a comunidade. No entanto, embora a mesma valorize este trabalho, elogie e incentive, o professor se sente desanimado, pois, não há um envolvimento dos Tapirapé, exceto dos alunos, que

³⁷ Cavalcanti, M. (2006), César e Cavalcanti, M. (2007) são autores que problematizam o uso de termos tais como ‘resgate’ em face de sua conotação essencializante.

os leve a fazer uso dos vocábulos criados e das palavras recuperadas junto aos mais velhos para evitar a fala “misturada”:

Excerto 15

Esse trabalho no resgate que eu tô fazendo é eu sozinho... Eu sozinho é difícil pra mim. (Jeremy'i Tapirapé, professor, 23.08.06)

O trecho acima suscita uma pergunta: porque a comunidade não usa os neologismos e as palavras recuperadas? Uma possível resposta é que talvez seria mais fácil apropriar-se da palavra em português (uma vez que os fonemas do português já estão melhor assimilados pelos Tapirapé atualmente) que usar ou criar um neologismo. Outra resposta é a que se relaciona ao prestígio que o português pode conferir a quem o usa, o que já foi discutido nesta seção anteriormente. Por fim, pode ser dito que o uso de palavras recuperadas não é tarefa das mais fáceis. Em geral, os arcaísmos (mesmo em línguas majoritárias) são deixados de lado porque a língua se moderniza. Não é somente a atitude de um falante, no caso o professor, que vai determinar o seu retorno à fala atual. O mesmo se aplica ao uso dos neologismos. Nesse sentido, fica claro que a língua é uma construção social e não individual. Esse fato evidencia também o papel limitado da escola no que tange aos assuntos relativos à “manutenção” da língua indígena. Pôde ser observado que o trabalho desenvolvido pelo professor na escola não é suficiente para atingir a comunidade. O máximo que provoca é um certo constrangimento em alguns indivíduos, não suficiente para mudar a prática em relação à língua indígena.

Com relação às identidades indígenas, tem-se aqui um exemplo de que o fato de um indivíduo falar Tapirapé sem misturas ou falar Tapirapé “puro”, caso que se aproxima ao do professor entrevistado, ou falar usando empréstimos, caso de outros membros da comunidade, não torna o primeiro mais Tapirapé que os

últimos. Ao que parece, o constrangimento em usar empréstimos está relacionado a uma cobrança externa a qual já foi discutida anteriormente. Há uma contradição existente entre o fato de querer estabelecer-se como Tapirapé através do diacrítico língua Tapirapé e entre o fato de que esta é a representação não-índia do que deve ser um “índio de verdade”. Compreender o uso ou não da língua indígena como um jogo de negociação de sentidos pode possibilitar fugir à dicotomia que define quem é ou não o índio pela associação com caracteres externos, tais como a língua.

Em suma, nesse capítulo busquei interpretar as representações construídas pelos Tapirapé acerca das línguas Tapirapé e portuguesa. Segue um quadro-síntese das asserções feitas:

REPRESENTAÇÕES SOBRE AS LÍNGUAS PORTUGUESA E TAPIRAPÉ FALADAS NA ALDEIA	PÁGINA
Asserção 1: A língua portuguesa é ferramenta no contato/conflito com o não-índio.	106
Subasserção da asserção 1: O português é necessário para ser independente das assessorias não-índias.	110
Asserção 2: Tanto língua Tapirapé como língua portuguesa têm importância na comunidade.	117
Asserção 3: Para os Tapirapé, língua e cultura(s) estão associadas....	122
Asserção 4: A língua indígena facilita o aprendizado.	124
Asserção 5: A língua Tapirapé está perdendo espaço para a língua portuguesa.	126

No decorrer da discussão observou-se que as representações construídas sobre a língua portuguesa estão relacionadas às necessidades/exigências do

contato/embate com o não-índio. Há um pressuposto de que o domínio da língua portuguesa torna menos assimétrica a relação com o não-índio e de que tal domínio significaria libertação das assessorias não-índias. Por outro lado, conferir esse poder a língua majoritária, contraditoriamente significa reconhecer e outorgar mais poder ao não-índio. Há um jogo conflitante de identidades subjacente a esse posicionamento uma vez que nele se denota, de um lado, o índio que se vê politicamente desfavorecido e, por isso, busca apropriar-se da língua portuguesa que supostamente lhe conferirá mais poder. De outro lado, há uma faceta identitária que não aceita a representação de índio “fraco” politicamente.

No que tange à língua Tapirapé, há a representação de que é somente através desta língua que os Tapirapé poderiam comunicar-se entre si. A essa representação subjaz a construção de identidades essencializadas, quais sejam, o indígena só é índio se falar a língua indígena em contraposição ao não-índio que deve falar somente o português. Está também subjacente a essa representação o espaço que cada língua deve ocupar, a saber, a língua portuguesa para o contato com o exterior e a língua Tapirapé para o contato interno da aldeia. Isso reforça também o pressuposto de que o bilíngüe, em Tapirapé e português, deve atuar da mesma maneira e isoladamente nas duas línguas. Além disso, há a representação de que a língua indígena estaria associada à(s) cultura(s) indígena. Entretanto, a(s) cultura(s) e a língua são tomadas como construtos estáticos que não podem sofrer mudanças ao longo do tempo. Essa representação coaduna-se com a representação não-indígena que exige dos povos indígenas que “mantenham” línguas e cultura(s) fossilizadas, com o intuito de que tais povos possam ser considerados indígenas. Em consequência desse posicionamento, há uma busca por uma língua Tapirapé sem misturas. Contudo, o movimento de essencialização que envolve a construção de espaços e funções para a língua indígena e para o português pode também ser interpretado como um movimento de resistência ao português.

Observa-se que a construção de significados para a língua portuguesa e para a língua Tapirapé, enseja a construção de representações e identidades

antagônicas. Há uma negociação contínua de sentidos (nas representações e nas identidades) conflitantes, contraditórios e incompletos característicos do hibridismo aventado por Bhabha (1994/2003) que não são passíveis de solução. Esse processo contraditório, incompleto e contínuo abre brechas a que se desestabilizem as representações e as identidades associadas a ele, possibilitando construir novos significados tanto para essas últimas como para o Tapirapé e o português.

CAPÍTULO 5 - AS REPRESENTAÇÕES CONSTRUÍDAS PELOS TAPIRAPÉ SOBRE SUA ESCOLA

No intuito de responder ao item b da pergunta de pesquisa: “Que representações são construídas pelos Tapirapé sobre a escola?”, busco interpretar as representações construídas pelos Tapirapé para a sua escola. Inicialmente, explico como a escola entrou na vida Tapirapé e como ela está atualmente organizada. Em seguida, assim como no capítulo anterior, apoiando-me nos conceitos de representações, hibridismo e identidades, discuto as asserções construídas, embasando-as com os excertos que explicitam as representações Tapirapé acerca da escola.

5.1 A escola Tapirapé e seus três períodos: uma apresentação

O histórico da escola Tapirapé pode ser dividido em três períodos. O primeiro deles tem início com a luta pela terra na ocasião da demarcação da A. I. Tapirapé/Karajá, fato este que impulsionou os Tapirapé a buscarem a escola. Nessa época, a demanda pelo domínio do português e pelo domínio da linguagem de mapas fez com que os Tapirapé se vissem forçados a ter uma escola na aldeia para atender estas necessidades. Como as Irmãzinhas de Jesus não lidavam com educação, enviaram o pedido de professores para a Prelazia de São Félix do Araguaia que, por sua vez, contatou um casal de educadores (Paula, E. D. e Paula, L. G.) de São Paulo para morar na aldeia e cuidar da implantação da escola.

A formação desses educadores, conforme afirma Paula, E. D. (1997), não dava conta dos desafios que deveriam enfrentar no contexto indígena. Entendiam eles, no entanto, que deveriam conhecer a cultura e a língua indígena para que pudessem planejar a inserção da escola no contexto Tapirapé. Mas, quando pediram um tempo aos Tapirapé para que isso acontecesse, houve uma reação de desânimo entre o grupo, pois, os mesmos achavam que seria impossível a

não-índios aprenderem sua língua em curto tempo, e as demandas impostas pela luta da terra eram urgentes. Deste modo, os educadores buscaram outros caminhos para agilizar a implantação da escola e decidiram por começar com os adultos.

Desta maneira, primeiramente, a escola atendia adultos e adolescentes que minimamente compreendiam o Português. Neste período de “aprendizado mútuo, de intensas trocas entre “alunos” e os “professores”, aprendizes da cultura Tapirapé” (Paula, E. D., 1997, p. 58), foram discutidos os porquês da implantação da escola naquele momento histórico da vida Tapirapé. Esta discussão, apoiada na pedagogia de Paulo Freire (1967; 1968), foi feita para que os Tapirapé levantassem suas expectativas com relação à escola e tornasse possível elencar os “temas geradores freireanos” que norteariam a escola, por exemplo, no caso Tapirapé, a relação da escola com a demarcação da terra, com o cotidiano geral da aldeia, etc. A busca de tais temas é relevante, pois com os mesmos é possível adequar a escola à realidade da comunidade que vai ser atendida. E assim o projeto da escola foi se desenhando, conforme Paula, E. D. (op. cit.), ao mesmo tempo em que os professores não-índios iam aprendendo a língua Tapirapé. Posteriormente, a faixa etária estendeu-se às crianças, na medida em que foram sendo formados, em serviço, professores Tapirapé. Isto facilitou que o ensino na língua materna indígena se concretizasse.

De acordo com Paula, E. D. (1997, p. 61), de 1973 a 1983, a escola Tapirapé foi financiada pela Prelazia de São Félix do Araguaia e não estava submetida nem à rede municipal nem ao estado do Mato Grosso. Esta foi uma estratégia para garantir a não interferência do Estado na escola. É importante lembrar que em plena ditadura, a integração indígena à sociedade nacional era o mote da política indigenista oficial. Entretanto, embora esta estratégia tenha garantido a não-interferência do Estado na linha política de atuação da escola Tapirapé, impedia que fosse fornecida documentação escolar aos alunos.

Conforme aponta Paula, E. D. (1997, p. 62), em 1983, a conjuntura política local era favorável à oficialização da escola uma vez que, em Santa Terezinha,

tinha sido eleito um prefeito comprometido com as causas populares. A escola foi municipalizada nesse ano sem que isso comprometesse o trabalho realizado até aquele momento. Entretanto, esta era uma estabilidade provisória haja vista a troca de prefeitos a cada eleição. Assim, em 1987, buscou-se o reconhecimento estadual da escola e para isto foi discutido (discussão esta que já estava em andamento desde o início da implantação da escola na aldeia) e elaborado com os Tapirapé a Proposta Curricular da Escola Tapirapé.

O esteio desta proposta foi a especificidade sócio-cultural e lingüística Tapirapé. Um exemplo desta especificidade, citado pela autora, é relativo ao processo de avaliação dos alunos Tapirapé. Neste caso, uma avaliação reprovativa e quantitativa, conforme a usada nas escolas não-indígenas, prejudicaria a educação Tapirapé. Era necessário uma avaliação contínua, processual e não-reprovativa porque no sistema educativo Tapirapé os indivíduos são unidos por faixas etárias. Caso um aluno fosse reprovado, ele seria excluído de sua faixa etária de aprendizado o que ocasionaria transtornos na sua vida social. Além disso, ficou ratificado na proposta curricular o ensino na língua Tapirapé e a língua portuguesa como segunda língua. Outro princípio norteador da referida proposta é o uso do cotidiano e dos saberes tradicionais Tapirapé no dia a dia da escola, com o objetivo de um ensino contextualizado, consonante à vida Tapirapé. Com estes princípios, a escola foi estadualizada, por fim, em 20.01.1988, com o intuito de atender alunos do Ensino Fundamental (pré a 8ª série).

Pode se dizer que a estadualização marca o fim do primeiro ciclo da história da escola Tapirapé. Este momento é marcado pela consolidação de uma proposta diferenciada de ensino, como visto até o momento, com a participação Tapirapé nas decisões escolares, através de discussões com a comunidade sobre temas variados: organização do calendário, escolha dos professores, dentre outros assuntos envolvendo a escola. Conforme depoimentos pessoais das Irmãzinhas de Jesus e de Eunice Dias de Paula (1999), neste primeiro período a escola não era seriada e as aulas em sala de aula não ocorriam todos os dias. Não havia uma

rigidez de horários nos moldes não-índios, com o intuito de que a escola acompanhasse o ritmo da aldeia. Desta forma, se as famílias iam para a roça ou outro evento que envolvesse a comunidade, por exemplo, todos iam junto, inclusive os professores. Logo, a sala de aula não era o lugar exclusivo para o processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, esse modelo de escola era sempre muito questionado pelos não-índios circundantes à aldeia, fazendo os Tapirapé descreditarem da qualidade da sua escola. A pressão exercida pela sociedade majoritária foi tão grande que por ocasião da oficialização e estadualização da escola, marco do fim do primeiro período com já dito, os Tapirapé exigiram que a escola fosse seriada e que houvesse aulas todos os dias como ocorre nas escolas não-índias. As implicações desta mudança serão discutidas no decorrer deste capítulo.

Neste segundo período que vai da estadualização da escola em 1988 até 2002, a escola passa por algumas reestruturações a fim de atender às exigências Tapirapé. Assim, implantou-se o ensino seriado do pré à 8ª série, sem alteração do método de ensino baseado na realidade indígena e manteve-se a avaliação continuada. Além disso, a formação de professores indígenas em serviço também continuou sendo enfatizada. Com a estadualização, a escola passa a enfrentar outros desafios relacionados a atender as exigências do Estado no que se refere a preenchimento de diários e demais papelada burocrática, prestação de contas, destino de verbas, dentre outros, que são os mesmos aplicados nas escolas não-índias.

Todas estas questões continuavam (e continuam) sendo amplamente discutidas com a comunidade a fim de que se possa efetivamente construir uma escola nos moldes Tapirapé. Este segundo período tem o seu término em 2002 quando ocorre o desmembramento da escola Tapirapé em Escola Estadual “Indígena Tapi’itãwa” (doravante EEI Tapi’itãwa), atendendo os moradores da T. I. Urubu Branco, e em Escola Estadual “Indígena Tapirapé” (doravante EEI Tapirapé) que atende os habitantes da aldeia Majtyritãwa, na A. I. Tapirapé-Karajá.

Até o ano 2000, a escola Tapirapé, que antes da divisão se denominava Escola Estadual Indígena Tapirapé, abarcava as duas áreas deste povo (A. I. Urubu Branco e A. I. Tapirapé-Karajá). Em 2001, após a ocorrência de mortes entre os Tapirapé e devido ao fato destas terem sido associadas aos pajés Karajá, grande parte das famílias Tapirapé deixou a A. I. Tapirapé/Karajá e retornou ao Urubu Branco (até essa época a maior aldeia Tapirapé, em termos populacionais, era Majtyritãwa). Em virtude desta tensão e da distância entre as duas áreas, em 2002, os habitantes da A. I. Tapirapé/Karajá pediram o desligamento da escola da Tapirapé. Assim a escola foi desmembrada em duas: EEI Tapi'itãwa e EEI Tapirapé.

O terceiro período, em andamento, que se inicia por volta de 2004, tem como marcos relevantes, além do desmembramento da escola, a implantação do 2º grau na EEI Tapi'itãwa, a formação em nível superior de 07 professores Tapirapé no PROESI - Programa de Educação Indígena Superior Intercultural, no campus da UNEMAT (Universidade Estadual de Mato Grosso), em Barra do Bugres, a entrada de outros 05 professores nesta mesma universidade e a aprovação de 14 alunos da primeira turma do segundo grau Tapirapé no vestibular do curso de Licenciatura Intercultural, da Universidade Federal de Goiás, em Goiânia.

5.1.1 O ensino médio – Projeto Aranowa'yao – Novos Pensamentos

Uma etapa importante da história da escola Tapirapé é a implantação do 2º grau na aldeia. O projeto denominado – Projeto Aranowa'yao – Novos Pensamentos – era um anseio dos Tapirapé que viam seus jovens se formando no ensino fundamental, sem a perspectiva de continuarem seus estudos. Uma das justificativas apresentadas pelo povo Tapirapé no projeto de 2º grau enviado à SEDUC/MT, em 2002, é a seguinte:

As comunidades Tapirapé não querem que seus jovens saiam para estudar na cidade porque muitos já são casados e já assumem cargos dentro das suas comunidades e porque nas cidades há o risco de contraírem doenças, como as DST e alcoolismo, que ainda não atingiu os Tapirapé. Além disso, muitos desses jovens já são casados, o que acarretaria separação de suas famílias, caso estudassem em escolas da cidade. (Comunidade Tapirapé, 2002a, p. 12)

Além disso, na época, contabilizava-se o número de 78 estudantes em condições de frequentar o segundo grau (Comunidade Tapirapé, 2002a). Deste montante, 33 alunos já assumiam cargos dentro da comunidade como professores, agentes sanitários e agentes de saúde. Face a esta realidade, o povo Tapirapé solicitou a implantação do Ensino Médio, em caráter de urgência, bem como reivindicou que este fosse um Ensino Profissionalizante de forma concomitante, a partir do 2º ano de estudos. Ao todo seriam 4 anos de estudos no segundo grau.

Conforme o projeto (Comunidade Tapirapé, 2002a, p. 17), três seriam as possibilidades de habilitação profissionalizante: a) habilitação concomitante de Magistério Indígena, justificada pela “necessidade da continuidade das escolas em todas as aldeias do povo Tapirapé, com quadros docentes prioritariamente compostos por professores indígenas Tapirapé”; b) habilitação concomitante em Técnicos em Enfermagem com a justificativa de que, para garantir atendimento de saúde de qualidade e específico, são necessários profissionais Tapirapé capacitados para a função; além disso, nesta área havia 6 agentes indígenas de saúde já atuando e que precisavam continuar sua formação para conseguir a habilitação como técnicos em enfermagem; e c) habilitação concomitante de Auxiliar Técnico em Manejo Florestal, cuja justificativa reside na necessidade de se ter profissionais Tapirapé habilitados para trabalhar na recuperação das áreas degradadas dos territórios Tapirapé.

A referida proposta, apesar de bem justificada e fundamentada na legislação competente, não foi aceita. O projeto ficou engavetado na SEDUC/MT por mais de um ano, sem que fosse dado um retorno ou uma justificativa para a

não aceitação do mesmo, e somente foi aprovado depois que os Tapirapé ameaçaram de levar a solicitação à Procuradoria da República para fazer valer os seus direitos. Após este percalço, uma parte da proposta foi aprovada – a saber – o Ensino Médio, a ser concluído em 3 anos, sem o Ensino Profissionalizante. E assim, em 2004, é que os Tapirapé puderam contar com as aulas de 2^o grau na aldeia.

