

PORTUGUÊS-INDÍGENA VERSUS PORTUGUÊS-ACADÊMICO: TENSÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA AS LICENCIATURAS INDÍGENAS

Maria GORETE NETO
Universidade Federal de Minas Gerais
mariagorete_net@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo discute algumas características do português-indígena escrito e a apropriação do português-acadêmico no contexto dos cursos de licenciatura indígena. A pesquisa, de natureza etnográfica, focaliza um corpus constituído de dois tipos de registros. O primeiro foi coletado junto ao povo Tapirapé, do Mato Grosso, no período de 1999 – 2006, e é composto por textos escritos por alunos do ensino fundamental. O segundo, por sua vez, é constituído de textos produzidos em sala de aula por universitários indígenas do curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas da Universidade Federal de Minas Gerais, no período de 2011-2012. A análise indica que, se por um lado, há uma premência pela apropriação do português-acadêmico pelos povos focalizados, impulsionada pela exigência do mesmo por parte da academia, por outro, o português-indígena tem características lingüísticas próprias e se constitui em importante construtor/veiculador das identidades indígenas. Há, portanto, a necessidade de que os cursos de formação indígena em nível superior focalizem, discutam e problematizem tanto a tensão que pode ser estabelecida entre português-acadêmico e português-indígena como as metodologias de ensino de língua portuguesa de forma que esta possa contribuir para a apropriação do português-acadêmico sem que isso signifique silenciamento do português-indígena.

Palavras-chave: português-indígena; português-acadêmico; ensino de português para indígenas

1. Introdução

Este trabalho traz reflexões em andamento e é fruto de minha trajetória como professora de língua portuguesa para indígenas, função esta que tem me desafiado desde 1999 quando comecei a dar aulas de português como segunda língua, no ensino fundamental da escola do povo Tapirapé, no Mato Grosso. Posteriormente, minha prática concentrou-se no Ensino Médio Tapirapé e, atualmente, tenho atuado no curso de Licenciatura Intercultural para Educadores Indígenas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, que atende os povos Xacriabá, Pataxó e Tupiniquim.

Ainda que minha prática docente tenha se dado nos três níveis de ensino distintos citados acima e que cada um destes tenha suas características próprias, permanecem alguns questionamentos em relação ao processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa nos contextos de educação escolar indígena que parecem independer de a educação escolar se dar dentro dos territórios indígenas ou na universidade.

Inicialmente é preciso dizer que o ensino de português para indígenas guarda algumas especificidades. Em primeiro lugar, a língua portuguesa é para o índio a língua do colonizador e, assim sendo, traz o ranço da violência do contato e do silenciamento das línguas indígenas. Em segundo lugar, aprender o português significa para o índio poder lutar pelos seus direitos. O português configura-se assim numa língua instrumento, arma, ferramenta, quase um mal necessário. Por fim, deve-se acrescentar ao que foi dito o fato de que a língua portuguesa traz um referencial cultural – a saber, o ocidental capitalista – completamente diverso do referencial cultural e cosmológico dos povos indígenas. Estas diferenças é que tornam o processo de ensino-aprendizagem do português no contexto indígena extremamente complexo

e desafiante uma vez que perguntas como: “Quais metodologias? Quais materiais? Que tipo de avaliação/como avaliar?”, dentre outras, não podem ser respondidas apressadamente.

De saída pode ser dito que o ensino de português para populações indígenas pode vir a ser mais efetivo se se partir de uma perspectiva intercultural (vide BRASIL/RCNEI, 1998), ou seja, o ensino que parta do pressuposto de que o ambiente escolar é espaço de manifestação e negociação de conflitos inter-étnicos e também espaço para a criação de novas formas de convívio e reflexões sobre as alteridades em jogo – a saber, indígenas e não-indígenas. Por outro lado, a especificidade das cosmologias indígenas não permite ao professor utilizar planejamentos ou materiais de português elaborados para culturas ocidentais. Além disso, o uso de materiais para outros povos indígenas também deve ser muito bem avaliado, devido à multiplicidade de contextos indígenas. Esta diversidade exige que cada escola indígena tenha seu próprio projeto pedagógico, com currículo específico que considere a cultura do povo envolvido.