Este segundo grau foi organizado de forma modular tendo em vista que os alunos, como dito antes, são provenientes das várias aldeias distribuídas no território Tapirapé. Além disso, muitos eram/são casados e já assumem cargos nas aldeias, conforme aponta a justificativa do projeto, o que impede que os mesmos se afastem de suas comunidades por um tempo muito longo. Deste modo, o calendário foi pensado para atender estas especificidades. Há Etapas Presenciais Intensivas, nas quais os alunos são concentrados em uma única aldeia (Tapi'itãwa), e Etapas Intermediárias, com encontros por pólos, que reúnem alunos de aldeias mais próximas. As Etapas Presenciais ocorrem duas vezes ao ano, no período de férias letivas, com o intuito de que os alunos que atuam como professores ou que têm outros cargos possam participar das mesmas sem prejuízo do seu trabalho. Importante dizer que ao final de cada semana da Etapa Intensiva, os alunos apresentam para toda a aldeia, no barracão da comunidade, o assunto que trabalharam com seus professores em cada disciplina naquela semana. Em geral, são momentos de muita alegria e satisfação tanto para alunos e professores como para pais que podem ver e ouvir de seus filhos o que a escola lhes tem ensinado.

Por sua vez, as Etapas Intermediárias, além dos encontros previstos, cujo objetivo é o acompanhamento dos alunos pela equipe pedagógica (esta equipe é formada pelos acadêmicos do 3^o grau indígena), é o tempo em que os alunos devem realizar os trabalhos solicitados pelos docentes na Etapa Presencial. O foco preferencial destes trabalhos são, principalmente, os saberes tradicionais do povo Tapirapé. Ao final dos três anos de curso, cada aluno apresenta uma monografia, na língua Tapirapé, dissertando sobre o tema pesquisado.

A matriz curricular do segundo grau abrange três áreas do conhecimento: 1. Área da Linguagem, seus Códigos e suas Tecnologias, cujas disciplinas são Língua e Cultura Tapirapé, Língua Portuguesa, Artes e Literatura, Linguagem Corporal de Movimentos; 2. Área das Ciências Sociais, seus Códigos e suas Tecnologias, com as disciplinas Geografia, História e Antropologia, Filosofia e Sociologia; 3. Área das Ciências da Natureza e Matemática, seus Códigos e suas Tecnologias, com as disciplinas Biologia, Ecologia, Física, Química e Matemática.

É necessário ressaltar novamente que há um acompanhamento intensivo por parte dos professores indígenas universitários e, com a formatura dos mesmos, a expectativa é que estes assumam, como titulares, as aulas no segundo grau, em grande parte, ministradas voluntariamente por professores não-indios convidados, com formação em nível superior.

Uma última informação para finalizar este item. Atualmente, está em andamento a segunda turma do Projeto Aranowa'yao. Esta turma compõe-se de 46 alunos e a previsão para a formatura da mesma é dezembro de 2009.

5.1.2 A formação de professores Tapirapé

Como adiantei anteriormente, desde a introdução da escola entre os Tapirapé, a formação dos professores indígenas tem sido prioridade. Na aldeia, esta formação é em serviço, ou seja, os indivíduos que desejam ser professores se apresentam para a aprovação ou não da comunidade e, em seguida, começam a estagiar com os professores que já estão ministrando aulas. Os estagiários acompanham as aulas e o planejamento das mesmas e ajudam os professores titulares na correção dos exercícios bem como na orientação dos alunos. Após o término do estágio, cujo período varia de um ano ou mais, o estagiário assume uma sala de aula, conforme a disponibilidade de vaga para professor titular. A alocação do estagiário em determinada turma também deve ser referendada pela comunidade.

Antigamente, havia uma predominância de professores do sexo masculino na escola. A partir de 2000, tem havido um aumento no número de mulheres na docência, destacando-se que a atual gestão da escola, pela primeira vez na história da escola Tapirapé, é feita por uma diretora. Esse aumento é, em parte, devido a uma reivindicação dos pais dos alunos que observavam que “as meninas estavam falando língua de homem”³⁸ e diziam que isto se devia à predominância masculina de professores na escola. De outra parte, pode ser observado que os professores homens saem muito da aldeia, pois também são os indicados da comunidade para tratar da interlocução com assuntos políticos externos da aldeia. Desta forma, a presença de professoras garante que os alunos não tenham problemas com ausência de professores.

Com relação à formação no magistério, atualmente a escola Tapirapé conta com 08 professores formados em nível universitário. 19 outros alunos estão em formação em duas universidades: Universidade Indígena de Barra do Bugres (5 alunos) e Universidade Federal de Goiás (14 alunos), como exposto no início deste capítulo.

Um dos resultados práticos da formação destes professores em nível universitário é que eles estão assumindo as aulas que antes eram dadas por não-indígenas. No ensino fundamental este é o caso específico da língua portuguesa, que atualmente é ministrada por professores Tapirapé, uma vez que as demais disciplinas já estavam sob a responsabilidade de docentes Tapirapé. No segundo grau, como dito acima, as aulas nas Etapas Presenciais vêm sendo dadas por professores não-indígenas. Recentemente, com a formação dos acadêmicos no 3º Grau, tais aulas começam a ser também assumidas pelos Tapirapé. Mas, nota-se um fenômeno curioso: embora eles estejam assumindo estas aulas como professores titulares, não abrem mão da presença dos professores não-índios. Desta forma, terminam por compartilhar a coordenação das aulas com estes professores. Este fenômeno parece denotar o caráter de transição que a escola

³⁸ Há palavras que os homens Tapirapé podem falar e que mulheres normalmente não falam. E vice-versa.

Tapirapé está passando e indica que a ruptura com a presença não-indígena na escola não vai se dar de maneira abrupta, mas paulatinamente.

5.1.3 A escola Tapirapé em Majtyritãwa

Sobre a escola de Majtyritãwa, Escola Estadual Indígena Tapirapé, tenho poucas informações, pois durante a pesquisa visitei somente a EEI Tapi'itãwa, mas julgo de suma relevância mencioná-la aqui. Após o desmembramento, referido anteriormente, a escola passou a ter como assessor pedagógico o mesmo assessor das escolas não-índias em Santa Terezinha, sem muita experiência com o contexto indígena. Ainda assim buscou-se continuar na mesma linha de ensino, apoiada na realidade indígena. A diferença é que agora foi incluída no currículo a língua Karajá, além das línguas Tapirapé e portuguesa, pois, nesta aldeia concentram-se muitos falantes de Karajá e Tapirapé, oriundos dos casamentos entre Tapirapé e Karajá. Também foi implantado o segundo grau, com aulas diárias, como é feito nas cidades circunvizinhas, e não modular, como acontece no segundo grau desenvolvido na EEI Tapi'itãwa. Deve ser registrado que a proposta de 2º grau desta última previa a participação dos alunos de Majtyritãwa (cf. Comunidade Tapirapé, 2002a, p. 10; 19; 30), não concretizada posteriormente devido a motivos políticos internos da aldeia. A maior parte dos professores que lá lecionam – professores Tapirapé – trilingües – foram formados em serviço durante o período em que a escola não era desmembrada. Além disso, há também professores cursando o PROESI (Programa de Educação Superior Indígena Intercultural), campus Unemat (Universidade Estadual do Mato Grosso), em Barra do Bugres, no Mato Grosso.

A realidade dos Tapirapé que vivem em Majtyritãwa e de outros que têm parentes Karajá é muito complexa, pois estes indivíduos lidam dia a dia com o fato de serem Tapirapé e Karajá. Eles são considerados Tapirapé, mas, é relevante anotar que os Karajá são considerados inimigos históricos dos Tapirapé e, esta dupla ascendência tem, portanto, muitas implicações para a vida social destes

indivíduos. Sobre essa questão, no entanto, fica aqui a sugestão de uma pesquisa futura uma vez que muitas perguntas que ficam no ar e as demais que podem ser formuladas mostram ser necessário mais pesquisas sobre esse contexto, tanto com relação aos aspectos sociais e antropológicos assim como em relação aos aspectos lingüísticos e educacionais.

Alunos do Projeto Aranowa'yao apresentando seus trabalhos



Fig. 4. Foto: Gorete Neto, M. (2008)



Fig. 5. Foto: Gorete Neto, M. (2008)

5.2 As representações Tapirapé sobre a escola

Nesta seção, construo uma interpretação, à luz dos conceitos de representações, hibridismo e identidades, para as representações Tapirapé sobre a escola. A exemplo do capítulo anterior, construí asserções durante o trabalho de geração de registros, asserções estas (8 asserções na sua totalidade; asserções 6 a 13) que apresento e embaso com os excertos das entrevistas. Tais excertos indicam o papel da escola no contexto sócio-histórico atual Tapirapé.

Para começar, de acordo com os entrevistados, a escola tem contribuído na construção da autonomia Tapirapé face à sociedade não-indígena. Os Tapirapé estão agora melhor preparados para lutar pelos seus direitos sem a assistência de não-índios uma vez que estão mais familiarizados com a(s) cultura(s) brasileira e a língua portuguesa, através da sua escola. Além disso, a escola tem ajudado na “manutenção” da sua língua e cultura(s) através da instrução na língua indígena bem como através do ensino das práticas de agricultura tradicionais e do artesanato. A asserção apresentada abaixo mostra estes aspectos.

Asserção 6: A escola é necessária em função do contato com o não-índio.

Parece ser indiscutível que a escolarização indígena é parte das relações interétnicas a que os índios estão obrigados a estabelecer. Se anteriormente a escola nas aldeias servia ao proselitismo, à integração, como discutido antes, atualmente esta escola é vista como aliada na luta pelos direitos indígenas sem, contudo, deixar de ser imposta uma vez que a necessidade do contato com o não-índio exige do indígena que ele conheça o mundo e a língua do branco. Desse modo, ao perguntar para os Tapirapé o que eles pensam sobre sua escola, qual a importância que ela tem na vida deles, muitos deles responderam o que o entrevistado abaixo aponta:

Excerto 16

A importância da escola é que estamos no meio dos não-indígena, então escola colabora com a gente (Ieremy'i Tapirapé, professor, 23.08.06).

No excerto acima, no trecho: “estamos no meio dos não-indígena”, entrevê-se que a escolarização está intrinsecamente ligada ao contato compulsório com os não-índios, contato este que cria a necessidade da escola. Por um lado, este poderia ser um sinal de que a escola é de fato desnecessária para um povo indígena visto que ela só tem objetivo de ser e estar na aldeia em função do não-índio. Por outro lado, é uma evidência da referida necessidade e indica o caráter ambíguo da escolarização entre os índios que poderia ser assim sintetizado “não precisamos, mas temos que ter”. Há também por trás da fala do entrevistado uma idéia subjacente de que a escola por si só possibilita a salvaguarda indígena na luta contra o outro, “os não-indígena”. Esses pressupostos são também reforçados pelo próximo entrevistado:

Excerto 17

Antigamente, avô, pai não tinha contato com branco. Então preocupação dos velhos era nossas práticas culturais mesmo: agrícola, ser bom pescador, ser caçador para manter a família, não tinha preocupação com outra sociedade. Hoje tem esse lado ruim de aprender português para lutar com sociedade envolvente. Tá cada vez mais pressionando... (Inamoreo Tapirapé, ex-professor, 23.08.06)

A necessidade da escolarização face ao contato com o não-índio é reforçada pelo entrevistado: “Antigamente, avô, pai não tinha contato com branco. (...) não tinha preocupação com outra sociedade”. No entendimento do entrevistado, a questão da escolarização compulsória está associada ao

aprendizado também compulsório da língua portuguesa: “Hoje tem esse lado ruim de aprender português para lutar com sociedade envolvente”. São duas representações sobre escola e língua que estão interligadas: ter escola devido ao contato e aprender português na escola para a luta engendrada pelo referido contato/embate com o não-índio (cf. discussão sobre língua portuguesa, p. 105). A afirmação “tá cada vez mais pressionando” pode ser interpretada como reveladora do encurralamento dos Tapirapé.

Tanto no excerto 16 como no 17, há duas identidades sendo projetadas: a do indígena como vítima e a do não-índio como algoz. Esse movimento de construção de identidades entre o colonizador (o não-índio) e o colonizado (os Tapirapé, no caso) aponta para uma essencialização de quem é o não-índio e de quem é o Tapirapé. Conforme observado anteriormente no capítulo 3 desta tese (Said, 1978/2007; Bhabha, 1994/2003), a dicotomia nas representações de índios e não-índios que coloca os primeiros como inferiores aos segundos e, no caso em análise, esse ser inferior refere-se a reconhecer o outro como algoz, é uma grande narrativa que vem sendo contada, internalizada e repetida ao longo dos séculos. No caso analisado, não parece ser diferente: a pretensa superioridade não-índia é sempre evocada para justificar a escolarização. Esse movimento de essencialização, entretanto, é contraditório no sentido de que, ao mesmo tempo em que essencializa as identidades, torna possível a apropriação das ferramentas não-indígenas, no caso a escola. Pode ser dito que tal essencialização configura-se uma “essencialização estratégica”, conceito proposto por Spivak (1985/1996), discutido anteriormente nesta tese (cf. capítulo 3, p. 68). Ao apropriarem-se da escola os Tapirapé parecem/fingem reconhecer a superioridade não-indígena uma vez que a escola é um artefato não-índio, mas terminam por reconfigurá-lo a seu favor, ou seja, a escola assume um papel de meio termo para a resolução dos problemas que o contato trouxe e pode ajudar a minimizar a desigualdade existente entre não-índios e indígenas.

Além desses aspectos, o excerto 17 acima traz pistas para uma possível definição do que seria cultura(s), no ponto de vista Tapirapé. De acordo com o

entrevistado, as práticas culturais Tapirapé são aquelas relacionadas à sobrevivência dos mesmos: “Então preocupação dos velhos era nossas práticas culturais mesmo: agrícola, ser bom pescador, ser caçador para manter a família”. A definição de cultura(s), para o entrevistado, parece ser mais relativa ao âmbito das coisas, aos aspectos diários do povo Tapirapé. Conforme definido anteriormente, cultura(s) estaria(m) relacionada(s) às práticas de significação compartilhadas por determinado povo. Essa definição a qual assumi para a confecção desta tese, contrapõe-se de certa maneira à definição realizada pelo entrevistado. A respeito da diferença de compreensão de determinados conceitos entre índios e não-índios, é relevante citar o estudo de Weber (2006) sobre a escola Kaxinawa que mostra que nem sempre as definições não-índias, como no caso de cultura, são as mesmas para ambos. De acordo com a autora, a questão da definição de cultura(s) somente adquire relevância para os Kaxinawa na medida em que os mesmos se vêem pressionados pelos não-indígenas. Esse povo atento ao que alguns não-índios consideram como cultura(s), a saber – falar língua indígena, fazer festas e artesanatos típicos, diacríticos estes exigidos, dentre outros, em encontros e cursos organizados por não-índios fora da aldeia e que têm se convertido em condições para a obtenção de financiamento de projetos - têm se empenhado em apropriar-se desta definição e criar/”resgatar” esses diacríticos. Desta forma, diz Weber (2006, p. 153):

São as pessoas que viajam e participam de algum curso “das organizações indígenas” que voltam para a aldeia empenhadas no “resgate da cultura”. (...) observou também que eles estavam perdendo muitos projetos, pois não eram “valorizados” pelos brancos como índios. Tais argumentos revelam que o recente interesse pela “cultura” tem estreita relação com uma demanda externa à qual os Kaxinawa parecem querer se ajustar. (aspas no original)

Neste sentido, Weber (op. cit.) explica que a escola no contexto Kaxinawa surge como a possibilidade de atender às demandas externas por cultura(s), cultura(s) esta que, face à própria definição do termo, no ponto de vista de alguns

não-índios, deve ser resgatada, pois está se perdendo. Tomando isso em consideração, a fala do entrevistado no excerto 17 indica uma discrepância entre o que a pesquisadora entende por cultura(s) e a definição Tapirapé para esse termo.

Voltando ao excerto acima, além das diferenças de compreensão do termo cultura(s) apontadas, ao relatar suas práticas culturais e colocar a escola no extremo oposto, o entrevistado indica que esta última parece não ser parte da cultura(s), ou seja, a escola é um elemento exógeno à vida Tapirapé e mesmo depois de quase 40 anos de escolarização, os Tapirapé parecem ainda não estar suficientemente à vontade com este artefato. Desse modo, somente a presença não-índia, ou o estar envolvido por não-índios, explica a aceitação da escola e surge como principal motivo para a escolarização o que é também reforçado no próximo excerto, quando o professor afirma “a gente conhece outras coisa que não é nossa, que é do branco” e completa “a gente não tá só”:

Excerto 18

A gente conhece outras coisa que não é nossa, que é do branco, a gente não tá só... mais hoje a gente tem monte de coisa para participar, movimento... então tem que estar ligado, não ficar isolado, por isso tem que estudar. (Korira'i Tapirapé, professor e vice-cacique, 19.08.06)

Além do fato de os Tapirapé estarem circundados por não-indígenas que cobiçam suas terras e seus bens, apoiados por políticas públicas que ainda se ancoram no mote da integração do índio ao Brasil (refiro-me às avançadas leis indigenistas brasileiras que não encontram consonância na prática efetiva do Estado), estão numericamente em minoria³⁹. Isto exige a união indígena através de movimentos, que juntam aliados não-índios e indígenas, cuja língua franca é o português. Mesmo para a participação nesses movimentos, faz-se necessário que

³⁹ Conforme referido antes, a população Tapirapé aproxima-se a 700 indivíduos.

o índio tenha compreensão do mundo e da língua portuguesa a fim de que possa entender a estrutura dos mesmos bem como compreender as assessorias não-índias, como explicitado nos dizeres do entrevistado no excerto acima “mais hoje a gente tem monte de coisa para participar, movimento.... então tem que estar ligado, não ficar isolado, por isso tem que estudar”.

A última frase destacada revela também a dupla face da pressão exercida pelo mundo não-índio. Uma delas é o que já conhecemos: o desrespeito aos direitos indígenas que exige organização e articulação com aliados, sejam eles índios ou não-índios. A outra, talvez mais sutil, está mesclada com a luta por estes direitos: a subtração do tempo indígena que, em virtude da necessidade desta luta, termina por ser fortemente modificado: “mais hoje a gente tem monte de coisa para participar.” Esse “monte de coisa pra participar” está relacionado às inúmeras reuniões para discutir os direitos nas áreas de saúde, de educação bem como aos encontros de articulação com outros movimentos, além de cursos na cidade, etc., que são organizados por organizações não-governamentais, secretarias estaduais, dentre outras, pensadas por não-índios e cronometradas para a velocidade do tempo não-índio que se justifica devido à velocidade das demandas do mundo moderno, mas que acaba tendo enorme influência na vida cotidiana da aldeia. Conforme pude observar durante minha estadia na aldeia, há lideranças, por exemplo, que passam dias fora de suas casas e isto implica, na prática, em não fazer roça, não caçar, não conviver com suas famílias. Mesmo quando os cursos são de formação (3º grau indígena, agentes de saúde, etc.), os mesmos retiram da aldeia um número muito grande de adultos por um espaço de tempo muito grande (pouco mais de um mês no caso do 3º grau). Não há como não dizer que isso não influencia a organização da vida cotidiana na aldeia. E a isto se associa a escola que, como será observado na análise posteriormente, também é considerada pelos Tapirapé como uma interferência no tempo de convívio na aldeia.