No que diz respeito à construção de projetos, Kleiman (1999) afirma que o projetar implica em querer fazer alguma coisa e envolve atores. No caso da escola, o projeto pedagógico é a concretização de um trabalho coletivo que envolve tanto os professores e outros profissionais da escola como os alunos e a comunidade, de maneira protagonista. O projeto pedagógico deve possibilitar e facilitar a construção de conhecimentos e sentidos, atendendo, ao mesmo tempo, aos anseios dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, deve ser um projeto pedagógico interdisciplinar colaborativo que permite fazer da sala de aula um local para “a comunicação de informações, para o estabelecimento de relações sociais e para a expressão da identidade e de atitudes” e que permite quebrar a dicotomia entre oral/escrito, a distância entre aluno/professor, escola/comunidade, conhecimento acadêmico/conhecimento popular, dentre outros.

Ao pensarmos nas escolas indígenas, a construção deste projeto pedagógico implica em, primeiramente, estabelecer-se qual o significado da escola para o povo indígena envolvido. Estão no bojo da discussão de um projeto pedagógico para uma escola indígena questões como: a que servirá a escola na aldeia? que tipo de escola o povo indígena almeja? como será o ensino? quem vai dar as aulas? que línguas serão utilizadas na escola?. É a partir das decisões tomadas coletivamente a respeito destas questões que se construirá o referido projeto pedagógico que determinará, por sua vez, o tipo de ensino de línguas a ser ministrado aos alunos indígenas. Desta forma, parece ser necessário que se construa um projeto pedagógico crítico e culturalmente sensível, que faculte um ensino de línguas nas aldeias também culturalmente sensível. Feito este planejamento inicial é que se poderá planejar e elaborar as sequências didáticas para o ensino de português.

Mas, o leitor deve estar se perguntando: e no caso dos cursos de licenciatura indígena? Como lidar com a diversidade de povos que aí adentram? Como organizar projetos coletivos de ensino? Como pensar no ensino de português que prepare os universitários indígenas para leitura e produção de textos acadêmicos? Onde fica o português-indígena nesse entremeio?

É com o intuito de contribuir nessa discussão que este artigo faz uma reflexão sobre o ensino de língua portuguesa para falantes indígenas e busca traçar algumas implicações para a formação de professores-índios.

2. Breve histórico da educação escolar e do ensino de línguas no contexto indígena brasileiro

A escolarização indígena no Brasil confunde-se com o processo de colonização, como discutem e exemplificam diversos 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 a seguir baseio-me 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 e Maher (2006), que focalizando mais o aspecto linguístico, descreve os paradigmas que subsidiaram tais fases. De acordo com Maher (2006), dois são os paradigmas que nortearam/norteiam a educação escolar indígena: o paradigma 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 paradigma 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, ilustrado 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 monolíngue em português foi a tônica deste período. O resultado desta política foi a desestruturação de muitos povos, o deslocamento linguístico 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 bilinguismo subtrativo em oposição à situação de bilinguismo aditivo no qual identificamos três passos: 1. escolarização monolíngue em língua indígena; 2. bilinguismo transitório em língua indígena e em português; e, por fim, 3. monolíngüismo em língua portuguesa.

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 linguística 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. Até mesmo os prédios escolares tentavam imitar as residências indígenas para torná-las mais atraentes aos

índios. Contudo, o objetivo da escola não mudou, continuava sendo a integração, bem como não mudou os métodos: 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 bilíngue seria a melhor maneira de se respeitar as comunidades indígenas. No entanto, isso ficou somente no papel uma vez que a FUNAI não via necessidade de fazer investimentos em educação bilíngue 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 Linguístico de Verão), ficando a cargo deste a maior parte das escolas indígenas brasileiras. Por trás de uma escola bilíngue 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 esta instituição. O ponto inicial do trabalho destes 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, dentre elas, a escola Tapirapé, foco deste estudo.

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 Linguístico – cujo objetivo é o fortalecimento das línguas nativas e a promoção da cultura indígena. A língua portuguesa é aprendida como segunda língua, configurando o bilinguismo aditivo, ainda que compulsório, ou seja, imposto pela força do contato com o não-índio. 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.

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 assembleias 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 linguística e cultural indígena, defesa da terra, saúde e educação diferenciadas.

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 Bilíngues), 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 indigenista e tem respaldo jurídico a partir da Constituição Federal de 1988.

Recentemente, uma nova fase na educação escolar indígena pode ser observada. Professores indígenas, em todo o país, têm conquistado sua formação em nível superior, inclusive na pós-graduação. Sobre a expansão do ensino superior para indígenas, conforme levantamento realizado por Cajueiro (Sem data) em 213 IESPs (Instituições de Ensino Superior) tem-se que:

43 (20 %) apresentaram alguma forma de ação afirmativa relacionada ao acesso diferenciado de indígenas ao seu corpo discente, 28 delas estaduais (65 %) e 15 federais (35 %). Também entre essas 213 IESPs analisadas, foram localizados 10 cursos de Licenciatura Intercultural, dos quais seis têm sede em universidades federais e quatro em universidades estaduais.

A inserção dos povos indígenas nesses contextos, para além de uma grande conquista, tem feito as universidades questionarem-se a si próprias e seu papel na sociedade, redimensionar e pensar suas metodologias de ensino, construir, (re)construir e (re)definir em conjunto com esses povos saberes e conhecimentos. Há, no entanto, a necessidade premente de melhoria dos mecanismos de acesso e permanência dos indígenas nesses espaços bem como da garantia de formação de qualidade desses universitários com o intuito de que atendam às suas comunidades.

Esse novo momento da escolarização indígena tem ensejado reflexões acerca do papel da escolarização tanto nas aldeias como nas universidades. Essa discussão ampla inclui a reflexão sobre as implicações do ensino de línguas para povos indígenas, principalmente em se tratando do ensino de língua portuguesa que, no caso do acesso às universidades, assume papel de língua franca.

3. Algumas características do português-indígena: o exame de textos escolares

Nesta seção, trago três textos de autores indígenas, de níveis de escolaridade distintos, com o objetivo de analisar algumas características do português-indígena. Todos os textos foram produzidos em contextos de sala de aula. O primeiro é o texto de uma aluna Tapirapé do ensino fundamental e os outros dois são de universitários indígenas recém-chegados à universidade.

O texto 1 foi escrito por uma aluna Tapirapé da 7ª série. Trata-se de uma carta, destinada ao presidente da república, produzida com o objetivo de denunciar a invasão da área indígena Tapirapé por posseiros e a inoperância dos órgãos federais em resolver o problema. Esta produção foi fruto de um intenso trabalho desenvolvido na sala de aula que envolveu, em primeiro lugar, um debate com os alunos sobre a invasão da terra. Posteriormente, com a proposta de produção da carta, foram trabalhados com os alunos os procedimentos que deveriam ser adotados para a escritura da mesma (estrutura, cabeçalho, linguagem formal), levando-se em conta o fato de o destinatário ser a autoridade máxima do país: o presidente da

república. Além disso, a professora (e autora deste artigo) fez várias correções nos textos dos alunos, durante o processo de produção. Segue a carta:

TEXTO 1

Exmo. Sr.

Fernando Henrique Cardoso

Presidente da República

Aldeia Tapi'itãwa, 16.08.01

Eu sou (...) Tapirapé, estudo na 7ª série.

Olha, meu amigo Fernando Henrique eu estou escrevendo para você organizar a área indígena. Por isso que nós estamos escrevendo para você. Para você tirar posseiros da área indígena. É isso que nós queremos saber com você. Para saber sua opinião. Aqui na área indígena está invadindo o posseiro. Está cortando pau-Brasil. Também estão acanbando com a mata. A funai está falando com ele e ele não quer parar de cortar pau-brasil porque ele está acostumado no área Tapirapé por isso que posseiro não quer parar. Fernando Henrique você tem que tirar posseiro da nossa área para nós ficar alegre. Nossa terra está estragando por causa do posseiro. Por isso nos estamos fazendo carta para você Fernando Henrique para você saber como está funcionando no nossa área. Por hoje é só. Autora: (...) Tapirapé.