Na seqüência, o excerto mostra a representação da escola como o espaço principal de aprendizado do português e de demais elementos da(s) cultura(s) do

não-índio que dariam aos indígenas as “chaves” para a compreensão do não-índio:

Excerto 19

Dentro da escola que aprende costume das outras culturas, não-indígena, conhecer como branco organiza. (Kamoriwa'i Tapirapé, professor e vice-cacique, 22.08.06)

Nesse excerto 19 é curioso notar que, apesar de haver o contato com o não-índio, esse contato não é suficiente para que os indígenas aprendam deles seus costumes. Segundo o entrevistado, a escola é o espaço onde esse aprendizado deve ocorrer: “dentro da escola que aprende costume das outras culturas, não-indígena, conhecer como branco organiza”. Será mesmo que com uma pedagogia tão fortemente baseada na observação os indígenas não seriam capazes de aprender os costumes não-índios via este método? Creio que sim seriam capazes. O que surge aqui, no entanto, é a representação da escola como fonte de saber que tem sua origem, em grande parte, na extrema valorização da escrita em detrimento da oralidade, uma das grandes narrativas do ocidente que coloca os povos com tradição de escrita alfabética em um patamar superior àqueles que não fazem uso deste artefato (cf. discussão feita no capítulo 3).

Estendendo essa discussão ao mundo indígena, é como dizer que os índios que não dominam a escrita vão ser considerados “avançados” quando deixarem sua tradição oral, quando aprenderem a escrever, ou extrapolando, quando aprenderem a falar o português sem sotaque. Além disso, a exaltação da escrita entre os indígenas implica numa percepção errônea de que o letramento/escolarização permitiria não só uma compreensão do mundo não-índio, observada no excerto 19, mas a vitória nas lutas contra este mundo.

Isto posto, ao se pensar em escolas indígenas e no seu processo de apropriação, deve-se estar atento às grandes narrativas a ela associadas expressas pelos mitos do letramento, que tanto não-índios como indígenas, acabam por repetir uma vez que tais narrativas estão/são internalizadas e naturalizadas.

Asserção 7: A escola funciona como mecanismo de defesa.

De um modo geral, as representações até agora construídas sobre a escola indicam que a mesma tem sido vista como politicamente necessária para o povo Tapirapé uma vez que este está cercado por não-índios, mesmo dentro da aldeia, e que as demandas pela defesa do seu território e dos demais direitos são reais. Embora os Tapirapé não considerem a escola como parte da sua cultura(s), há um movimento de incorporação da mesma à realidade da aldeia, como se fora um mecanismo de defesa. Uma faceta desse movimento é tomar a escola como aliada na luta pela terra e demais direitos indígenas:

Excerto 20

A escola ajudou na luta da terra porque a pessoa sabe como fazer documentação pra autoridade. (Kamoriwa'i Tapirapé, professor e vice-cacique, 22.08.06)

De acordo com o entrevistado acima, uma contribuição da escola é possibilitar que as lideranças indígenas dominem o processo de confecção de documentos. Isto envolve não só saber escrever em português, mas também certo domínio de jargão específico bem como da estrutura necessária a tais documentos. Esta justificativa para a escolarização também pode ser encontrada em outros projetos educacionais para diferentes povos indígenas no Brasil (Cf. Rezende, 2007; Taukane, 1996; dentre outros) e está também presente no RCNEI

(Brasil, 1998, p. 121-123). À guisa de exemplo, Carvalho (2006) mostra que também os Kamaiura associam a escolarização com a defesa do seu território. Conforme o autor, esse povo acredita que somente através do papel, da escrita, é que podem conseguir seus direitos, uma vez que, segundo Carvalho (2006, p. 52), “com o branco a palavra falada não é suficiente”. Assim, escrever seria uma forma de ser ouvido no mundo não índio. É também desta forma que o entrevistado abaixo compreende a escola:

Excerto 21

A escola é coisa boa no sentido de contribuir para aprender outras línguas... aprender primeiro a língua e depois outras línguas. O ponto positivo é que é mecanismo de defesa, fortalecemo nossa língua, fortalecemos nossa prática de ensino. Também no direito, educação, saúde, questão fundiária, na divulgação da nossa cultura, na elaboração de projeto. (Inamoreo Tapirapé, ex-professor, 23.08.06)

Ao dizer “no direito, educação, saúde, questão fundiária, na divulgação da nossa cultura, na elaboração de projeto”, o entrevistado lista atividades inerentes à luta indígena perpassadas pela escrita e também mostra, assim como indicado em Carvalho (2006, p. 52), que no mundo não-indígena o peso dado à escrita é muito grande. Ainda que não se possa dizer que a escrita por si só seja garantia das conquistas indígenas, uma vez que assim se estaria desconsiderando outros fatores políticos envolvidos nesse processo, por um lado, e mitificando a escrita por outro, não se pode negar que a mesma tem um papel relevante em tais conquistas. Além disso, nas relações as quais os indígenas travam hoje com o mundo globalizado, escrever significa também ter acesso a outras tecnologias.

Desta forma, sob esse ponto de vista, a escola, enquanto espaço onde se aprende a escrever, pode ser considerada como mecanismo de defesa, tendo em

vista que está associada a um projeto de futuro e sobrevivência Tapirapé. É importante observar que há uma inter-relação entre escola e aprendizagem da língua portuguesa. Assim sendo, pode ser dito que a representação de que a escola funciona como mecanismo de defesa associa-se ao que foi explicitado na asserção 1, do capítulo anterior (cf. p. 106), a saber, “o objetivo de se falar/de aprender a língua portuguesa é o contato/conflito com o não-índio”.

Além de servir para a defesa nos embates com o não-índio, ter escola na aldeia serve como mecanismo de proteção da juventude Tapirapé, conforme será observado no próximo excerto:

Excerto 22

Uma vez que jovem estuda fora da aldeia acostuma na cidade. A escola tá mais voltada para nossa comunidade é uma coisa muito boa. Jovem não sai, evita droga, álcool. Aí começa ensinar outras colegas na aldeia. Os jovens não tá saindo da aldeia evita tudo isso. E preconceito... tudo isso projeto evitou. E os conteúdos que são passados são os mesmos na comunidade, pode acontecer igualzinho na cidade. (Kamoriwa'i Tapirapé, professor e vice-cacique, 22.08.06)

Nota-se acima que uma prioridade é manter a juventude na aldeia uma vez que, segundo o entrevistado, o “jovem estuda fora da aldeia acostuma na cidade”. O entrevistado ressalta a relevância da escola na aldeia “a escola tá mais voltada para nossa comunidade é uma coisa muito boa”. A preocupação do mesmo com a saída da juventude para a cidade é importante uma vez que nesse lugar os alunos indígenas estão expostos não só ao preconceito, mas também às DST's (doenças sexualmente transmissíveis) assim como às drogas e ao álcool. Desta forma, segundo o excerto acima, se o “Jovem não sai, evita droga, álcool. (...) Os jovens não tá saindo da aldeia evita tudo isso. E preconceito...”. Ao mencionar “tudo isso projeto evitou”, o entrevistado está se referindo ao projeto Aranowa'yao, descrito

anteriormente (cf. seção 5.1.1 neste capítulo), e amplia a discussão da escola como meio de defesa Tapirapé, abarcando a proteção à juventude.

Embora o entrevistado não tenha dito explicitamente neste excerto, com base na minha vivência em campo, pode se dizer que está em jogo a participação da família extensa na educação dessa juventude. São os conselhos e os “olhos” dos mais velhos, sobretudo, que garantem que a juventude Tapirapé se mantenha saudável. Na cidade, o controle familiar fica impossibilitado e torna o jovem mais vulnerável. É também o convívio familiar que permite o aprendizado contínuo de elementos da vida Tapirapé. Nesse sentido, a escola na aldeia tem o papel de defesa desses jovens e, por conseqüência, do futuro do povo.

Quero chamar ainda a atenção para a seguinte oração: “E os conteúdos que são passados são os mesmos na comunidade, pode acontecer igualzinho na cidade”. Observando o trecho de meu diário retrospectivo a seguir, chama a atenção que ao dizer que os conteúdos transmitidos na aldeia são os mesmos da cidade, o entrevistado busca dar uma resposta àqueles que consideram a escola indígena inferior às escolas não-índias, dizendo que não há diferença de qualidade entre as mesmas:

Diário retrospectivo Referente à nota de campo 15.04.1999

I. é um aluno que tem um pouco de dificuldade na escrita do português. Dizem que ele e seus irmãos foram matriculados na escola em Santa Terezinha e que tinha dificuldades lá também. Quando voltaram para a aldeia, o pai voltou dizendo que a dificuldade do filho era porque a escola na aldeia era fraca.

Além de responder aos Tapirapé que por ventura duvidem da qualidade de sua escola, entendo que o entrevistado também destaca que atender a realidade da comunidade, ou seja, ser específica e diferenciada, não significa ser uma escola de baixa qualidade. Conforme pôde ser observado em Freitas (2003, p. 64;

cf. p. 32 desta tese), os Makuxi também viam com reserva essa especificidade da escola indígena tomando essa característica como sinônimo de pior. A representação de escola indígena como mais fraca pode ser interpretada como oriunda das experiências frustradas de escolarização entre os índios, principalmente aquelas dos projetos colonizatórios. Nesse primeiro momento de imposição das escolas nas aldeias, a escola fracassou (cf. Ferreira, 2000/2001, p. 13-18 nesta tese) por que era uma escola não-indígena maquiada de escola indígena. A partir desse fracasso, outras representações foram criadas: a de que o índio não conseguia aprender por que a escola não-índia era difícil e ser difícil seria ser sinônimo de forte, boa. A falsa imagem de que os índios não aprendiam porque a escola seria difícil mascara o fato de que a escola é que não era adequada ao contexto indígena. Por outro lado, a associação da escola não-indígena com “difícil” ensejou a que os indígenas pensassem que a escola adequada à realidade indígena fosse sinônimo de escola fácil, fraca.

Observa-se assim um intrincado jogo de representações e de construção de identidades que envolve a compreensão do que é escola indígena. Em Hall (1997a, p. 3) é dito que as representações são estórias, imagens, dentre outros, construídas a respeito de determinada coisa, no caso desta análise a coisa seria a escola. A representação de escola indígena fácil e fraca contrapõe-se à representação de escola não-índia difícil e forte, boa e tornam opacas a condição em que a escola foi implantada nas aldeias, a saber, de imposição. Esta opacidade, em consonância com Da Silva (2000, p. 91), não permite vislumbrar a arbitrariedade da representação, ou seja, não permite ver que a definição fraco=fácil ou difícil=forte parte da concepção não-indígena e das expectativas do mesmo em relação ao índio. Ou seja, esperava-se que o índio aceitasse passivamente a escolarização. O fracasso da imposição da escola mostra que não houve essa passividade. Entretanto, identidades foram/são construídas a partir das representações citadas. É observado que ao índio é atribuída a idéia de incompetência, ou seja, ele é que não aprende, ele é que é fraco. Na outra extremidade, afirmar-se-ia a pretensa superioridade não-indígena. Assim, a

representação escola fraca *versus* escola forte enseja ao reforço da dicotomia índio atrasado *versus* não-índio avançado. De outro lado, a reação indígena à escola faz o índio reverter essa imagem de fraco.

Voltando ao excerto 22 em questão, ao dizer que “A escola tá mais voltada para nossa comunidade é uma coisa muito boa” e que os conteúdos ministrados na escola Tapirapé são iguais aos da cidade, o entrevistado transita entre as representações sobre a escola e as identidades criadas a partir delas as quais discuti acima. Esse trânsito pode ser interpretado a partir da noção de hibridismo cunhada por Bhabha (1994/2003; cf. capítulo 3 nesta tese). Conforme esse autor, o hibridismo indica a coexistência ambígua e contraditória de dois diferentes sem que haja uma fusão dos mesmos. É esta coexistência que faculta o ir e vir incessante entre os dois diferentes, dando uma idéia de incompletude, ou seja, no caso analisado, a oscilação entre a valorização da escola Tapirapé e a exaltação de uma qualidade da escola associada à semelhança com as escolas da cidade indica que não existe significado completo e único para a escola, mas mostra contínua negociação de sentidos. Esse trânsito mostra também que não há uma fixidez nas representações construídas sobre a escola nem nas identidades associadas a essas representações e indica que as contradições são parte tanto das representações como das identidades e que as mesmas não são passíveis de solução.

Por facultar a incompletude de identidades e de representações, entendo que a escola Tapirapé pode ser tomada como terceiro espaço no sentido que propôs Bhabha (1994/2003, p. 301). Para esse autor, o terceiro espaço é que permite a emergência do hibridismo. Tomar a escola como terceiro espaço amplia a noção de escola indígena como espaço de fronteira proposta por Tassinari (2001a, p. 50, cf. capítulo introdutório desta tese). Retomando a definição desta última autora, entender a escola como fronteira seria entendê-la como espaço de encontro entre dois mundos diferentes, de articulação e troca de conhecimentos bem como de incompreensões e redefinições identitárias. Entretanto, as redefinições identitárias às quais Tassinari (op. cit.) se refere não remete ao

pressuposto de identidades híbridas, tal como Bhabha (1994/2003) propõe. As redefinições identitárias em Tassinari (2001a) podem ser compreendidas como sendo redefinição em relação a um outro oposto o que poderia incorrer na dicotomização. É esta dicotomização que faculta a construção de identidades essencializadas e que não permite a emergência de outros significados para a escola, no caso, visto que, de acordo com Bhabha (op. cit.) tal emergência somente ocorre quando se pode entrever o hibridismo nos espaços intervalares e incompletos.

Asserção 8: A escola na aldeia serve para o fortalecimento, resgate e registro da língua indígena.

Nota-se até o momento que a compreensão da escola para os Tapirapé resvala em muitos momentos em alguns mitos da escolarização, denotando que junto com a escola vêm as narrativas não-indígenas que foram sendo criadas em torno da mesma. Somando-se a estas surgem outros mitos, quais sejam: o discurso do resgate, da defesa, do fortalecimento da(s) cultura(s) e língua indígenas. Não quero com isto desqualificar o trabalho que vem sendo feito, pelos indigenistas e pesquisadores engajados na luta indígena, nem tampouco dizer que esteja havendo má fé neste trabalho. O que quero aqui é chamar a atenção para o fato de que se chegou num estágio em que é necessário problematizar e desconstruir estas narrativas que têm forte poder apelativo e que terminam por serem repetidas pelos indígenas quando inquiridos a respeito da escola. Feitas estas considerações, sigo abaixo, apresentando as outras representações Tapirapé sobre a escola, associadas ao fortalecimento, resgate e registro citados anteriormente:

Excerto 23



A escola para mim foi uma conquista que ajudou bastante no conteúdo que a gente não conhece... até para fortalecer mesmo nosso conhecimento. (Korira'i Tapirapé, professor e vice-cacique, 19.08.06)

De acordo com o entrevistado, a escola serve para o fortalecimento do conhecimento indígena: “até para fortalecer mesmo nosso conhecimento”. O que significa, no entanto, fortalecer o conhecimento indígena? Escolarizá-lo? Conforme aponta D'Angelis (2006, p. 157-158), não pode ser afirmado que a escola fortalece os conhecimentos de um povo, pois, se antes esses conhecimentos eram passados de geração em geração, significa que eles já eram/são fortes e não dependem da escola para isso:

A questão que se coloca é: para que uma comunidade indígena quer escola? Que função a escola tem ou a comunidade está disposta a dar a ela? Tomemos um exemplo: o caso dos conhecimentos agrícolas (...). Se o conhecimento existe – e, com certeza, há centenas de anos – em uma comunidade indígena, e antes de haver escola esse conhecimento pode ser transmitido, reelaborado, melhorado, geração após geração, é óbvio que esse tipo de conhecimento não precisa da escola ou dito de outro modo, que a comunidade não precisa da escola para conservar, construir e transmitir esse tipo de conhecimento. Parece, pois, que nos propomos a fugir de um preconceito (o de que o conhecimento construído pelos povos indígenas não é conhecimento) alimentando outro (o de que o conhecimento indígena será conhecimento verdadeiro se for ensinado na – ou avalizado pela – escola). A comunidade indígena tem suas formas próprias de ensinar e não está provado (nem faria sentido que alguém tentasse provar) que a escola (ou o ensino escolar) é a forma mais adequada, mais eficiente, mais segura para garantir-se a continuidade e o aprofundamento de toda e qualquer forma de conhecimento.

O autor (op. cit., p. 158) afirma ainda que o fato de “transformar a cultura indígena em conteúdo de programa ou currículo escolar” não fará dela uma “escola indígena, mas uma cultura indígena ocidentalizada, deformada pela usurpação de espaços próprios da educação indígena.”. Considerando-se o

exposto, poderia se dizer que o argumento de que a escola fortalece os conhecimentos indígenas, veiculados pelas assessorias não-índias e apropriado pelos indígenas, é, em parte, irreal, e por outra, preconceituoso, uma vez que reconhece que somente dentro da escola é que tais conhecimentos, depois de escolarizados, ganhariam força.

Mas o que dizer então a respeito disso? Se a escola não fortalece os conhecimentos, o que ela faz? Acredito que a escola pode contribuir no fortalecimento dos conhecimentos de um povo não porque ela os escolariza, mas porque ela cria outros espaços para a veiculação e (re)construção destes conhecimentos. Nesse sentido, amplia-se o leque de possibilidades de uso, de discussão, de reflexão a respeito de tais conhecimentos. Nesse caso, pode se dizer que aí a escola está sendo apropriada (cf. De Certeau, 1994/2002), uma vez que os indígenas estão arrumando um lugar para ela. Assim, se a escola inicialmente chega ao mundo indígena com o motivo da integração e submissão cultural, ela perde esta função quando os índios criam escapes e outros caminhos que lhes permitem dizer: 'a escola fortalece nossos conhecimentos' porque agora tem-se mais um espaço, que não foi a princípio pensado para isto, para a cultura indígena, conquistado, de certa forma, ao mundo do branco. É, por isso, que o entrevistado diz "A escola para mim foi uma conquista", ou traduzindo, ele diz que os Tapirapé venceram as expectativas integradoras não-indígenas associadas à escolarização.

Ainda sobre a relação escola/fortalecimento dos conhecimentos indígenas, também as falas abaixo indicam que a escola deve ter por objetivo "resgatar" cultura(s):

Excerto 24

A preocupação da educação é resgatar um pouco educação que a gente não pratica. Que nem essa arte [referindo-se ao curso de artes realizado no 2º grau], eu mesmo não sei. Pra mim, estudar na escola faz parte dialogar, defender nossa

realidade, nossa cultura. O artesanato, a roça também é uma forma de educação. (Oparaxowa Tapirapé, professor, 21.08.06)

Antes de esmiuçar o excerto 24, em primeiro lugar, é necessário problematizar o termo resgate. Cavalcanti, M. (2001; 2006) e César e Cavalcanti (2007) são autoras que insistem na problematização do uso de palavras como resgatar, registrar, revitalizar, dentre outras, semanticamente muito implicadas e que têm em si o pressuposto do déficit, da perda passada ou futura, ancorado nos discursos ocidentais de desenvolvimento. Subjacente ao uso da palavra ‘resgate’, por exemplo, amplamente usada nos trabalhos que falam da educação indígena está a representação de que a cultura indígena se perdeu ou está se perdendo e por isso tem que ser “resgatada”. Tal representação associa-se a um fatalismo que prevê como fim último a morte das culturas indígenas, objetivo primeiro do projeto colonizatório. Isto significa reconhecer que os índios serão assimilados, mais cedo ou mais tarde, e que este é um processo irreversível. Também tira destes povos o direito de ressignificar, oxigenar sua(s) cultura(s), uma vez que associada a resgatar está a idéia de cultura(s) estática(s), sem movimento, o que como já explicado anteriormente (cf. capítulo 3, seção 3.2) não se aplica. Logo, o uso de “resgatar” tem um fundo preconceituoso e termina por conferir à escola um poder que ela não tem: o de “salvar” a cultura(s). A idéia de salvar cultura(s) é equivocada, pois, cultura(s) muda(m) ao longo do tempo e, desta forma, não há sentido em dizer que se necessita “resgatar, salvar” cultura(s).