A carta acima começa com o cabeçalho proposto pela professora “Exmo. Sr./Fernando Henrique Cardoso/Presidente da República”. Logo após, a aluna se apresenta e diz porque está escrevendo, conforme o costume Tapirapé de contextualizar todas as informações: “Olha meu amigo Fernando Henrique eu estou escrevendo para você organizar o área indígena. Por isso que nós estamos escrevendo para você”. Ao escrever ao presidente a aluna não evita marcas, como o uso de ‘olha meu amigo’ e ‘você’ como pronome de tratamento para a autoridade máxima do país, que poderiam ser tachadas por não-índios de “informais”. No contexto Tapirapé estas marcas não são informais, pois, não há diferenciação de tratamento entre as autoridades Tapirapé e os demais membros da aldeia (vide Wagley, 1988, p. 130). O uso da construção “Olha meu amigo...” é uma estratégia Tapirapé de chamar o interlocutor para mais perto e conferir um grau mais íntimo à conversa. Estabelecida a intimidade fica mais fácil fazer um pedido e, por conseqüência, aumenta a probabilidade de que o mesmo seja satisfeito. Isto remete ao hábito da partilha, característica muito expressiva da cosmologia Tapirapé, pelo qual costumam dividir os produtos da roça, das caçadas, das pescarias e das coletas na mata. É um procedimento a que subjaz troca e reciprocidade. Tal partilha configura-se como uma estratégia de sobrevivência posto que nem sempre as caças são fartas e nem as roças são produtivas igualmente para todos. A troca de alimento supõe troca de gentileza e cuidado que, em algum momento, será retribuída ao ofertante. Além disso, os Tapirapé raramente negam entre si pedidos. A autora espera assim, inconscientemente, que a autoridade também não negue o seu pedido. Por outro lado, observe-se que ela diz duas vezes que é para ‘ele’ que ela está escrevendo. É recorrente nos textos orais em língua Tapirapé este recurso da circularidade, da repetição e o português-tapirapé escrito apresenta também esta característica. Por sua vez, na frase “Aqui no área indígena está invadindo o posseiro”, aparece o sujeito ‘o posseiro’ depois do verbo, como permitido na estrutura da língua Tapirapé.

Finalizando a carta, a aluna aproxima-se novamente da autoridade através do pronome “você” e explica de novo o motivo da carta: “Por isso nós estamos fazendo carta para você Fernando Henrique para você saber como está funcionando no nossa área”.

Examinando as características do texto apresentado, pode-se enumerar sucintamente alguns aspectos do português-tapirapé: mobilidade sintática flexível com alternâncias na ordem sujeito, verbo, objeto, sem comprometimento da compreensão textual; circularidade, ou seja, o texto apresenta idas e vindas ao mesmo tópico o que poderia erroneamente dar idéia de repetição ou redundância. Trata-se assim de uma estratégia discursiva indígena, muito comum na oralidade, para não deixar dúvidas quanto ao que está sendo dito. Além destas características lingüísticas a carta revela atitudes e comportamentos que fazem parte da vida deste povo e que apontam para a cosmologia Tapirapé, associados, sobretudo, à relação de troca e reciprocidade.

Algumas das características comentadas acima surgem também nos textos dos universitários indígenas, como poderá ser observado abaixo. Como indicado anteriormente, tais textos foram produzidos no ambiente universitário. Ao contrário do texto da aluna Tapirapé que tem o português como segunda língua, os textos abaixo são de indígenas que falam o português como língua materna.