Feitos esses comentários, passo ao excerto 24 acima. Nesse trecho, o entrevistado mostra que a escola deve estar mais focada na realidade indígena e, por isso, diz que a escola deve “resgatar um pouco educação que a gente não pratica.”. De acordo com o professor, a escola não deve estar restrita ao ensino de conteúdos não-indígenas, mas promover o diálogo entre esses dois mundos: “estudar na escola faz parte dialogar”. Essa fala está em conformidade com as propostas de ensino intercultural para o contexto indígena, ou seja, o ensino que

promova o diálogo entre não-índios e indígenas (cf. RCNEI - Brasil, 1998). Esse diálogo desejável não descarta a defesa e, sobretudo, a promoção da(s) cultura(s) e a realidade Tapirapé: “defender nossa realidade, nossa cultura”.

A compreensão de cultura(s) que o entrevistado revela é a identificada e discutida anteriormente nesta tese, mais relacionada com elementos da vida cotidiana Tapirapé e que talvez erroneamente poderiam ser identificados como diacríticos (roça, artesanato) que propriamente com as práticas de significação. Nem sempre os conceitos são compreendidos da mesma maneira por índios e não-índios, e, por isso, é preciso modalizar a questão dos diacríticos, pois o entrevistado diz que estas são as formas tradicionais de educação Tapirapé: “O artesanato e a roça também são uma forma de educação”. Logo, são partes da(s) cultura(s) Tapirapé, que no entendimento do entrevistado vêm sendo deixadas de lado, como demonstra a frase “Que nem essa arte, eu mesmo não sei” numa referência à disciplina Artes implantada no projeto Aranowa’yao e que tem causado boas impressões na comunidade. Para o entrevistado o fato de ele próprio, um professor, não saber a arte Tapirapé demanda que a escola a considere, juntamente com a roça, na sua rotina.

Embora haja críticas com relação à escolarização de conteúdos indígenas, conforme exposto anteriormente, concordo com Weber (2006, p. 186) quando diz que a escola pode não ser o espaço/tempo ideal para a transmissão dos conhecimentos indígenas, mas ajuda, contribui na veiculação desses conhecimentos. De certa maneira é o que também indica o entrevistado no excerto 25 abaixo:

Excerto 25

O ponto positivo da escola é em relação conhecimento da própria cultura, resgate, nossa língua... a escola ajuda muito resgate da língua, costume do próprio Tapirapé, registro como é costume. (Kamoriwa'i Tapirapé, professor e vice-cacique, 22.08.06)

Note-se que o entrevistado enfatiza a questão do resgate: “o ponto positivo da escola é em relação conhecimento da própria cultura, resgate, nossa língua... a escola ajuda muito resgate da língua” e a questão do registro da cultura “registro como é costume”. Registro e resgate são dois termos que, como referido acima, remetem a conceitos essencialistas de cultura(s) e língua no sentido de não poderem ser modificadas ao longo do tempo. Se não podem ser modificadas, estariam cristalizadas, estáticas. Nunca é demais dizer que língua e cultura(s) fossilizadas são aspectos exigidos por muitos setores não-indígenas como prova de indianidade. Vale a pena lembrar com Maher (1996) que estes elementos não devem ser tomados como definidores de identidade indígena. Para a autora, determinada língua ou cultura(s) é indígena porque um índio as detêm e não o contrário.

O próximo excerto também associa a importância da escola com o registro de elementos da(s) cultura(s), quais sejam, história, lenda, cantos:

Excerto 26

A escola é importante para registrar nossa história, lenda, cantos e até mesmo através da escola podemos conhecer mais a escrita do homem branco e até mesmo a escrita Tapirapé, como a gente sempre alfabetiza nossas crianças na língua materna. Por isso a gente vai aprofundando no estudo das letras. Assim eu entendo falar sobre a escola. (Koria'i Tapirapé, secretário da escola, 23.08.06)

É importante notar que língua e escolarização parecem estar associados, por isso, muitos dos argumentos, identificados até o momento, denotando a importância da escola estão calcados no aprendizado da língua não-índia e/ou no aprendizado da língua indígena. Desta forma, para além da função de registro: “é

importante para registrar nossa história, lenda, cantos” o entrevistado associa a aprendizagem de línguas com a importância da escola.

Além desses aspectos, no excerto 26, dois momentos podem ser destacados: “através da escola podemos conhecer mais a escrita do homem branco” e “até mesmo a escrita Tapirapé, como a gente sempre alfabetiza nossas crianças na língua materna”. Observa-se um embate na construção do significado para a escrita. O uso da construção “até mesmo” indica um questionamento do entrevistado acerca da representação de que só a língua portuguesa é que pode ser/ter escrita. Há uma tentativa de desestabilizar essa representação que, na prática, significa dizer que os Tapirapé também podem escrever em sua língua e melhorar a escrita na mesma. Ou seja, o conhecimento e/ou a produção deste não se dá somente na língua portuguesa escrita, mas também no Tapirapé escrito mostrando que os Tapirapé estão construindo significados para a escrita, artefato este associado à supremacia não-índia. Esta construção de significados deve ser compreendida através do que Bhabha (1994/2003) denomina de ato de sobrevivência cultural, ou seja, no caso em questão, a produção de significados para o artefato escrita deve ser compreendida em função do contexto histórico atual que exige do indígena a habilidade de escrever, seja na língua portuguesa ou no Tapirapé, para estabelecer relações com o outro, o não-índio. Conforme Bhabha (op. cit.) a resignificação ou apropriação de determinados elementos por determinados sujeitos, situados historicamente, facultam a tradução cultural. Assim, se há/havia uma representação de que somente se poderia escrever na língua portuguesa, o ato de tradução cultural permite resignificar e desestabilizar essa representação como o faz o entrevistado no excerto 26.

Asserção 9: A escola facilita a inserção do indígena no mercado consumidor.

Outra representação da escola Tapirapé está associada à ascensão social. Nesse sentido, é preciso ressaltar, conforme apontou Street (1984), que a escrita

tem sido considerada por alguns setores como indispensável para progredir e este progresso está associado a ascender socialmente. Esta narrativa da escola como meio de ascensão social é veiculada no meio não-índio e muitos não-indígenas ao serem perguntados sobre a importância da escola vão responder “pra ser alguém na vida, pra ter um bom emprego”. Estas são também frases de convencimento usadas para falar com os jovens e as crianças não-indígenas a respeito da importância da escola. Nos excertos abaixo, será observado que esses pressupostos também surgem nas falas Tapirapé:

Excerto 27

Eu não gostei muito estudar porque naquele tempo num preocupava. Professor dizia: tem que estudar pra ser inteligente, pra ser alguém, pra ser professor. (Xywaeri Tapirapé, cacique geral, 22.08.06)

Excerto 28

Meu pai dizia: tem que estudar pra ser alguém, para ter mais facilidade para lutar melhor no que estão lutando hoje. (Inamoreo Tapirapé, ex-professor, 23.08.06)

Observou-se que os excertos repetem algumas idéias não-indígenas sobre a escolarização. A questão de estudar para ser alguém aparece nos dois excertos: “tem que estudar pra ser inteligente, pra ser alguém, pra ser professor” (excerto 27) e “Meu pai dizia: tem que estudar pra ser alguém” (excerto 28). Note-se também, no excerto 27, o estudo associado a ser inteligente e à conquista de uma profissão “ser professor”.

Nesse sentido, é preciso ressaltar que os discursos que tratam da questão da alfabetização, ou da falta dela, e que podem ser estendidos à escolarização

como um todo, por exemplo, quase sempre se apóiam na idéia de que o não-alfabetizado é “menos” do que o alfabetizado. Ratto (1995) mostra em suas investigações que os discursos veiculados para retratar o analfabeto o colocam como um ingênuo, incapaz, quase um “animal” irracional. A autora cita, por exemplo, uma campanha de alfabetização da Fundação Roberto Marinho veiculada na televisão em 1992 em que “o rosto de um garoto gradualmente se transformava no de um chimpanzé” (Ratto, 1995, p. 269), à medida em que o texto abaixo era recitado:

Todo ser humano para ser totalmente humano precisa de educação e instrução. Esse é um direito que nunca lhe deve ser negado porque todas as vezes que esse direito é negado um ser humano não é mais humano. (Ratto, 1995, p. 269-270)

A alfabetização é vista assim como um pressuposto para a evolução e coloca o analfabeto como um “primata”, um animal. Atualmente, não tem sido diferente. O tema do dia da alfabetização de 2008, por exemplo, organizado pela Unesco foi “Alfabetização é o melhor remédio” (vide UNESCO, 2008) e associa a não-escolarização com a doença e, por conseguinte, coloca o analfabeto como um doente. A “falta” de educação escolar tem sido vista também como causa para a violência, como apontou o presidente Lula, quase criminalizando aquele que não é escolarizado:

"o problema da violência no Brasil é que durante 50 anos, quando se falava em investimento em educação se falava em gasto e aí colocava o dinheiro da educação como para qualquer outra coisa". (Folha Online, 16.05.2006)

Parece claro que não é somente a falta de educação escolar que aumenta a violência, o desemprego. Esses problemas estão associados a outros fatores que determinam a desigualdade social no país, mas que tem sido olvidados na compreensão ampla deste assunto. Mesmo assim tais pressupostos são repetidos continuamente, sem uma problematização e terminam naturalizados, ou seja,

embora o índice de desemprego atinja pessoas que têm estudos e haja pessoas estudadas criminosas, mostrando que estudar não é garantia de emprego nem de não-violência, ainda continua a se ouvir que a escola é solução para a violência e o desemprego.

Esse último pressuposto tem sido reforçado na aldeia por motivos práticos. De fato, atualmente tem havido a contratação de Tapirapé para as áreas de educação e saúde, com a exigência de escolarização para esses cargos. Assim, a escola passa a ter um outro aspecto para além dos levantados até o momento: uma forma de subsistência e acesso a bens de consumo, anteriormente não existentes na aldeia, e isso, como dito antes, vai aparecer como justificativa da escolarização:

Excerto 29

O pessoal me escolheu para ser Aisam, cuidar da água... pessoal disse que vou fazer curso, por isso voltei a estudar. Primeiro nem pensava estudar, pensava só de trabalhar, pescar... aí peguei serviço pra mim aquietar um pouco. Senão, não vou conseguir uma coisa. Minha mulher falava sempre: cê tem que pegar um serviço pra nós ganhá um dinheirinho... aí peguei. Por isso estou estudando, vou continuar até o fim. (Awara'y Tapirapé, agente sanitário e pajé, 21.08.06)

O excerto 29 acima mostra, na fala do entrevistado, o lugar da escola na economia Tapirapé: “cê tem que pegar um serviço pra nós ganhar um dinheirinho... aí peguei. Por isso estou estudando,”. Isto não deslegitima a escola, mas mostra também que o discurso não-índio de “estudar pra ser alguém na vida” vem atrelado ao processo de escolarização indígena. Ainda que este não seja o fim último da escola indígena uma vez que a expectativa é a escola servir como instrumento para o contato/embate com o não-índio, a representação de que a escolarização faculta a obtenção de empregos também cria um outro modo de

sobrevivência, ou dependência, através do dinheiro, dinheiro este que possibilita a compra de certos gêneros alimentícios na cidade, dentre os quais bolachas, açúcar, refrigerante, etc. e que têm contribuído para ou aumento de obesidade entre os Tapirapé, doença até então inexistente entre eles. Há famílias que não plantam, contando com os salários dos empregados. Além disso, o dinheiro cria necessidades que vão além da compra de comida, tais como aquisição de eletrodomésticos, móveis, dentre outros. Dizendo isso não estou advogando que os Tapirapé não possam ter acesso a bens de consumo, quero tão somente dizer que a inserção do dinheiro na comunidade, via escolarização, tem impactos mais ou menos desejáveis com os quais eles não se preocupavam anteriormente.

Continuando a análise do excerto 29, se um jovem senhor, como o entrevistado, já tem suas obrigações na aldeia e já trabalha: “pensava só de trabalhar, pescar”, como justificar a escola para o seu dia a dia? Por isso, estudar só tem sentido se for para alcançar um emprego remunerado, uma coisa que ele não tem ainda: “pessoal disse que vou fazer curso, por isso voltei a estudar. Primeiro nem pensava estudar”. Mas todos os que estão estudando na aldeia e fora dela terão empregos remunerados? Certamente que não e parece que muitos jovens Tapirapé já estão se dando conta disso. Em agosto de 2008, durante as minhas aulas na aldeia, fui informada de que

“7 alunos desistiram nesta etapa do segundo grau, sem nenhum motivo aparente. Coincidentemente muitos empregos estão sendo cortados, especialmente da área de saúde.” (notas de campo, 12.08.2008).

A evasão dos alunos Tapirapé pode indicar que associar a escola com o ascender socialmente ou com o conseguir emprego remunerado pode não ser frutífero do ponto de vista de atrair o alunado à escola. Entretanto, vale aqui notar uma outra “categoria” de prestígio que a escola criou. As pessoas indicadas pela comunidade para os referidos empregos remunerados estão, em geral, ligadas

aos grupos de maior prestígio na aldeia, grupos que indicarão caciques e que têm lideranças com voz ativa. Também a escolha de caciques tem se pautado pelo nível escolar. Atualmente, todos os caciques das aldeias Tapirapé completaram ou estão cursando seus estudos na universidade. Logo, a escola talvez possa estar sendo vista como instrumento de ascensão social Tapirapé sob esse ponto de vista: ser escolarizado para exercer um cargo tradicional importante na aldeia.

Nesse sentido, Rossato (2002, p. 102-107) afirma que a escola para os Guarani e Kaiowa colocou em xeque outros fatores que conferiam prestígio aos antigos caciques e lideranças, tais como generosidade, eloquência, por exemplo, fazendo com que os mesmos experienciem uma sensação de deslocamento. Isto tem se dado devido ao fato de que a própria educação da juventude, antes atribuição de tais caciques e lideranças, é agora atividade dos professores e da escola. Isto posto, pode se dizer, com relação aos Tapirapé, que a escola está abrindo espaços políticos internos que ainda não se podem vislumbrar e que só podem ser compreendidos com um estudo mais aprofundado desta questão. Por outro lado, isto pode ser visto como uma tática de apropriação (De Certeau, 1994/2002) da escola uma vez que os Tapirapé estão inserindo esse elemento exógeno no seu cotidiano ao usar a escolarização como mais uma categoria que confere prestígio ao líder indígena.

Asserção 10: A escola é vista como colaboradora, parceira.

Foi visto até o momento que à escola foi conferido um certo poder: o poder de registro da(s) cultura(s), da história e demais elementos da vida Tapirapé, poder este o qual busquei questionar ao longo da análise. Na seqüência, quero demonstrar que também os Tapirapé questionam esse relativo “poder” da escola.

Excerto 30

--

(...) escola colabora com a gente: aprende escrita; leitura, registra nossa língua. Antes nós só tinha língua sem registrar, guardava só na cabeça, na memória... hoje a gente produz material como cartilha através da escrita... (...) e também ajuda registrar nossa língua porque língua também é uma coisa muito importante pra cada povo. (Jeremy'i Tapirapé, professor, 23.08.06)

Em primeiro lugar, deve ser destacada a escolha lexical – verbo colaborar - do entrevistado para a questão da importância da escola. Até o momento foi visto que os demais entrevistados diziam ‘escola serve para’, ‘escola é importante para’ o que não acontece no caso do excerto 30 acima: “a escola colabora com a gente”. O uso de colaborar indica o papel parcial que a escola tem na vida Tapirapé.

Em segundo lugar, o entrevistado mostra que não é a escola que registra a língua. Os Tapirapé têm seus mecanismos de registro “antes nós só tinha língua sem registrar, guardava só na cabeça, na memória”. Cabe refletir aqui o que é que tem acontecido atualmente que não permite aos índios usarem em toda a sua potencialidade seus próprios mecanismos de registro.

Uma hipótese que poderia ser levantada é o fato de que atualmente os índios não têm mais o seu próprio tempo, ou seja, em face de todas as demandas que o mundo não-índio impõe (luta pela terra, pela saúde, participação em movimentos, reuniões, etc.), o tempo indígena, que não é o tempo do relógio, tem sido solapado. É um outro tipo de violência oriunda do mundo não-índio, uma violência invisível, mas presente, por exemplo, no preconceito, na indiferença, na condescendência, e, no excerto em questão, na imposição do tempo não-indígena que subtrai o tempo indígena. É este tempo de convívio indígena que possibilita a oxigenação da(s) cultura(s) e da língua indígenas e que permite assim a observação, a repetição, a memorização e a aprendizagem indígena. Logo, se não há mais esse tempo, então a escola surge como uma colaboradora para esta empreitada, segundo o entrevistado: “escola colabora com a gente: aprende

escrita, leitura, registra nossa língua”, mas não pode ser interpretada como a única detentora deste poder. O poder conferido à escola também é desestabilizado abaixo:

Excerto 31

A escola é um colaborador, agregador da comunidade para produzir sua própria história. A comunidade que busca reconhecimento na sua língua, da sua cultura e a escola é parceiro. (Inamoreo Tapirapé, ex-professor, 23.08.06)

O entrevistado coloca a escola como parceira: “a escola é parceiro” e colaboradora “a escola é um colaborador”. Desta forma, a representação da escola muda, ou seja, ela ajuda, mas não determina a melhoria da vida Tapirapé. Com isso, os Tapirapé é que estão à frente, eles é que estão construindo a sua história uma vez que a escola, segundo o entrevistado, é “agregador da comunidade para produzir sua própria história” e contribui na “busca reconhecimento na sua língua, da sua cultura”. Isto mostra que os Tapirapé é quem são os agentes. A escola não está em primeiro plano, denotando um processo de negociação de sentidos que questiona a supremacia da mesma. É necessário recuperar os dizeres de Bhabha (1994/2003) que afirma que a agência não se refere a questionar para ocupar o lugar do outro, mas questionar para modificar o discurso. Assim, no caso analisado, não se trata de confirmar ou não o poder da escola, mas de fazer com que o ponto de vista Tapirapé seja ouvido. Considerar a escola como parceira na luta parece ser o caminho mais viável para desconstruir o poder que vem sendo conferido à escola indígena e, sobretudo, para dar reconhecimento à agência indígena.

Além das representações acima, os Tapirapé também falaram nas entrevistas que a escola tem trazido mudanças no seu modo de viver e indicam que muitas vezes elas não são bem-vindas. Passo a essas representações.

Asserção 11: O tempo/espço da escola não se adequa ao tempo/espço da aldeia.

Pode ser expressivo que as vantagens que a escola proporcionou aos Tapirapé apontadas acima não minimizam certa desconfiança e desconforto com a mesma. O trecho abaixo mostra uma incerteza quanto à importância de se estudar:

Excerto 32

Eu não gostei muito estudar porque naquele tempo num preocupava. O professor dizia: “tem que estudar pra ser inteligente, pra ser alguém, pra ser professor”, mas depois nós ficava atrapalhado no serviço... vivia só da roça, não tinha dinheiro. Aí começou estudar de noite. Foi bom, mas lá na frente nós não agüentou porque chegava cansado da roça, queria brincar de futebol (Xywaeri Tapirapé, cacique geral, 22.08.06)

O entrevistado acima indica que antigamente a escola não tinha importância na vida Tapirapé: “Eu não gostei muito estudar porque naquele tempo num preocupava”. Isto fez com que o professor não-índio tentasse construir uma utilidade para o estudo: “tem que estudar pra ser inteligente, pra ser alguém, pra ser professor”, o que se coaduna com a representação não-índia de escola como fonte de conhecimento e fator de ascensão social, conforme comentado anteriormente.

Mas, a resistência ao estudo deve-se, em parte, à sua inadequação ao tempo e afazeres da aldeia: “nós ficava atrapalhado no serviço... vivia só da roça, não tinha dinheiro”. Esta última frase mostra também que à medida que aumenta a interação com o mundo não-índio, a importância do dinheiro na economia

Tapirapé cresce o que permite dizer que o contato com o não-índio interfere na vida Tapirapé que, de provedor da sua própria subsistência, passa posteriormente a necessitar de dinheiro para adquirir sua “sobrevivência”. E a escola tem papel primordial nessas mudanças, conforme mencionado antes, através da criação de cargos remunerados o que termina num círculo vicioso, ou seja, para obter os tais empregos remunerados, necessita-se escolarização que, por sua vez, interfere na vida cotidiana Tapirapé, até no tempo de lazer e convivência social, conforme aponta o entrevistado: “chegava cansado da roça, queria brincar de futebol”.

Vale uma pequena nota sobre o jogo de futebol entre os Tapirapé. Este jogo não é apenas um esporte, restrito à diversão dos jogadores. É um evento social de grande importância, pois no campo se reúnem jogadores e seus familiares, incluídas aqui as mulheres e as crianças. Os torneios são previamente preparados. Há pessoas encarregadas de prover a água, ou os refrigerantes, assim como há outras que devem pôr o uniforme dos jogadores em ordem, incluindo lavá-los após os jogos. Estas funções são rotativas e garantem ampla participação das várias famílias. O capitão ou capitã do time goza de grande prestígio social. Assim, não se pode reduzir a importância do jogo de futebol para os Tapirapé visto que o mesmo tem conotações de um evento ritualizado e que proporciona convívio social. Esse convívio, ainda que num evento aparentemente estrangeiro, não exime os participantes da etiqueta Tapirapé, logo, o futebol é também um espaço de aprendizagem e ensinamento Tapirapé e isto explica, em parte, o fato de o entrevistado demonstrar mais interesse pelo futebol que propriamente pela escola.

Nos próximos excertos, a questão da subtração do tempo indígena e da circulação por outros espaços da aldeia, que não o da escola, mas onde os conhecimentos tradicionais são construídos, veiculados e aprendidos pela juventude continuam a ser levantadas:

Excerto 33

Depois que a escola começou, a criança deixou de participar mais da vida antigo, deixou de ir para roça, de acompanhar família. Hoje os pais incentiva mais que os filhos estuda na escola... (Korira'i Tapirapé, professor e vice-cacique, 19.08.06)

Excerto 34

Pra mim é uma preocupação porque criançada não participa mais... pai e mãe quer criançada estuda na escola. (Oparaxowa Tapirapé, professor, 21.08.06)

Tanto o excerto 33 como o 34 mostram que a escola tem ocupado um grande espaço na vida das crianças: “a criança deixou de participar mais da vida antigo, deixou de ir para roça, de acompanhar família” (excerto 33) e “criançada não participa mais (...) criançada estuda na escola” (excerto 34). Há, de acordo com os entrevistados, um incentivo a que as mesmas deixem de acompanhar os pais nas idas para a roça ou outros afazeres envolvendo a família: “os pais incentiva mais que os filhos estuda na escola” (excerto 33) e “pai e mãe quer criançada estuda na escola” (excerto 34). Isto impede não só a convivência com a comunidade, mas também a aprendizagem de saberes, valores e até mesmo da língua indígena nesses momentos de interação. O excerto a seguir reforça que antigamente a juventude Tapirapé aprendia outras coisas que não as da escola:

Excerto 35

O ponto negativo é que antes a gente aprendia, ia na roça, na pesca, caçada, acampava na beira. Hoje é difícil porque com sete anos entra na aula e não tem como sair com pais. (Kamoriwa'i Tapirapé, professor e vice-cacique, 22.08.06)

Atente-se acima que são justamente os aspectos ligados à sobrevivência Tapirapé que a juventude não tem tido tempo para aprender: caça, pesca, roça: “antes a gente aprendia, ia na roça, na pesca, caçada, acampava na beira”. Esses aspectos do cotidiano Tapirapé, conforme discutido anteriormente, são considerados cultura(s) Tapirapé. Assim, se a juventude Tapirapé está deixando de aprendê-los significa que uma profunda mudança na(s) cultura(s) Tapirapé está ocorrendo e que outros elementos devem estar sendo associados e tomados como parte dessa(s) cultura(s). Por outro lado, o trecho “antes a gente aprendia” (excerto 35) frisa que há conhecimentos e maneiras próprias de ensinar e aprender entre os Tapirapé e que não é apenas a escola que ensina. Isto também é afirmado pelo entrevistado abaixo:

Excerto 36

A escola dificulta os alunos para trabalhar na prática como no trabalho de comunidade... por que antes as criança ficava livre, aprendia outras coisas fora da escola com pai como: trabalhar na roça, plantar coisas, pescar, caçar... com escola os alunos ficam presos na aldeia porque o pai quer que o filho fica só na escola, na escrita. (Ieremy'i Tapirapé, professor, 23.08.06)

De acordo com o excerto 36, a escola tem funcionado como um tipo de prisão/confinamento: “por que antes as criança ficava livre, aprendia outras coisas fora da escola com pai como: trabalhar na roça, plantar coisas, pescar, caçar” e agora, segundo o entrevistado, os “alunos ficam presos na aldeia”, impossibilitando a aprendizagem de outras coisas fora da escola e a convivência com sua família. O próximo excerto reafirma esses aspectos e mostra que é o contato com o não-indígena que obriga os Tapirapé a esta situação:

Excerto 37

Antigamente, avô, pai não tinha contato com branco. Então preocupação dos velhos era nossas práticas culturais mesmo: agrícola, ser bom pescador, ser caçador para manter a família, não tinha preocupação com outra sociedade. Hoje tem esse lado ruim de aprender português para lutar com sociedade envolvente. Tá cada vez mais pressionando... Então criança não acompanha mais pais por causa da escola. (Inamoreo Tapirapé, ex-professor, 23.08.06)

É necessário apontar o uso por quase todos os entrevistados dos advérbios “antes” ou “antigamente”. Esses advérbios relacionam-se não somente à implantação da escola – antes e depois da escola -, mas com o próprio contato com o não-índio: “Antigamente, avô, pai não tinha contato com branco.” Conforme dizem os entrevistados acima, a escola (e em certa medida o contato com o branco) reduziu os espaços/tempos tradicionais nos quais os jovens e as crianças praticavam/aprendiam sobre a(s) cultura(s) Tapirapé. Atualmente, os estudantes têm menos tempo para estar com sua família extensa porque são obrigados a ir para escola todos os dias. Muitos destes não têm aprendido a cultivar os produtos agrícolas tradicionais e recebem menos instrução de acordo com os princípios pedagógicos Tapirapé, baseados na observação e participação. Quando não havia escola na aldeia, as crianças e os jovens aprendiam nos espaços públicos da aldeia como, por exemplo, a roça, a floresta, os rios, a casa da família e isso tem ocorrido com menos frequência atualmente, conforme mostram os excertos acima.

Além disso, os entrevistados enfatizam que há um tipo de educação – a indígena – que não está associada à escolarização (vide a este respeito Meliá, 1979). A escola não é capaz de ensinar esta educação que é adquirida somente na vida cotidiana da aldeia. Somente o tempo com a família é que pode oportunizar esta aprendizagem e, em decorrência, também permitir a oxigenação

e aprendizagem da língua indígena. Assim, embora a escola esteja sendo apropriada pelos Tapirapé, muitos deles sentem que ela é uma invenção não-indígena e que não deve usurpar os espaços/tempos tradicionais de aprendizagem. Isto mostra que é difícil articular as pedagogias indígenas com a escola e indica, sobretudo, que falta um diálogo entre os saberes da pedagogia indígena com os saberes da pedagogia não-índia, na qual foi calcado o modelo de escolarização⁴⁰ Tapirapé, ainda que se buscasse uma maior proximidade com a realidade indígena. Esta é uma discussão pendente e que talvez possa ser feita pelos mestres indígenas escolarizados e não-escolarizados e que poderá também informar e iluminar as escolas não-índias.

Por outro lado, pode se dizer que nos excertos 32 a 37 há uma tendência a se pensar cultura(s) como algo estático, compreensão a qual foi discutida anteriormente. Desse modo, a comparação com o ontem e o hoje se dá em termos de “perda” da(s) cultura(s) – não sabe roça, artesanato, etc - e não como um processo de mudança natural tal qual ocorre em todas as cultura(s).

Asserção 12: A escola é vista como responsável pelo menor uso da terra.

As constatações acima são ampliadas pela fala do próximo entrevistado, no excerto 38. Ele não só aponta que a escola enseja a mudanças na(s) cultura(s) Tapirapé e na convivência social Tapirapé, mas também ressalta a preocupação com as críticas feitas pela sociedade não-índia ao não aproveitamento do território indígena para o roçado. Segundo ele, o deslumbramento pelos cargos assalariados permitidos pela escolarização incita a que a juventude não se interesse pela roça:

Excerto 38

⁴⁰ É importante reiterar que as expectativas do entorno não-indígena contribuiu muito para o modelo atual da escola Tapirapé.

Nessa parte é muito bom só que prejudica na parte da cultura. Escola atrapalhou nessa parte: nós tem terra demarcada e ninguém usa. Pessoal só quer salário. Mais fácil... Porque branco usa nós de preguiçoso, sempre fala que nós tem muita terra e num faz nada... pessoal num vai fazer roça, vai viver de salário igual branco. Nessa parte escola vai acabar nossa cultura. Num tem jeito, não sei se tem jeito. Professor vai dá tempo fazer roça? Eu acho que dá certo assim, pela Apoit, esse projeto de roça. Se conseguir, escola tem que parar um pouco nesse serviço para ajudar. A escola barra menino para pescar, andar com pai. De parte do branco tá bom, tá aprendendo... da nossa cultura vai acabar devagarzinho.... (Xywaeri Tapirapé, cacique geral, 22.08.06)

Em primeiro lugar, é preciso chamar a atenção para a associação que o entrevistado faz entre cultura(s) e terra: “prejudica na parte da cultura. Escola atrapalhou nessa parte: nós tem terra demarcada e ninguém usa”. A observação do entrevistado mostra que a relação com a terra é muito mais que o plantio de roça, confirmando o que o movimento indigenista tem constatado e o que o movimento indígena tem reafirmado ao longo desses anos – a terra, para os índios, não está associada ao lucro ou exploração (cf. CIMI, 2001, p. 168). A terra não é apenas provedora de recursos, mas o espaço cosmológico, de vida, de história, de convivência entre humanos e espíritos e, portanto, é cultura(s) indígena. Assim, não lidar com a terra é, de acordo com o entrevistado, não lidar com a(s) cultura(s).

Além disso, a passagem acima enfatiza as idéias apresentadas na asserção anterior e adiciona o fato de que a escola rouba tempo não só das crianças, mas também dos adultos que trabalham na escola: “Professor vai dá tempo fazer roça?”. Segundo o entrevistado, os professores estão dedicando muito tempo à escola e, em decorrência, não têm tempo para estar com suas famílias ou para cultivar suas roças, implicando em menor uso da terra Tapirapé.

Esta falta de uso do território tradicional e a busca por salário, “Pessoal só quer salário. Mais fácil”, são, segundo o entrevistado, aspectos ensejados pela escola que acentuam o preconceito do não-índio contra os Tapirapé uma vez que aqueles os chamam de preguiçosos por não fazerem roça: “branco usa nós de preguiçoso, sempre fala que nós tem muita terra e num faz nada”. Conforme discutido no capítulo 2, a questão fundiária sempre traz à tona os preconceitos contra os índios e a frase “tem muita terra e num faz nada” é facilmente encontrada nos jornais ou ouvida nos discursos anti-indígenas. Essa é uma crítica feita aos índios não somente na questão do tempo dispensado ao trabalho, mas também em relação ao modelo de uso da terra por estes povos que não prevê monocultivo intensivo, desmatamento exacerbado, dentre outros, práticas estas costumeiras nos latifúndios não-índios, ou melhor dizendo, é uma crítica ao próprio modo indígena de ser e estar no mundo.

Observa-se na fala do entrevistado que a escola configura-se como um disparador dessa tensa negociação de identidades. De um lado, os povos indígenas vêem-se obrigados a adotar a escola – um artefato não-índio. Se eles não o fazem, são rotulados como “não-civilizados”, “atrasados”. Por outro lado, se a escola ocupa um espaço de tempo muito grande em detrimento do usado nas atividades ditas tradicionais, eles podem ser rotulados como “preguiçosos”. Continuando sua crítica, o entrevistado diz: “pessoal num vai fazer roça, vai viver de salário igual branco”, ou seja, o pessoal não vai usar a terra nos moldes Tapirapé, transformando-se em “brancos”. Esse excerto mostra que há um movimento de essencialização e estabelecimento da diferença, no sentido atribuído por Woodward (2000) e Da Silva (2000), que atribui características ao índio e ao não-índio, a saber, Tapirapé é aquele que lida com a roça e não-índio é quem lida com a escola. E, por isso, ao fim do trecho, o entrevistado arremata: “De parte do branco tá bom, tá aprendendo... da nossa cultura vai acabar devagarzinho”.

Ao mesmo tempo em que teceram críticas à escolarização, as próprias lideranças apontaram algumas soluções para as questões apresentadas. Tais

soluções passam pela adequação do calendário à vida da aldeia; pela inserção de disciplinas que ensinem conteúdos específicos da(s) cultura(s) Tapirapé de acordo com o que o povo está entendendo por cultura(s), a saber, roça e artes; pela elaboração de projetos de roça pela APOIT (Associação do Povo Indígena Tapirapé); pela melhor utilização das férias e dos fins de semana pelos pais e alunos e ainda de fazer valer a flexibilidade do currículo Tapirapé, conforme será discutido a seguir.

Asserção 13: A escola é solução para as complexidades criadas pela própria escola.

Para o entrevistado abaixo, as considerações apontadas acima têm ocorrido devido ao calendário rígido da escola Tapirapé:

Excerto 39

O problema é o calendário. Igual no Xingu, lá o calendário é da aldeia, calendário de acordo com organização dele. Aqui a gente pode fazer, mas tem que ver se comunidade vai aceitar ou não. Isso a gente viu na universidade... mostramos como é o nosso trabalho... e no Xingu nem tudo que vem do estado é aceitado pela comunidade. Aqui é que a gente tá aceitando, mas a gente pode mudar, tem como solucionar, falta conversar. (Kamoriwa'i Tapirapé, professor e vice-cacique, 22.08.06)

Conforme relatado anteriormente (cf. subitem 5.1 neste capítulo), o calendário da escola Tapirapé era flexível. Nos primeiros anos da escola, esta flexibilidade pôde ser praticada. Assim, a escola não tinha um horário rígido nem aulas todos os dias o que facultava aos alunos acompanhar sua família nas atividades fora da escola, atividades estas previstas no projeto político-pedagógico

da mesma e consideradas como momentos de aprendizagem. Entretanto, posteriormente, os próprios Tapirapé, pressionados pelos regionais que diziam que se eles não tinham aulas todos os dias não tinham escola, exigiram o endurecimento do currículo, com aulas todos os dias. Passados quase vinte anos desse enrijecimento, os Tapirapé se deparam com as conseqüências desse processo. E o fato de a interlocução com outros povos indígenas no PROESI e nos movimentos indígenas estar se dando mais intensamente tem tornado evidentes as referidas conseqüências. É esta interlocução entrevista no trecho: “Iguai no Xingu, lá o calendário é da aldeia, calendário de acordo com organização dele” que, por um lado, enseja a busca de mudanças no calendário escolar e, por outro, fortalece os argumentos para lidar com a resistência da comunidade em aceitar mudanças no currículo: “Aqui a gente pode fazer, mas tem que ver se comunidade vai aceitar ou não”.

Essa fala e as que se seguem mostram que a pressão externa é muito forte e ela impede que os índios exerçam seus direitos. Apesar de existir uma lei que garanta tais direitos, os Tapirapé não conseguem pôr o currículo flexível em prática. A afirmação: “no Xingu nem tudo que vem do estado é aceitado pela comunidade. Aqui é que a gente tá aceitando, mas a gente pode mudar, tem como solucionar, falta conversar”, dá a entender que o Estado é o responsável pelo não cumprimento dos direitos, no caso, a flexibilidade do currículo. Entretanto, o Estado é responsável, mas não só. Há um conjunto de fatores, dentre eles, a inoperância estatal, o preconceito dos não-índios e a própria maneira como a escola vem sendo narrada no mundo não-índio que concorrem para que a comunidade se sinta insegura com relação à qualidade do seu ensino escolar. A referida rigidez do calendário pode ser quebrada se a comunidade decidir que assim deve ser, conforme diz o entrevistado: “a gente pode mudar, tem como solucionar, falta conversar”.

Tudo isto evidencia um cenário de disputa de identidades que este processo de questionamento do currículo/calendário deixa entrever: 1. os Tapirapé que tentam, via currículo flexível, mostrar quem são, terminam pressionados pelos

não-índios que querem impor o seu modelo curricular; 2. os Tapirapé não resistem à pressão e aceitam o engessamento da escola; 3. o contato com outros povos indígenas faz com que os Tapirapé questionem a si mesmos e ao modelo que aceitaram e, por fim, começam a movimentar-se no sentido de retomarem o modelo mais próximo à realidade Tapirapé. O entrevistado seguinte sugere que esse “movimentar-se” depende dos próprios Tapirapé:

Excerto 40

Isso tem jeito de melhorar. O nosso currículo é flexível, mas tem que ter atitude do professor e do diretor que não incentiva jovens. (Inamoreo Tapirapé, ex-professor, 23.08.06)

De acordo com o entrevistado, não tem havido uma postura incisiva, por parte da comunidade, para valer o direito ao currículo flexível: “O nosso currículo é flexível, mas tem que ter atitude”. Entretanto, conforme observado, a atitude da comunidade é influenciada pelos embates identitários com não-indígenas e com outros indígenas que exigem reposicionamento constante frente ao mesmo assunto. O reposicionar-se incessante indica que talvez não haja uma solução única para essa questão e que pode ser que a mesma esteja sendo uma questão em virtude da cobrança externa, de outros povos índios e não-indígenas, e não propriamente de uma demanda Tapirapé.