Antes de proceder ao exame dos referidos textos, é necessário falar um pouco sobre o que vem sendo denominado “letramento acadêmico” (Lea e Street, 1998; Fiad, 2011). A corrente denominada Novos Estudos do Letramento (Street, 1984; Gee, 1996; dentre outros) aponta que o letramento são práticas sociais que envolvem a escrita e que têm significados distintos para cada grupo. Contextos diferentes propiciam letramentos distintos o que permite falar em letramento religioso, letramento familiar, e muitos outros, e, no foco deste artigo, letramento acadêmico. Tomo letramento acadêmico como aquele que ocorre nos bancos da universidade. Um aspecto que tem sido discutido por alguns autores como Fiad (2011) e Lea e Street (1998) é o concernente ao fato de que, ao chegar na universidade, os alunos são obrigados a escreverem em gêneros acadêmicos com os quais não estão habituados, a resenha, por exemplo. Via de regra, há um descompasso entre o que os professores esperam dos textos dos universitários e isto os leva a avaliar mal os textos destes últimos. Esta problemática revela também que muitos professores não consideram outros letramentos dos seus alunos, e que muitos universitários são considerados como “alunos que não sabem escrever”. Fiad (2011, p. 366) argumenta que soluções para esse problema não se ancoram apenas em mostrar as regras da escrita acadêmica, mas de indicar ao universitário as relações de poder embutidas neste tipo de escrita.

Feitas estas considerações, passo aos textos. O texto 2 é uma carta endereçada à coordenadora do curso de licenciatura indígena e deveria relatar o conteúdo estudado em uma determinada disciplina.

TEXTO 2

Belo Horizonte, 15/09/2011

Oi, tudo bem?
Porque estou bem.

Olha, estou te escrevendo para lhe falar das aulas dessa semana. Olha, eu e meus amigos fomos a uma estação ecológica para fazer um passeio. E lá dividimos em grupos e saímos em uma trilha com os monitores e aprendemos algumas coisas sobre algumas árvores. Lá descobri porque a barriguda tem aquela barriga dizem que é pra ela ter água na época da seca.

Aprendi um pouco sobre o consumo de energia pois se nós não presta atenção em nossas casas podemos pagar muito caro, por isso não podemos deixar os aparelhos ligados sem precisão como deixar as luzes acesas em todas as partes da casa, não ficar vários minutos embaixo de um chuveiro passar roupa em grandes quantidades, evitar abrir a geladeira sem necessidade. Essas são as formas de economizar energia. E por hoje é só, um abraço.

Ass.

A carta é iniciada com um cumprimento informal “Oi, tudo bem?” conferindo uma certa intimidade com a destinatária, ainda que a mesma seja uma autoridade. Na sequência, a construção “Olha, estou te escrevendo para lhe falar das aulas dessa semana.”, a exemplo da aluna Tapirapé, é uma maneira de chamar a atenção para o tópico da conversa. A finalização da carta “E por hoje é só, um abraço” pode ser considerada uma construção típica de falantes indígenas, encontrada na carta Tapirapé. Notadamente esta carta e a anterior têm componentes descritos na análise que traduzem a olhos mais desavisados uma certa informalidade em textos destinados a autoridades. Esta é também uma característica que pode ser vislumbrada no próximo texto analisado.

Por sua vez, o texto 3 é uma resenha realizada em uma aula de leitura e produção de textos acadêmicos. Foram trabalhadas as várias características desse gênero e feitas resenhas coletivas com a professora antes de os alunos fazerem individualmente a resenha de um texto. Ainda que seja um texto de gênero diferente, surgem algumas características que talvez possam ser atribuídas ao português-indígena.

TEXTO 3

Resenha:

A revista letra A e os autores do texto, comenta do programa EJA (Educação de Jovens e Adultos) uma prática informal lançada pelo governo federal.

De acordo com os autores, os materiais usados para alfabetizar os jovens e adultos deixa muito a desejar. Entretanto, pareceu alguma melhora, mas ainda não conseguiu alfabetizar todos os jovens e adultos.

No meu ponto de vista, este programa do governo federal foi muito bom, porque despertou nos adultos um interesse em estudar, aqueles que não teve oportunidade de estudar quando criança, agora vai aprender a ler e escrever. Isto pode ser comprovado na minha aldeia, este programa de erradicação do analfabetismo acontece na minha aldeia, e é muito bem aceito. Muitos adultos já aprenderam a ler e escrever, e recebe um certificado que comprova os primeiros anos do ensino fundamental.