Além dos aspectos acima citados, uma solução para o fato de os alunos não terem mais tempo para aprender no dia-a-dia o artesanato e as práticas da agricultura tradicional Tapirapé é, conforme o entrevistado abaixo, a inserção na escola de disciplinas com estas atividades:

Excerto 41

Forma de solucionar esse problema é, por exemplo, disciplina arte. Antes de ir na escola, criança sabia muita coisa... agora tá perdendo um pouco. (Oparaxowa Tapirapé, professor, 21.08.06)

O entrevistado reafirma que “antes de ir na escola, criança sabia muita coisa”. Segundo discutido anteriormente neste capítulo, a criança e a juventude em geral aprendem os conhecimentos tradicionais e junto com eles praticam a língua Tapirapé no convívio familiar. A sugestão de disciplinarização desses conteúdos poderia ajudar em parte uma vez que o cenário escolar pode não ser o tempo/espço ideal para a aprendizagem de tais conteúdos. Além da exigência de “hora marcada” para aprender determinado conteúdo, desse cenário estarão excluídos os avós, os pais e outros membros da família. Assim, a escolarização de elementos da(s) cultura(s) pode ser um paliativo.

Além das disciplinas, a elaboração de projetos de manejo agro-florestal também foi indicada pelos Tapirapé como uma solução para os deslocamentos que a escola pode trazer na aprendizagem das práticas tradicionais, segundo os próximos excertos:

Excerto 42

Tamo fazendo um projeto de roça com a APOIT. Os objetivo do projeto de roça é levar juventude; trazer produto que esta acabando; levar mulher para fazer serviço dela; evitar dificuldade de alimento na hora da festa. (Kamoriwa'i Tapirapé, professor e vice-cacique, 22.08.06)

Excerto 43

Eu acho que dá certo assim, pela APOIT, esse projeto de roça. Se conseguir, escola tem que parar um pouco nesse serviço pra ajudar. (Xywaeri Tapirapé, cacique geral, 22.08.06)

O projeto de roça, ao qual os entrevistados se referem, é uma iniciativa da comunidade para a questão do aprendizado da agricultura tradicional. Entretanto, a participação da juventude no projeto está condicionada à flexibilidade do currículo escolar segundo diz o entrevistado do excerto 43 “escola tem que parar um pouco nesse serviço pra ajudar”. Para além de fazer com que os alunos Tapirapé aprendam as práticas de cultivo tradicionais, a importância do referido projeto deve-se ao fato de que a falta de roça tem comprometido a subsistência do povo e aumentado a dependência dos produtos da cidade, aspectos que mencionei anteriormente. Toral (2006, p. 55) alerta:

Ao contrário do passado, e num ritmo crescente, as compras de farinha, arroz e feijão no comércio local tornam-se cada vez mais frequentes devido à introdução de salários. Até 26 anos atrás os Tapirapé não só produziam toda a farinha de que precisavam como ainda chegava a vender no mercado regional o excedente de sua produção.

Certamente deve-se levar em conta que nesses 26 anos a população Tapirapé deu um significativo salto e, por isso, não há mais uma produção excedente de farinha, por exemplo. Outro fator complicador da subsistência Tapirapé é o fato de que a população inferior a 15 anos de idade é aproximadamente 55% da população (cf. Toral, 2006, p. 7). Até essa faixa etária os jovens não são cobrados para o trabalho e como há poucos adultos para o trabalho na roça, a produção de alimentos na aldeia nem sempre é suficiente.

Ao contrário dos entrevistados anteriores que disseram que a escola deve buscar caminhos de solucionar as questões criadas pela escolarização, o próximo entrevistado puxa a responsabilidade para os pais:

Excerto 44

Os alunos que não sabem trabalhar na roça, nas férias o pai pode levar pra ver tipo de plantação, como que planta, a forma de trabalhar... No sábado e domingo também. (Jeremy'i Tapirapé, professor, 23.08.06)

A sugestão do entrevistado é que os pais ajam criativamente e aproveitem as férias e os fins de semana para estar junto com seus filhos e os levarem à roça: “nas férias o pai pode levar pra ver tipo de plantação (...) no sábado e domingo também”. São espaços curtos de tempo, mas que podem contribuir para diminuir o desconforto com a não-aprendizagem da juventude de aspectos associados à vida Tapirapé.

O que foi exposto até o momento indica que os Tapirapé não estão alheios às conseqüências do processo de escolarização. A reflexão e busca de soluções para algumas complexidades que a escola traz à sua realidade tem se configurado numa grande preocupação deste povo e aponta a necessidade de uma discussão ampla acerca do tema, com todos os envolvidos no processo.

Acredito que seja relevante afirmar que as representações sobre a escola estão em contínua construção. Cavalcanti, M. (2000, p. 117) alerta ser necessário respeitar tais concepções (o que também pode ser estendido a outros conceitos tais como cultura(s), por exemplo). Antes de finalizar, apresento uma tabela relembando as representações construídas sobre a escola Tapirapé com base nas entrevistas realizadas com os professores e lideranças da aldeia:

REPRESENTAÇÕES SOBRE A ESCOLA TAPIRAPÉ	PÁGINA
Asserção 6: A escola é necessária em função do contato com o	

não-índio.	151
Asserção 7: A escola funciona como mecanismo de defesa.	158
Asserção 8: A escola na aldeia serve para o fortalecimento, resgate e registro da língua indígena.	164
Asserção 9: A escola facilita a inserção do indígena no mercado consumidor.	170
Asserção 10: A escola é vista como colaboradora, parceira.	175
Asserção 11: O tempo/espço da escola não se adequa ao tempo/espço da aldeia.	178
Asserção 12: A escola é vista como responsável pelo menor uso da terra.	183
Asserção 13: A escola é solução para as complexidades criadas pela própria escola.	186

Em resumo, na análise das entrevistas, percebe-se o caráter contraditório da escola Tapirapé nas representações por mim interpretadas. Nessas representações surgem as contradições que fazem parte do complexo processo de construção da escola indígena.

Para Bhabha (1994/2003) tais contradições são intrínsecas a ambientes em que dois diferentes se encontram e convivem. Esta convivência enseja ao hibridismo, que significa disputa e conflito entre discursos e identidades antagônicas sem que haja uma solução final e fixa para o mesmo e tampouco uma tendência a pender para um lado ou para o outro. É um conflito que se dá em idas e vindas incessantes, sempre marcado pela incompletude. Entretanto, a incompletude permite escapar das dicotomias essencializantes e facultar o emergir da agência, ou seja, permite traduzir culturalmente certos elementos impostos pelo colonizador (no caso, a escola) e revelar aspectos que estavam ocultos a essa imposição. Desse modo, gostaria de concluir esse capítulo dizendo que a escola Tapirapé, pode também ser considerada como terceiro espaço (Bhabha, op. cit.) e

isso explica os posicionamentos contraditórios desvelados na análise. As contradições não podem ser vistas como um defeito o que implicaria dizer que seria necessário buscar soluções para tais contradições. Ao contrário, as contradições devem ser tomadas como parte do processo de apropriação (De Certeau, 1994/2002) da escola.

FOTOS ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA TAPI'ITÁWA



Fig. 6: Fachada da escola. Foto: Gorete Neto, M. (2008)



Fig. 7: Pavilhão de salas de aula. Foto: Gorete Neto, M. (2008)



Fig. 8. Foto: Corredor das salas de aula.
Foto: Gorete Neto, M. (2008)



Fig. 9. Detalhe arte parede da escola
Foto: Gorete Neto, M. (2008)

CONSIDERAÇÕES FINAIS: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

Escrevo estas considerações finais na perspectiva de um “fechamento” do processo de construção desta tese, de cunho etnográfico (Erickson, 1984, 1989), cuja proposta foi construir interpretações para representações Tapirapé acerca das línguas faladas na aldeia – Tapirapé e portuguesa – e sobre a escola. A palavra fechamento, usada entre aspas para evitar qualquer conotação essencializante⁴¹, quer chamar a atenção para o fato de que os resultados apresentados são provisórios e de que as questões discutidas não estão fechadas (nem estarão, acredito eu), mas estão/são incompletas e em incessante movimento.

O *corpus* de análise desse estudo constituiu-se de entrevistas gravadas em áudio, com lideranças e professores Tapirapé. Tais entrevistas foram realizadas na aldeia Tapi'itãwa, na A. I. Urubu Branco, no Mato Grosso, em 2006.

Nas próximas páginas, sintetizo os principais resultados deste estudo desenvolvido na área de Lingüística Aplicada (vertente Indisciplinar, ver Moita Lopes, 2006). A análise dos registros foi feita à luz dos conceitos apresentados, a saber, representações, hibridismo, identidades, cultura(s), língua(gem). Esses conceitos foram discutidos com base em aportes dos Estudos Culturais (Said, 1978/2007; Hall, 1997a; 1997b; Bhabha, 1994/2002; Woodward, 2000; Da Silva, 2000), da Antropologia (Tassinari, 1995/1998; Thomaz, 1995/1998), da Sociologia (Cucho, 1999/2002; De Certeau, 1994/2002; 1993/2001), da área de Estudos Lingüísticos e Literários (Tagata, 2007) e da Lingüística Aplicada (Cavalcanti, M. 1986; 1999; 2004; 2006; César e Cavalcanti, 2007; Fabrício, 2006; Maher, 1996; 2006; 2007; Moita Lopes, 1996/2002; 2006; dentre outros). Procuro também nesta síntese levantar algumas implicações para a formação de professores indígenas.

As representações, enquanto práticas de significação que se materializam através da linguagem, produzem identidades e adquirem sentido dentro da(s)

⁴¹ Assim como discutem Cavalcanti (2006), Cesar e Cavalcanti (2007), cf. capítulo 3 desta tese.

cultura(s). Entendo cultura(s) como um processo coletivo, dinâmico, mutável que se refere à capacidade que os seres humanos têm de dar significado às suas ações e ao mundo que os rodeia, em determinado momento histórico. São os participantes de determinada(s) cultura(s) que constroem significados para pessoas, objetos, artefatos e eventos. As coisas, por si mesmas, não têm um só significado, singular ou fixo, ou imutável. Deste modo, representações são processos de significação, socialmente construídos, cultural e historicamente situados, e, também, por isso, transitórios.

É importante ressaltar que os modos de representar não são neutros, mas estão associados a posições de poder. Assim, grupos mais poderosos tendem a construir representações sobre as coisas e sobre os outros, menos poderosos, ou seja, as representações também criam posições de sujeito, constroem identidades. Nesse processo de construção, há um jogo que torna tais identidades ambíguas, contraditórias e imprevisíveis o que impede que as mesmas sejam tomadas de maneira essencialista ou dicotômica. Para compreender esta relação ambígua, conflitante, de constante disputa bem como para desestabilizar as representações e identidades fixas, Bhabha (1994/2003) propõe o hibridismo como um modo de conhecimento destas relações. O hibridismo aponta para a incompletude das representações e identidades, indicando que a ambigüidade e a contradição marcam o intenso movimento de idas e vindas no processo de significar as coisas, a si e ao outro, quebrando a fixidez e rompendo com possíveis binarismos.

Considerando os pressupostos acima, no capítulo 4 busquei interpretar as representações dos entrevistados sobre as línguas portuguesa e Tapirapé. A análise indicou que, em virtude das necessidades de luta pelos direitos a que os índios estão expostos, o português tem funcionado como uma ferramenta no contato/embate com o não-índio. Há uma expectativa de que o domínio da língua portuguesa diminua a assimetria existente entre indígenas e não-indígenas e de que ele fortaleça a autonomia Tapirapé. Outro aspecto relacionado ao aprendizado do português é o anseio por libertação das assessorias não-índias.

Não se pode interpretar esta ânsia como desejo de isolamento, arrogância, traição ou ingratidão às referidas assessorias. Ela é, ao contrário, a consequência de um processo de escolarização (associado obviamente a outros elementos) que deve objetivar a autonomia indígena e também um anseio da parte dos Tapirapé de se comunicarem com outras assessorias e outros parceiros indígenas. Por outro lado, tal expectativa pode ser interpretada como sendo um modo de dizer “dominamos a técnica de vocês; somos capazes; não precisamos de vocês”⁴².

No que tange à construção de identidades, tal ambição evidencia um jogo conflitante e contraditório de identidades Tapirapé. Entrevê-se identidades do índio mais “fraco” politicamente que precisa aprender a língua portuguesa para fazer frente ao não-índio mais poderoso *versus* a do índio que não aceita a posição de “fraco” e que considera ter as mesmas condições na língua portuguesa. Não se trata de querer tornar-se não-índio, mas sim de continuar sendo Tapirapé tendo à disposição uma ferramenta comumente representada como mais poderosa, no caso, o português. Esta tensão pode ser explicada através do hibridismo discutido por Bhabha (1994/2003). Ao reconhecer ser necessária a aprendizagem da língua majoritária, o índio reclama para si o poder do não-índio representado pelo domínio da língua portuguesa. É contraditório, por um lado, pois como dito antes, o fato de reconhecer o poder pode conferir mais poder ao outro, no caso o não-índio. Esse é um exemplo de relações híbridas, tensas, marcadas pelo jogo de contradição, anunciadas por Bhabha (1994/2003) em suas reflexões. A aspiração de domínio da língua do outro, mas, continuando a ser índio, ilustra a ironia das relações pós-coloniais referidas pelo autor e mostra o caráter ambíguo, fluido e insolúvel destas questões, ou seja, a contradição é parte do processo.

Além disso, o representar a língua portuguesa como “ferramenta” pode ser também compreendido como apropriação (De Certeau, 1994/2002), ou seja, os indígenas ressignificam a língua portuguesa, tornando-a uma ferramenta a seu

⁴² Ferreira (1992) relata uma situação parecida no Parque Indígena do Xingu. Após o domínio de conhecimentos não-índios, nos quais a escrita se insere, os indígenas passam a controlar o Parque e a criticar os antigos coordenadores.

favor. Constroem-se, assim, outros contornos e funções não imaginados para o uso do português nesses contextos.

Em se tratando da língua Tapirapé, as representações apontam que a importância desta língua está associada à comunicação entre os Tapirapé e à “manutenção” da(s) cultura(s). Os entrevistados indicam que o indivíduo Tapirapé só pode falar na língua Tapirapé e que no contexto de aldeia não teria cabimento o uso de outra língua. A língua indígena não serve somente para comunicar um determinado conteúdo, mas para estabelecimento de relações sociais.

Além disso, há o pressuposto de que falar a língua seria suficiente para “manter” a(s) cultura(s) Tapirapé. Essas são duas representações que devem ser problematizadas no contexto de formação de professores indígenas. Em primeiro lugar, associar língua à “manutenção” da(s) cultura(s) aponta para uma concepção de cultura(s) estática, ou seja, de cultura(s) que não sofre mudanças ao longo do tempo. É preciso reiterar que tomar a(s) cultura(s) como algo fixo, significa abrir brechas para que a legitimidade da(s) cultura(s) indígenas sejam postas em xeque. Há uma expectativa presente no senso-comum não-índio que indígenas seriam indígenas se tivessem cultura(s) e línguas fossilizadas, ou seja, que não podem variar ao longo do tempo. No caso da língua indígena, isto significa em termos práticos que ela não poderia receber empréstimos, empréstimos estes que também foram considerados pelos entrevistados como ameaça à vitalidade da língua Tapirapé.

Em segundo lugar, ao estabelecer que Tapirapé só pode falar língua Tapirapé, em decorrência, estabelece-se que a língua portuguesa é a língua do não-índio. Essa definição de espaços diferentes para as duas línguas também tem implicações identitárias, ou seja, mostra a língua indígena tomada como diacrítico identitário indígena e estabelecendo o português como marca identitária não-índia. É um movimento de essencialização das identidades indígenas e não-indígenas que deve ser problematizado porque a representação de que a língua está associada a identidades, de que ser índio significa falar a língua indígena e ser não-índio significa falar o português, não é favorável às lutas indígenas, haja vista

os exemplos dos povos indígenas brasileiros que não falam a língua indígena e que têm sua(s) identidade(s) como índios questionadas pelos setores anti-indígenas.

Por outro lado, esse movimento de essencialização que se observa na definição de quem pode e quem não pode falar língua indígena bem como na associação da língua indígena à “manutenção” da(s) cultura(s) indígena, pode ser compreendido como uma essencialização estratégica (Spivak, 1985/1996, cf. p. 68 nesta tese), ou seja, neste caso, um modo de resistência ao português. Esta última, uma língua imposta, não pode, de acordo com os entrevistados, ser aceita como mais uma via de comunicação e criação da(s) cultura(s) Tapirapé.

Por sua vez, no capítulo 5, focalizo as representações dos Tapirapé sobre a escola. Uma destas representações refere-se ao fato de que a necessidade da escola está associada ao contato com o não-índio. É importante observar que esta justificativa mostra que a escola na aldeia configura-se, para os Tapirapé, como espaço privilegiado para aprender o português e a(s) cultura(s) não-indígenas e nesse sentido esta representação aproxima-se das representações Tapirapé sobre a língua portuguesa, ou seja, ambos, escola e português, servem para o contato/embate com o não-índio, para a defesa dos direitos indígenas. A referida representação enseja ainda a projeção de identidades essencializadas, quais sejam, ao apontarem a necessidade da escola para a luta com o não-índio está-se de certa maneira reconhecendo uma pretensa superioridade não-indígena que coloca por sua vez o indígena como inferior.

Entretanto, essa essencialização pode ser também explicada pelo pressuposto da essencialização estratégica acima abordado. A apropriação da escola pelos Tapirapé de modo a que eles a reconfigurem de acordo com as suas necessidades desloca a pretensa “superioridade do não-índio” em favor dos indígenas. Por isso, ainda que haja um tom idealizador da escola nas entrevistas, a escola serve para “aprender o português”, para ser “parceira na luta pela terra, no reconhecimento da cultura e língua indígena”.

Faz-se mister dizer, no entanto, que não é somente a escolarização e a aprendizagem do português que garantirão os direitos indígenas. É necessário que haja uma política pública que se solidarize e reconheça esses direitos para que os mesmos saiam do papel e sejam praticados no dia a dia. Além desse mito que coloca a escolarização como salvadora dos indígenas, surgiu nas entrevistas a representação de que a escola serviria para o “resgate, registro” da(s) cultura(s) e da língua indígenas. Conforme discutido na tese, cultura(s) e línguas estão sempre em mudança, logo, não são passíveis de serem resgatadas. O que não se pode aceitar é que seja exigido dos indígenas cultura(s) e línguas estáticas. Assim, a representação em questão também é um pressuposto a ser questionado nos cursos de formação de professores indígenas.

Alguns entrevistados já começam a relativizar esse poder de “salvação” que a escola teria com relação à língua e à(s) cultura(s) Tapirapé. Eles afirmam que a escola colabora, que ela é parceira. Desta forma, a escola seria mais um espaço para a criação/veiculação/oxigenação da língua/cultura(s) Tapirapé e não o espaço privilegiado para que isso aconteça. Para fazer jus a esse papel, a língua indígena deve ser a língua de instrução na escola, quando a língua indígena é falada na comunidade. Além desse espaço, D’Angelis (2005) afirma que a formação de escritores indígenas pode ser um outro caminho para a criação de novos espaços de circulação de línguas indígenas. No caso, este espaço seria o da produção e consumo de literatura relevante na língua indígena. É preciso ressaltar, nessa esteira, que também a publicação de material didático em língua indígena deve ser fomentada uma vez que, atualmente, os livros de matemática, ciências, etc. estão todos em língua portuguesa, em virtude de haver uma grande dificuldade das comunidades indígenas em conseguir a publicação desses materiais. No caso Tapirapé, por exemplo, há o livro das festas Tapirapé, organizado, em português e em língua Tapirapé, por um professor Tapirapé, que espera por verba para publicação desde 1994.

Voltando ao papel da escola, tomá-la como um espaço a mais e não como espaço primordial de aprendizagem/veiculação da língua indígena permite

também dar visibilidade aos mecanismos que os Tapirapé têm de “registro” que não estão associados à escrita. Tais mecanismos estão intimamente ligados ao tempo de convívio social no qual a observação, a repetição, a memorização e a aprendizagem indígena de elementos da língua e da(s) cultura(s) são oportunizados.

Em se tratando do tempo/espço referido acima, alguns entrevistados apontam que a escola tem subtraído tempo dos alunos e dos professores para a convivência com suas famílias. Isto facultaria a inserção do português, via escola, ao mesmo tempo em que impede a circulação por outros espaços da aldeia (roça, mata, rios, casa), que não o da escola, mas onde os conhecimentos tradicionais são construídos, veiculados e aprendidos pela juventude. Assim, por um lado, se houver esse tempo de convivência com a família, a escola adquire um papel secundário no que diz respeito à “manutenção” da língua e cultura(s) Tapirapé. Por outro, isso indica que há uma educação Tapirapé que não é a da escola e que esta última não tem nem deve ter força para ocupar esse espaço. Com relação ainda a esse assunto, a escola também tem sido vista como responsável pelo menor manuseio da terra visto que a juventude e os professores Tapirapé estão confinados na escola. Esta situação gera problemas no que tange à subsistência do povo e no que diz respeito à imagem comumente associada por alguns não-índios aos indígenas que, de acordo com os primeiros, “têm muita terra e não trabalham”. Obviamente é inquestionável o direito indígena às suas terras. Apesar do preconceito não-indígena com relação aos índios, em se tratando do uso da terra indígena, este é um assunto que diz respeito somente às comunidades indígenas interessadas.

Por fim, uma outra representação relacionada à escola é que ela facultaria o acesso a bens de consumo, via empregos remunerados, anteriormente não existentes na aldeia o que, em certa medida, associa-se ao discurso não-indígena de “estudar para ser alguém na vida”. Embora esse não seja o principal motivo da escolarização (como foi observado a escola serve para o embate/contato com o não-índio), essa representação não deslegitima a escola. Há, porém, que se

discutir quais as implicações que a inserção do dinheiro através dos empregos remunerados pode trazer para a vida Tapirapé. Algumas questões poderiam ser levantadas sobre isso: todos terão emprego? Isso ajuda na sobrevivência? Ou aumenta a dependência de produtos advindos de fora da aldeia? No caso Tapirapé, vale notar, por exemplo, que as pessoas indicadas pela comunidade para os serviços remunerados estão, em geral, ligadas aos grupos de maior prestígio na aldeia, grupos que indicarão caciques e que têm lideranças com voz ativa. Exemplo disso é que dos nossos entrevistados todos os homens foram ou são caciques e vice-caciques, assim como, as mulheres entrevistadas são parentes ou esposas de caciques e vice-caciques. Por ocasião da última troca de caciques, por exemplo, todos os eleitos são escolarizados com bom domínio do português. Nesse sentido, talvez possa ser dito que a escolarização, associada ao domínio do português, está também relacionada a posições de prestígio na aldeia. Ou seja, a escola abriu espaços políticos ainda não vislumbrados e que só podem ser compreendidos com estudos mais aprofundados da cosmologia Tapirapé. Em face disto, pode-se dizer que os Tapirapé estão inserindo este elemento exógeno no seu cotidiano uma vez que usam a escolarização como mais uma categoria que confere prestígio ao líder indígena.

Além das representações acima, os entrevistados indicaram algumas soluções para as complexidades que a escola inseriu na vida Tapirapé referentes, sobretudo, ao tempo/espço que a escola subtrai dos alunos. Uma solução apresentada pelos entrevistados seria a de haver disciplinas na escola com estes conteúdos. Porém, se os conhecimentos indígenas são concebidos sob outra referência, não se pode dizer que seja possível para a escola indígena cobrir esta lacuna. Escolarizar conteúdos que não são da escola tais como, por exemplo, a roça e o artesanato, levá-los para a sala de aula, ajuda, mas parece não ser a solução mais eficaz para evitar o desconforto e desconfiança que algumas lideranças demonstraram nas entrevistas face à usurpação, pela escola, dos espaços e tempo próprios para a transmissão desses conhecimentos.

Outra sugestão, também partindo dos entrevistados, seria a de se aproveitar melhor o tempo que a escola ainda não ocupou, tais como férias, fins de semana e feriados. Contudo, este tempo é exíguo comparado ao que a escola subtrai e não permite que a educação indígena tenha seu lugar/tempo de fato, além do que esse tempo escolar pode não ser aquele adequado para esta ou aquela atividade tradicional.

A proposta que talvez possa ser mais relevante é a de se repensar o projeto político pedagógico da escola com vistas a atender as necessidades Tapirapé e garantir que a flexibilidade do currículo, aventada pelos entrevistados, seja utilizada em prol da educação Tapirapé como um sistema integrado e integrante dos sistemas tradicionais. Para isto é necessário que os Tapirapé reavaliem todas etapas do processo de escolarização, revejam seus posicionamentos, pois, em muitos momentos face à pressão da sociedade majoritária, eles exigiram das assessorias não-índias que reestruturassem a escola nos moldes que está hoje. Todas as mudanças feitas a partir destas exigências engessaram a escola e não têm permitido a criatividade nem dos Tapirapé e muito menos dos assessores não-índios. Não quero dizer com isso que os Tapirapé são “culpados” pelos problemas que a escola tem gerado, mas que atualmente parecem estar mais fortalecidos face ao mundo não-índio, por um lado, e mais conhecedores do que é o processo de escolarização, por outro, uma vez que estão refletindo sobre o mesmo e, por isso, podem implementar as mudanças necessárias, se quiserem.

Associe-se a isto também o fato de que, hoje em dia, no contexto brasileiro há um aumento de experiências de escolas indígenas com projetos político-pedagógicos mais próximos dos sistemas tradicionais de vida indígena e mais respeitosos dos processos educacionais de cada povo, que podem iluminar a discussão Tapirapé. Por isso, os Tapirapé têm condições de avaliar e de posicionarem-se de outra forma com relação aos problemas que eles próprios apontam. Esta reflexão tornará possível, por exemplo, a decisão de diminuir os dias de aula, adequar a ida para a roça com a ida a escola, de não aceitar todas as exigências do Estado, ou seja, de elaborar um novo projeto político-pedagógico

de escola (e fazer com este saia do papel) no qual os sistemas tradicionais de educação e transmissão de conhecimentos Tapirapé estejam contemplados. Para isso, seria necessário se rediscutir e repensar a escola para atuar em conjunto com os sistemas tradicionais de educação, alocando tempos e espaços específicos para cada uma delas.

Pôde ser observado que as representações discutidas na análise são contraditórias assim como as identidades associadas às mesmas. De um lado, a escola ajuda a “preservar” a(s) cultura(s) e língua nativa, além de ser um meio para aprender a língua portuguesa e a(s) cultura(s) não-índia, e, portanto, de valia na luta pelos direitos indígenas. De outro lado, a escola muda, nem sempre para melhor, o modo de vida Tapirapé, através da introdução do português bem como do roubo de tempo de convivência dos alunos com suas famílias. Estes diferentes pontos de vista não significam que os Tapirapé estão confusos a respeito de sua escola. Ao contrário, mostram que as contradições são partes do processo de escolarização indígena. Tais contradições são características de espaços de fronteira, de acordo com Tassinari (2001a, p. 50). Para a autora a escola indígena é um desses espaços de fronteira, “de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não-índios.”. Entretanto, mais do que um espaço onde as diferenças e incompreensões emergem, entendo a escola indígena como “terceiro espaço” no sentido proposto por Bhabha (1994/2003, p. 301):

[o]nde a diferença não é nem o Um nem o Outro, mas *algo além, intervalar* – encontram sua agência em uma forma de “futuro” em que o passado não é o originário, em que o presente não é simplesmente transitório. Trata-se, se me permitem levar adiante o argumento, de um futuro intersticial, que emerge no *entre-meio* entre as exigências do passado e as necessidades do presente.

Nesse caso, a escola tem um sentido incompleto, intervalar, em contínua construção (ver Cavalcanti, M., 2000). As identidades, nesse terceiro espaço,

também são incompletas, são híbridas e é essa compreensão que permite tomar as contradições como inerentes ao processo de construção de significados para a escola Tapirapé e as línguas focalizadas. As contradições são fissuras abertas para desestabilizar discursos cristalizados e tecer novas compreensões do que seja a escola. Compreender a escola indígena como terceiro espaço é aceitar que as contradições e as identidades antagônicas, conflitantes e ambíguas não serão solucionadas.

E o que isso tem a ver com formação de professores indígenas?

Acredito, em primeiro lugar, que não é possível continuar demonizando o processo de educação, ranço das experiências colonizatórias de escolarização. Por outro lado, também não se pode incorrer em exaltação da escola como solução dos problemas indígenas. Em termos de construção de identidades indígenas, esses posicionamentos podem favorecer que o índio seja visto como inferior, pois ou sofreu com a educação ou necessita dela para lidar com os problemas ensejados pelo contato com o não-índio. A tendência é que estas duas representações concorram e oscilem no imaginário dos envolvidos no processo. Nesse sentido, a compreensão de escola como 'terceiro espaço', pode evitar a demonização ou exaltação da educação escolar indígena bem como evitar as identidades essencializadas referidas anteriormente e, principalmente, pode favorecer que a contradição seja compreendida como parte do processo e não como defeito a ser superado.

Em segundo lugar, tomar a contradição como parte, permitirá lidar com um pouco menos de fatalismo, tônica de muitos projetos de formação, no que diz respeito ao uso de línguas indígenas e do português nas aldeias na sua relação também com a construção das identidades indígenas. A língua indígena é importante, mas como alguns autores (Maher, 1996, por exemplo, ao tratar do português-indígena) já apontaram, não é a única língua que pode facultar ao índio a construção de suas identidades. É importante frisar que o preconceito com relação às línguas indígenas assim como com as variedades de português faladas por indígenas não se restringe somente ao entorno direto das aldeias, mas está

profundamente arraigado na academia, haja vista ser difícil encontrar lingüistas, antropólogos e demais pesquisadores que falam a língua indígena do contexto em que pesquisam. Com relação ao português-indígena, até o momento, não tenho ciência de nenhum trabalho acadêmico desenvolvido por indígenas, principalmente nas universidades indígenas, no qual eles tenham sido autorizados por seus professores não-índios a usar a variedade indígena de português.

Feitas estas observações, gostaria de dizer que tomar o processo de escolarização indígena como terceiro espaço, seria uma possibilidade de facultar o diálogo e a produção de novas teorias pelos intelectuais indígenas e não-indígenas. Neste espaço, em que tanto os indígenas como os não-índios podem transitar, é que se pode levantar questões, propor soluções e deixar a criatividade fluir. É um espaço em que pode haver tempos privilegiados para diálogos interculturais nos quais sábios indígenas e não-indígenas interagem, com vistas à produção de novos conhecimentos originados e nutridos por ambas as matrizes filosóficas e categorias de pensamento.

E, para não perder a metáfora do início da tese, na página seguinte, finalizo com a peneira em construção com o intuito de ressaltar que as discussões sobre escola e ensino de línguas, dentro ou fora do contexto indígena, sempre estão abertas, em processo, passíveis de mudanças.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHARD, P. Um ideal monolíngüe. In VERMES, G. E BOUTET, J. (orgs.) *Multilingüismo*. Campinas: Editora da Unicamp, 1989, p. 31-56.

ALMEIDA, Mauro W. B. O racismo nos livros didáticos. In LOPES DA SILVA, Aracy (org.) *A questão indígena na sala de aula. Subsídios para professores de 1º e 2º Graus*. Editora Brasiliense: São Paulo, 1987, p. 13-71.

BAGNO, Marcos *Preconceito lingüístico. O que é e como se faz*. Edições Loyola: São Paulo, 1999.

BALDUS, Herbert *Tapirapé, tribo tupi no Brasil central*. São Paulo: Companhia editora nacional: Editora da Universidade de São Paulo, 1970.

BARROS, Maria Cândida D. M. A missão Summer Institute of Linguistics e o indigenismo latino-americano: história de uma aliança (décadas de 1930 a 1970) *Revista De Antropologia*, SÃO PAULO, USP, V. 47 Nº 1, p. 45-85, 2004.

_____ A Relação Entre Manuscritos e Impressos em Tupi como Forma de Estudo da Política Lingüística Jesuítica no Século XVIII na Amazônia, *Revista Letras*, Editora UFPR: Curitiba, n. 61, especial, p. 125-152, 2003.

_____ Um Caso de Política Lingüística: A Questão do Intérprete e do Discurso Religioso no Brasil Colonial. *Amerindia*, nº 11, 1986.

_____ Educação Bilíngüe, Lingüística E Missionários. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994.

BATISTA, Teresinha Aparecida da Silva. *A luta por uma escola indígena em Te'yikue, Caarapó, MS*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2005.

BELZ, Karina Cristiane. *Educação escolar Kaingang: do discurso oficial às práticas efetivas*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

BERENBLUM, Andréa *A invenção da palavra oficial – identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BERGAMASCH, Maria Aparecida & DIAS DA SILVA, Rosa Helena *Educação Escolar Indígena No Brasil: Da Escola Para Índios Às Escolas Indígenas. Agora*. Vol. 13, n. 1 (jan. jun. 2007). – Santa Cruz do Sul: EDUNIS, p.124-150, 2007.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1994/2003.

_____. Of Mimicry and man: the ambivalence of colonial discourse. In *October*, vol. 28, Discipleship: A special issue on Psychoanalysis, Spring, 1984, p. 125-133. Disponível em:
<http://links.jstor.org/sici?sici=0162-2870%28198421%2928%3C125%3AOMAMTA%3E2.0.CO%3B2-5> Acesso em 31.03.2008.

_____. Culture's In-Between. In HALL, S. & DU GAY, P. (orgs.) *Questions of Cultural Identity*. London: Sage Publications, 1996, p. 53-60.

BRAGGIO, Sílvia L. B. Revisitando a Fonética/Fonologia da Língua Xerente Akwe: Uma Visão Comparativa dos Dados de Martius (1866) a Maybury-Lewis (1965) com os de Braggio (2004). *Signótica*, v. 17, n. 2, p. 251-273, jul./dez. 2005.

BRASIL. *RCNEI - Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC/Secretaria de educação fundamental, 1998.

_____. *Portaria Interministerial MJ/MEC Nº 559, DE 16.4.91*. Disponível em:
http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/portInter559_91.htm?Time=1/8/2009%207:25:15%20AM. Acesso em 8.01.2009

_____. *Decreto Nº 26, de 4 de fevereiro de 1991*. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm. Acesso em 8.01.09.

_____. *Lei Nº 9.394, De 20 De Dezembro De 1996. Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional*. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 8.01.2009.

_____. *Plano Nacional de Educação*. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm Acesso em 9.01.09.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em 10.01.09.

BONIN, Iara T. *E por falar em povos indígenas... quais as narrativas contam em práticas pedagógicas?*, Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. Leitura e cultura: a contribuição da sociolinguística. IN: *Nós chegemu na escola, e agora? Sociolinguística e Educação*. São Paulo: Parábola Editorial, p.71-82, 2005.

CAMPOS, Cynthia Machado *A política da língua na era Vargas: proibição do falar alemão e resistências no Sul do Brasil*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2006.

CARVALHO, Jailton Nascimento. *Mawa'aiaka – escola de resgate cultural. A trajetória da escola entre os Kamaiurá, de 1976 a 2004*. Dissertação de mestrado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

CAVALCANTE, Heloisa Eneida. *Reunindo as forças do ororubá: a escola no projeto de sociedade do povo Xukuru*. Dissertação de mestrado em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife (PE), 2004.

CAVALCANTI, Marilda C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma linguística INdisciplinar*, São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 233-252.

_____. Applied Linguistics, Brazilian Perspectives. *AILLA Review* 17, John Benjamins Publishing Company, 2004, p. 23-30.

_____. Um evento de letramento como cenário de construção de identidades sociais. In COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana A. (Orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, p. 105-24, 2001.

_____. A pesquisa na sala de aula: metodologia de investigação científica e a formação do professor. IN *PUCMINAS virtual*, Educação sem distância, 2000.

_____. Entre escolas da floresta e escolas da cidade: olhares sobre alguns contextos escolares indígenas de formação de professores. In *Trabalhos em Linguística Aplicada*, nº 36, jul./dez., p. 101-119, 2000.

_____. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *Delta*, vol. 15, nº especial, 1999, p. 385-417.

_____ A propósito de Lingüística Aplicada. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, nº 7, 1986, p. 5-12.

CAVALCANTI, Ricardo A. S. *Presente de branco, presente de grego? Escola e escrita em comunidades indígenas do Brasil Central*. Dissertação de Mestrado PPG Antropologia Social, Rio de Janeiro: UFRJ-Museu Nacional, 1999.

CÉSAR, América L. S. *Lições de abril: construção de autoria entre os Pataxó de Coroa Vermelha*. Tese de doutorado PPG Lingüística Aplicada. Campinas, SP: IEL-UNICAMP, 2002.

CÉSAR, A. L. S. e CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In CAVALCANTI, M. C. E BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.) *Transculturalidade, linguagem e educação*, 2007, p. 45-66.

CIMI *Outros 500: construindo uma nova história*. São Paulo: Editora Salesiana, 2001.

CPI/SP *A questão da educação indígena*. Editora Brasiliense: São Paulo, 1981.

COMUNIDADE TAPIRAPÉ *Regimento Escolar Escola Estadual Indígena Tapi'itãwa*, Aldeia Tapi'itãwa, Mato Grosso, 2003.

_____ *Projeto de Implantação do Ensino Médio "Aranowa'yao – Novo Pensamento"*, Aldeia Tapi'itãwa, Mato Grosso, 2002a.

_____ *Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual "Indígena Tapi'itãwa"*, Aldeia Tapi'itãwa, Mato Grosso, 2002b.