O texto comenta ainda que a falta de material para alfabetizar jovens e adultos tem sido um problema, e que ainda esses materiais estão se engatinhando.

De acordo com os argumentos citados no texto, eu conclui que o programa de erradicação do analfabetismo no Brasil foi, e está sendo muito bom, porque na minha aldeia quem não teve oportunidade de estudar quando criança por algum motivo de força maior, hoje pode estudar e aprender muitas coisas importantes e várias lições.

Observa-se que a resenha produzida revela o processo de apropriação de algumas características desse tipo de texto: apresentação do texto resenhado, elucidação do posicionamento dos autores desse texto e o posicionamento crítico de quem resenha o texto. A primeira parte apresenta o texto resenhado: “A revista letra A e os autores do texto,

comenta do programa EJA (Educação de Jovens e Adultos) uma prática informal lançada pelo governo federal.”. Na sequência, a autora indígena mostra o posicionamento dos autores do texto: “De acordo com os autores, os materiais usados para alfabetizar os jovens e adultos deixa muito a desejar. Entretanto, pareceu alguma melhora, mas ainda não conseguiu alfabetizar todos os jovens e adultos.”, e ainda mais abaixo: “O texto comenta ainda que a falta de material para alfabetizar jovens e adultos tem sido um problema, e que ainda esses materiais estão se engatinhando.”. Entretanto, chama a atenção o modo como a autora indígena mostra seu posicionamento em relação ao texto que resenha: “No meu ponto de vista, este programa do governo federal foi muito bom, porque despertou nos adultos um interesse em estudar, aqueles que não teve oportunidade de estudar quando criança, agora vai aprender a ler e escrever. Isto pode ser comprovado na minha aldeia, este programa de erradicação do analfabetismo acontece na minha aldeia, e é muito bem aceito. Muitos adultos já aprenderam a ler e escrever, e recebe um certificado que comprova os primeiros anos do ensino fundamental.”. Esta aparente informalidade presente não só nesse texto, mas também nos anteriores, pode indicar que os indígenas comunicam-se e estabelecem interações, no caso, através de textos escritos, diferentes das que os não-indígenas costumam travar. Para textos acadêmicos é uma característica não esperada. Entretanto, tal formalidade pode estar configurada em outros parâmetros que ainda não foi desvelado suficientemente por educadores e linguistas ocupados destas questões.

4. À guisa de conclusão

As características aparentes nos textos denotam distintas variedades de português-indígena, diferentes do português considerado padrão e de outras variedades desta língua. É um português específico, cuja especificidade traz à tona o fato de que os povos indígenas apropriam-se e moldam a língua portuguesa. A língua majoritária perde, assim, o “status” de “majoritária”, de língua imposta, de língua emprestada e assume como papel principal a construção/reconstrução/veiculação da identidade indígena. É necessário ressaltar que esta especificidade não faz do português-indígena um português incompreensível. Ao contrário. Qualquer falante da variedade padrão ou não do português é capaz de ler e compreender perfeitamente os textos analisados.

Para Maher (1996) a construção da identidade étnica é da ordem do discurso. Tomando as variedades do português como foco de pesquisa, face ao exposto acima, parece evidente que o português falado em contextos indígenas (e por que não dizer os falados nos demais contextos de minorias linguísticas como o português-rural, o português-surdo, o português dos imigrantes, dentre outros) merece ser focalizado primeiramente com o objetivo de se compreender o funcionamento destas variedades para, em segundo lugar, reavaliar-se o ensino que tem sido feito nas escolas brasileiras, incluindo aqui as escolas específicas para os indígenas e os cursos de licenciatura indígena.

No que tange especificamente ao ambiente escolar, é sabido que o mesmo é grande responsável pela cristalização de preconceitos linguísticos. Ainda veicula-se que é na escola que se aprende a falar “português direito”, leia-se o português-padrão. Isso para os que têm esta língua como materna. Em se tratando dos que falam o português como segunda língua, caso de muitos povos indígenas, também vão à escola com o intuito de aprender o português considerado padrão. Ao se tomar/eleger um português como o “direito”, o correto, automaticamente imputa-se aos outros a pecha de “errados”. Sendo “errados” não podem ser falados, praticados. Ignora-se que esta prática já existe, invisibiliza-se as variedades não-

padrão faladas pela maioria dos brasileiros e, nesta esteira, exclui-se estes indivíduos do cenário linguístico.

Tendo em vista estes fatores, reitera-se a necessidade de que se tome as variedades do português como objeto de pesquisa. É o que se tenta fazer nesse artigo com a descrição de algumas características do português-indígena, em sua modalidade escrita. Embora aqui não se tenha analisado a modalidade oral, pode ser assegurado que esta variedade é a falada pelos indígenas não só na aldeia com interlocutores não-índios ou com outros indígenas, mas também em outros contextos em que a expressão nesta língua é exigida. Logo, é uma variedade que tem falantes e que tem seu espaço de circulação e, por isso, não pode ser relegada a segundo plano. Uma preocupação é o fato de que, assim como ocorre com os falantes das demais variedades, os indígenas sofrem preconceito por causa da sua variedade de português. Ao fazer estes apontamentos, não quero dizer que o ensino do português “padrão” deva ser abolido. Aceitar, ensinar o português-índio certamente não significa negar aos indígenas o ensino do português “padrão” haja vista a demanda por esta variedade considerando-se que este é o português exigido em contextos onde os direitos indígenas são discutidos. É ilusório negar esta realidade e irresponsável apregoar somente o ensino do português-índio. Optar por ensinar somente um tipo de português implica novamente em excluir, pois, estaria se negando ao indígena o acesso ao tipo de português preterido e, por conseguinte, negando a estes indígenas a possibilidade de “escolher” qual o português quer falar, onde e com quem quer falar.

Por fim, é ainda necessário dizer que, por um lado, há muito a ser investigado e negociado sobre o letramento dos alunos indígenas, principalmente no contexto universitário, e, por outro lado, que a academia não pode desconsiderar as implicações de seus posicionamentos e metodologias de ensino em relação aos alunos que abriga.

Referências

BARROS, Maria Cândida D. M. Educação Bilíngüe, Linguística E Missionários. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994.

BRASIL. *RCNEI - Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC/Secretaria de educação fundamental, 1998.

CAJUEIRO, Rodrigo Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais. Artigo sem data. In

http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/educacao_superior_indigena/arquivos/Levantamento%20de%20A%E7%F5es%20Afirmativas.pdf Acesso em 12.09.2011

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.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte, 2011. Disponível em <http://www.abralin.org/revista/RVE2/14v.pdf> Acesso em: 01 de março de 2012.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies**: ideology in discourses. 2ed. London/Philadelphia. The Farmer Press, 1996.

KLEIMAN, A. B. O projeto coletivo nas redes em construção. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos de escola*. Campinas, Mercado de Letras, 1999.

LEA, M. R.; STREET, B. **Student writing in higher education: an academic literacies approach**. Studies in Higher Education. London. June, v. 23, n. 2, p. 157-16, 1998.

LOPES DA SILVA, Aracy e GRUPIONI, Luis D. B. (orgs) *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Global; Brasília: MEC:MARI:UNESCO, 1995/2004.

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.

MAHER, Terezinha J. M. 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.

_____ *Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade*, Tese de doutorado em Lingüística, IEL/Unicamp, 1996.

MELIÁ, Bartomeu *Educação Indígena e Alfabetização*. Edições Loyola: São Paulo, 1979.

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.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. London. Cambridge University Press, 1984.

TAUKANE, Darlene *Educação escolar entre os Kura-Bakairi*. Dissertação de mestrado em Educação, Mato Grosso: UFMT, 1996.

WAGLEY, Charles *Lágrimas de Boas Vindas – Os Índios Tapirapé do Brasil Central*, Itatiaia/Editora da Universidade de São Paulo, Belo Horizonte, 1988.