_____ *Xanetawa Parageta: histórias das nossas aldeias*, MARI/MEC/PNUD, São Paulo/Brasília, 1996.

CRYSTAL, D. Why we should care?. In CRYSTAL, D., *Language Death*, Cambridge University Press, 2000, p. 27-77.

CUCHE, Denys *A noção de cultura nas ciências sociais*. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: Edusc, 1999/2002.

DA SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In DA SILVA, T. T. (org.), HALL, S. e WOODWARD, K. (eds.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*, Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2000, p. 73-102.

D'ANGELIS, Wilmar Contra a ditadura da escola. In GRUPIONI, L. D. B. (org.) *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Edições MEC/UNESCO, 2006, p. 155-162.

_____. *Línguas indígenas precisam de escritores? Como formá-los?* MEC/Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

_____. A escola entre os Kaingang, 2003. Disponível em: http://www.portalkaingang.org/index_educ_I_II_cont_1.htm# Acesso em 03.02.2008.

D'ANGELIS, W. e VEIGA, J. (orgs.) *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas: ALB: Mercado de letras, 1997.

DE CERTEAU, Michel *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994/2002.

_____. *A cultura no plural*. Campinas, SP: Papyrus, 1993/2001.

DECROSSE, Anne. Um mito histórico, a língua materna. In VERMES, G. E BOUTET, J. (orgs.) *Multilingüismo*. Campinas: Editora da Unicamp, 1989.

DOMINGUES, Kátia C. M. *Interpretações do papel, valor e significado da formação do professor indígena do Estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

ELY, M.; ANZUL, M.; FRIEDMAN, T; GARNER, D.; STEINMETZ, A. M. *Doing qualitative research: circles within circles*. The Falmer Press: London, 1991.

EMERSON, M.; FRETZ, R. & SHAW, L. *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago & London: University of Chicago Press, 1995.

EMIRI, Loretta e MONSERRAT, Ruth (orgs.) *A conquista da escrita*. Iluminuras: São Paulo, 1989.

ERICKSON, Frederick *Metodos Cualitativos de investigacion sobre la ensenanza*. In WITTROCK, M. (org.) *La investigacion de la ensenanza*. Barcelona: Ediciones Paidos, 1989, p. 195-301.

_____. What makes school ethnography 'ethnographic'? *Anthropology & Education Quarterly*, volume 15, 1984.

FABRÍCIO, B. F. *Lingüística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso*. In MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma lingüística INdisciplinar*, São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45-65.

FASOLD, R. *The sociolinguistics of society*. Blackwell, Oxford, 1984.

FAVORITO, Wilma *O Difícil são as Palavras: representações de/sobre estabelecidos e 'outsiders' na escolarização de jovens e adultos surdos*. Tese de doutorado PPG Lingüística Aplicada, Campinas, SP: IEL/Unicamp, 2006.

FÉLIX, Ademilde. *Surdos e ouvintes em uma sala de aula inclusiva: interações sociais, representações e construções de identidades*, Tese de doutorado PPG Lingüística Aplicada, Campinas, SP: IEL/UNICAMP, 2008.

FERGUSON, C. A. Diglossia. IN PAULSTON, C. B. & TUCKER, G. R. (orgs.) *Sociolinguistics: The essential readings*. Blackwell Publishing, p. 345-358, 1964/2003.

FERREIRA, Mariana K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In LOPES DA SILVA, Aracy e FERREIRA, Mariana L. K. (orgs.) *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2000/2001, p. 71-111.

_____ *Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil*. Dissertação de mestrado. Departamento de Antropologia da USP: São Paulo, 1992.

FISHMAN, J. A. Bililingualism with and without diglossia, diglossia with and without bilingualism. IN PAULSTON, C. B. & TUCKER, G. R. (orgs.) *Sociolinguistics: The essential readings*. Blackwell Publishing, p. 359-366, 1967/2003.

FOLHA ONLINE Ministro defende investimento em educação para combater violência, 2006. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18621.shtml> Acesso em 30.08.2008.

FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

_____ *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1968.

FREITAS, Déborah de Brito. A. P. *Escola Makuxi: identidades em construção*. Tese de doutorado em Lingüística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

FRITZEN, M. P. *Ich Kann mein Name mit Letra Junta und Letra Solta Schreiben' - bilingüismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração*

alemã no sul do Brasil. Tese de doutorado PPG Lingüística Aplicada. Campinas, SP.: IEL/Unicamp, 2007.

FUNAI *Terra indígena Tapirapé-Karajá*. Disponível em <http://www.funai.gov.br/mapas/fundiario/mt/mt-tapirapekaraja.htm>
Acesso em 10.08.08

GORETE NETO, M. *Construindo interpretações para entrelinhas: cosmologia e identidade étnica em textos escritos em português, como segunda língua, por alunos indígenas Tapirapé*. Dissertação de Mestrado PPG Lingüística Aplicada, Campinas, SP: IEL/Unicamp, 2005.

GOW, Peter *Of mixed blood: kinship and history in Peruvian Amazonia*, Oxford: Clarendon Press, 1991.

GROSJEAN, F. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge Mass: Harvard University Press, 1982.

GRUPIONI, L. D. B. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação indígena. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 81, n. 198, maio/ago, Brasília, 2000, p. 273-283.

HALE, Ken On endangered languages and the safeguarding of diversity. *Language*, volume 68, n. 1, 1992, p. 1-3.

HALL, Stuart The work of representation. In HALL, S. (org.) *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage Publications, 1997a, p. 13-74.

_____ The spectacle of the 'other'. In HALL, S. (org.) *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage Publications, 1997b, p. 223-290.

_____ *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 1992/2004.

HAMEL, R. E. & SIERRA, M. T. Diglosia y conflicto intercultural: La lucha por un concepto o la danza de los significantes. *Boletín de Antropología Americana*, vol. 8, p. 89-110, 1983.

HAMERS, Josiane F. E BLANC, Michel H. A. *Bilinguality & Bilingualism*. Cambridge University Press, 1992.

HINTON, L. Language Revitalization: An Overview. In HINTON, L., *The Green Book of Language Revitalization in Practice*, Academic Press, 2001, p. 3-18.

IBGE Tabela 1.1 - População residente, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio e os grupos de idade – Brasil. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/tendencia_demografica/indigenas/defaulttab.shtm. Acesso em 15.06. 2008.

IRMÃZINHAS DE JESUS *O renascer do povo Tapirapé: diário das Irmãzinhas de Jesus de Charles de Foucauld*. São Paulo, Editora Salesiana, 2002.

ISA *Quantos são?* Disponível em: <http://www.socioambiental.org/pib/portugues/quonqua/quantossao/indexqua.shtm> . Acesso em 25.06.2008.

_____. *Povos indígenas no Brasil, 1996/2000*, Carlos Alberto Ricardo (editor), São Paulo: ISA, p. 661, 2000.

JULCA-GUERRERO, F. *Uso de las lenguas quechua y castellano en procesos de educacion bilingue intercultural*, Tesis de Maestria en Educacion Intercultural Bilingue, PROEIB Andes-Universidad Mayor de San Simon, 2000.

KLEIMAN, Ângela B. (org.). *Os Significados do Letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

KRAUSS, Michael The world's languages in crisis. *Language*, volume 68, n. 1, 1992, p. 4-10.

LEITE, Yonne F. Aspectos da fonologia e morfofonologia Tapirapé. *Série Lingüística* 8. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1977.

_____ e SOUZA, Tânia. C. O papel do aluno na alfabetização de grupos indígenas: a realidade psicológica das descrições lingüísticas. *Boletim do Museu Nacional*, Nova série, Antropologia, n. 53, Rio de Janeiro, 1985. Republicado IN J. P. OLIVEIRO FILHO (org.) *Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil*, Rio de Janeiro: UFRJ, Editora Marco Zero, 1987.

LOPES DA SILVA, Aracy (org.) *A questão indígena na sala de aula. Subsídios para professores de 1º e 2º Graus*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1987.

_____ e GRUPIONI, Luis D. B. (orgs) *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Global; Brasília: MEC/MAR/UNESCO, 1995/2004.

_____ e FERREIRA, Mariana L. K. (orgs.) *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2000/2001.

LUCIANO, Gersem J. S. *“Projeto é como branco trabalha; as lideranças que se virem para aprender e nos ensinar”*: experiências dos povos indígenas do Alto Rio Negro. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

MACENA, João Marcelo de Oliveira. *“Isso é coisa de vocês”*: os índios Canela e a escola. Dissertação de mestrado em Antropologia Social, Universidade de Brasília, 2007.

MAHER, Terezinha J. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In Cavalcanti, M. C. e Bortoni-ricardo, S. M. (orgs.) *Transculturalidade, linguagem e educação*, Campinas, Mercado de Letras, 2007, p. 67-94.

_____ Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In GRUPIONI, L. D. (org.) *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Edições MEC/Unesco, 2006, p. 11-37.

_____ O bilingüismo e o aluno indígena. In VEIGA, J. E FERREIRA, M. B. R. (orgs.) *Desafios atuais da educação escolar indígena*. Campinas, SP: ALB, 2005, p. 97-107.

_____ *Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade*, Tese de doutorado em Linguística, IEL/Unicamp, 1996.

MARTIN-JONES, M. Research on bilingualism among linguistic minorities. In Bright, W. (ed.) *Oxford International Encyclopedia of Linguistics*. New York: OUP. Working Paper, n. 12, Centre for Language in Social Life, Lancaster University, S/D.

MASON, Jeniffer *Qualitative Researching*. SAGE Publications. London, 1997.

MELIÁ, Bartomeu *Educação Indígena e Alfabetização*. Edições Loyola: São Paulo, 1979.

MENDES, Jackeline R. *Práticas de numeramento-letramento dos Kaiabi no contexto de formação de professores índios do Parque Indígena do Xingu*. Tese de doutorado PPG Lingüística Aplicada, Campinas, SP: IEL/Unicamp, 2001.

MENDONÇA, Marina C. A luta pelo direito de dizer a língua: a lingüística e o purismo lingüístico na passagem do século XX para o século XXI. In *Sínteses*, vol. 12, 2007, p. 183-193.

MENEZES DE SOUZA, Lynn M. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In ABDALA JUNIOR, B. (org.) *Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo e outras misturas*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004, p. 113-133.

MOITA LOPES, Luis P. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma lingüística INdisciplinar*, São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13-44.

_____. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996/2002.

NASCIMENTO, Rita Gomes. *Educação escolar dos índios. Consensos e dissensos no projeto de formação docente Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé*. Dissertação de mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

NETTLE, Daniel & ROMAINE, Suzanne A world of diversity. In Nettle, D. & Romaine, S. (eds), *Vanishing voices: The Extinction of the World's Languages* Oxford University Press, 2000, p. 26-49.

NINCAO, Onilda S. *"Kóho Yoko Hovôvo/O Tuiuiú e o Sapo": identidade, biletamento e política lingüística na formação continuada de professores Terena*. Tese de doutorado PPG Lingüística Aplicada, Campinas, SP: IEL/UNICAMP, 2008.

OLIVEIRA, Teresinha Silva de. Olhares que fazem a "diferença": o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 22, Apr. 2003, p. 25-34. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000100004&lng=en&nrm=iso

Acesso em: 23 Nov. 2008.

ONG, Walter J. *Orality and Literacy. The technologizing of the word*. Routledge: London, 1982/2002.

PAES, Maria Helena R. *Na fronteira: os atuais dilemas da escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra – MT, num olhar dos Estudos Culturais*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 2002.

PAULA, Eunice D. *Os Tapirapé e a escrita: indícios de uma relação singular*, Dissertação de mestrado, UFG, Goiânia, 2001.

_____. *Escola Tapirapé: processo de apropriação de educação escolar por uma sociedade Tupi*. Monografia de conclusão de curso Pedagogia, Luciara, MT: UNEMAT, 1997.

PAULA, Luiz G. *Mudanças de código em eventos de fala na língua Tapirapé durante interações entre crianças*. Dissertação de mestrado, UFG, Goiânia, 2001.

PAULA, Eunice D. e PAULA, Luis G. Tapirapé. In EMIRI, Loretta e MONSERRAT, Ruth (orgs.) *A conquista da escrita*. Iluminuras: São Paulo, 1989, p. 183-194.

_____. A escola Tapirapé. In CPI/SP (org.) *A questão da educação indígena*. Editora Brasiliense: São Paulo, 1981, p. 96-106.

PRAÇA, Walkiria N. *Morfossintaxe da Língua Tapirapé (família Tupi-Guarani)*. Tese de doutorado em Linguística, Universidade de Brasília, 2007.

RAJAGOPALAN, Kanavillil Emotion and Language Politics: The Brazilian Case. In *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 25, n. 2 e 3, 2004. Disponível em:

<http://www.multilingual-matters.net/jmmd/025/0105/jmmd0250105.pdf> Acesso em 10.12.2008.

_____. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. Por uma política prudente e propositiva. In LACOSTE, Yves & RAJAGOPALAN, K., *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 135-159.

RATTO, I. Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. In: KLEIMAN, A (org.). *Os Significados do Letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 1995, p. 267-290.

REZENDE, Justino Sarmiento. *Escola indígena municipal Utãpinopona – Tuyuka e a construção da identidade Tuyuka*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007.

RIBEIRO, Darcy *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*, Companhia das Letras, São Paulo, 1970/2002.

RODRIGUES, Aryon *Línguas brasileiras – para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1986.

ROMAINE, Suzanne Can stable diglossia help to preserve endangered languages? IN *International Journal of the Sociology of Language*, 157 (2002), pp. 135–140.

_____. *Bilingualism*. Basil Blackwell Ltd.: Oxford (UK), 1989.

ROSSATO, Veronice Lovato. *Os resultados da escolarização entre os Kaiowa e Guarani em Mato Grosso do Sul – “Será o letrado ainda um dos nossos?”* Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2002.

SAID, Edward W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. Tradução Rosaura Eichenberg, São Paulo, Companhia das Letras, 1978/2007.

SIGNORINI, I. (org) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

_____. & Cavalcanti, Marilda C. *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, I. R. *As Representações do Surdo na Escola e na Família: entre a (in)visibilização da diferença e a da “deficiência”*. Tese de Doutorado PPG Linguística Aplicada, Campinas, S.P.: IEL/Unicamp, 2005.

SILVA, Teodorico F. Novas terras, novos céus: a educação escolar entre os Xavante de Sangradouro (1970-1980), *Revista de Educação Pública*, Edição Nº. 12: Julho/Dezembro de 1998, UFMT. Disponível em: http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev12/novas_terras.html. Acesso em 02.02.2008.

SPIVAK, Gayatri C. Subaltern Studies. Deconstructing Historiography. In LANDRY, D. & MACLEAN, G. *The Spivak Reader*, New York: Routledge, p. 201-235, 1985/1996.

SORATTO, Marines. *A construção do sentido da escola para os estudantes indígenas do ensino médio da Reserva Francisco Horta Barbosa*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007.

STELLA, Regis T. *Imagining the other: the representation of the Papua New Guinean subject*. University of Hawai'i Press: Honolulu, 2007.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*, Cambridge University Press, 1984.

TAGATA, William M. *"Omo's wash keeps England in the black": hibridismo em Minha Adorável Lavanderia e outros espaços intersticiais*. Tese de doutorado em Estudos Lingüísticos e Literários em Língua Inglesa, São Paulo: USP, 2007.

TAPIRAPÉ, Agnaldo Wariniaji *Estudo Comparado de Palavras do Tupi Antigo e do Tapirapé e Mudanças na Língua Tapirapé Atual*, Monografia de conclusão de curso, PROESI/UNEMAT, 2006.

TAPIRAPÉ, Alberto Orokomy'i *Apyawa Xemoonawa - Pinturas Corporais Tradicionais do Povo Tapirapé*, Monografia de conclusão de curso, PROESI/UNEMAT, 2006.

TAPIRAPÉ, Carlos Xario'i *Cantos do Xakowi*. Monografia de conclusão de curso, PROESI/UNEMAT, 2006.

TAPIRAPÉ, Kamoriwa'i Elber *A Importância das Palmeiras na Confecção de Arte para o Povo Tapirapé*. Monografia de conclusão de curso, PROESI/UNEMAT, 2006.

TAPIRAPÉ, Nivaldo Korira'i *Ka'õ: Festa do Canto dos Pássaros*, Monografia de conclusão de curso, PROESI/UNEMAT, 2006.

TAPIRAPÉ, Oparaxowi Marcelino *Educação Tradicional e Escolar entre o Povo Tapirapé*, Monografia de conclusão de curso, PROESI/UNEMAT, 2006.

TAPIRAPÉ, Rael Xakoiapari *Xapirõwãwã: O Funeral Tapirapé*, Monografia de conclusão de curso, PROESI/UNEMAT, 2006.

TASSINARI, Antonella M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In Lopes da Silva, Aracy e Ferreira, Mariana L. K. (orgs.) *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2000/2001a, p. 44-70.

Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios Uaçá. In Lopes da Silva, Aracy e Ferreira, Mariana L. K. (orgs.)

Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2000/2001b, p. 157-195.

_____. *Sociedades indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural*. In Lopes da Silva, Aracy e Grupioni, Luis D. B. (orgs.) *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. 4ª Ed. São Paulo: Global: MEC : MARI : UNESCO, 1995/2004, p. 445-479.

TAUKANE, Darlene *Educação escolar entre os Kura-Bakairi*. Dissertação de mestrado em Educação, Mato Grosso: UFMT, 1996.

THOMAZ, Omar Ribeiro *A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade*. In Lopes da Silva, Aracy e Grupioni, Luis D. B. (orgs.) *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. 4ª Ed. São Paulo: Global: MEC : MARI : UNESCO, 1995/2004, p. 425-444.

TORAL, André *O Asfaltamento da BR158 e os Tapirapé da TI Urubu Branco. Estudo de Impacto Ambiental*. São Paulo, 2006.

TRAVESSINI, Neodir P. *A questão da educação no contexto da modernidade e da civilização indígena*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 2002.

UNESCO Unesco comemora dia internacional da alfabetização, 2008. Disponível em: <http://www.brasilia.unesco.org/noticias/releases/unesco-comemora-dia-internacional-da-alfabetizacao> Acesso em 08.09.2008.

VENN, Couze *Occidentalism*. Sage Publications: London, 2000.

WAGLEY, Charles *Lágrimas de Boas Vindas – Os Índios Tapirapé do Brasil Central*, Itatiaia/Editora da Universidade de São Paulo, Belo Horizonte, 1988.

WATAHOMIGIE, L. & YAMAMOTO, A. Local reactions to perceived language decline. *Language*, Volume 68, n. 1, 1992, p. 10-17.

WEBER, Ingrid *Um copo de cultura. Os Huni Kuin (Kaxinawá) do rio Humaitá e a escola*. Rio Branco (AC), EDUFAC, 2006.

_____. *Escola Kaxi. História, cultura e aprendizado escolar entre os Kaxinawá do rio Humaitá (Acre)*. Dissertação de mestrado PPG em Antropologia Social do Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2004.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In DA SILVA, T. T. (org.), HALL, S. e WOODWARD, K. (eds.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*, 2000, Rio de Janeiro, Editora Vozes, p. 7-72.