



Linguagem no contexto escolar indígena: o caso do Acre

Nietta Monte

I. Apresentação

O objetivo a ser perseguido neste trabalho é a análise do discurso pedagógico indígena numa ação educativa em desenvolvimento no Acre,⁽¹⁾ sobretudo buscando revelar qual a concepção de linguagem que orienta, tanto no tocante às práticas e representações não indígenas de linguagem e educação, quanto às propriamente indígenas.

Remeterei minha análise à discussão deste tema levada pela lingüística Eni Orlandi, principalmente em seu ensaio "Algumas Considerações Discursivas sobre Educação Indígena", tentando reconsiderar e complementar alguns pontos teóricos ali levantados a partir de minha experiência com esta questão durante os últimos dez anos.

A leitura do material disponível sobre educação indígena a que tive acesso levou-me à questão: qual a concepção de linguagem que orienta todos esses trabalhos? ... que relação com a linguagem os "educadores" indígenas estão atribuindo aos índios? ... (Orlandi/87, p. 81)

É no intuito de aprofundar esta discussão lingüística no marco da educação indígena, respondendo à provocante questão colocada pela autora, que sintetizarei neste trabalho algumas das reflexões metalingüísticas construídas pelos próprios índios educadores envolvidos na experiência e sistematizadas pela equipe de assessores ou "educadores" não índios, durante nosso trajeto de pesquisa e ação.

O principal conceito de que lançarei mão é aquele extraído da lingüística neomarxista: o de "linguagem entendida como trabalho", isto é, mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social, produção social que transforma.

Ou seja, concebo a linguagem como trabalho, como produção e procuro determinar o modo de produção da linguagem como parte da produção social geral. (Rossi Landi, 1975 in Orlandi/87, p. 17)

Assim é que os processos históricos-sociais onde se constitui a linguagem e também por ela constituídos

serão aqui descritos num estudo de caso cujo cenário e os atores índios e não índios situam-se no Acre das últimas duas décadas.

Também considerarei o conceito de autor e autoria presente nas obras citadas para explicitar alguns dos princípios pedagógicos, fundados numa concepção de sujeito e linguagem que fundamenta nossa prática. Nosso projeto é denominado desde seu início em 1983: "Uma experiência de Autoria", não por uma prévia intenção de ilustrar ou citar este conceito lingüístico e filosófico, mas por uma *insight* ou intuição de seu sentido oriundo da práxis com educação e linguagem.

Ainda, estarei tratando do aspecto educacional deste trabalho com a linguagem onde a escola se constitui espaço e instrumento fundamental de apropriações sociais do discurso pelos sujeitos autores índios: "Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos com os saberes e os poderes neles implicados..." (Foucault/70, p.46. Tradução da autora).

Tentarei demonstrar como o modo de apropriação dos discursos nesta ação de educação indígena tem sido orientada para a elaboração de outras formas de conhecimento, onde tanto os saberes legitimados pela escola tradicional e legítimos também para os grupos indígenas, como aqueles referidos na tradição tribal e na identidade étnica dos professores e alunos índios, vêm sendo dialeticamente inseridos no currículo de suas escolas.

Dessa maneira, considero que se deva, por um lado, reivindicar, politicamente o direito de acesso ao conhecimento legítimo e de outros, estabelecer condições para que se elaborem outras formas de saber que não sejam a mera reprodução do conhecimento dominante, já que as diferentes formas de saber tem funções distintas e que derivam sua diferença dos antagonismo de classe. (Orlandi/88, p. 93)

Para finalizar refletirei sobre a tipologia dos discursos tal qual colocada por Orlandi - "autoritário, polêmico e lúdico", repensando-os em contexto indígena, já que as palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva para outra". (Orlandi/87, p. 27)

(1) A autora deste artigo coordena pesquisa-ação relativa à tal experiência educativa indígena no Acre, da qual foi fundadora e permanece como assessora para ensino de línguas.

Quais os sentidos destes tipos de discurso ou modos de socialmente os sujeitos produzirem e usarem a linguagem numa formação discursiva diferente da nossa?

II. Gênese

Iniciarei pela contextualização dos processos políticos e sociais onde se dá a experiência educativa indígena no Acre, recuperando a História dos seguintes tempos:

1. A frente de expansão extrativista e agropecuária chegam ao Acre.

2. O tempo do cativo-genocídio e etnocídio.

3. O tempo dos direitos - terra escola e a apropriação do discurso "bilingüe e intercultural":

Era uma vez...: "No interior dos seringais e nas vizinhanças das fazendas agropecuárias existentes na região da bacia dos rios Juruá/Purus, em terras acreanas e do sudoeste do Amazonas, vivem atualmente cerca de 13 grupos indígenas pertencentes às famílias lingüísticas Pano, Aruak e Arawá. Entre os primeiros, encontram-se os grupos Poyanáwa, Nukini, Jamináwa, Kaxinawá, Yawanawá, Katukina, Kaxarari e Arara. Classificados como Aruak, existem os Kampa, Mäxineri, Apurinã e Jamamadi, e como Arawá, os Kulina. O conjunto de todos estes grupos apresenta uma estimativa populacional de 8,5 mil a 10 mil índios, aproximadamente.

Estes grupos indígenas foram incorporados, desde o fim do século passado, como trabalhadores nas frentes extrativistas (caucho, seringa, castanha, madeira, peles de animais etc.). Mantiveram, durante todo esse tempo de quase cem anos de contato com a sociedade regional, as suas próprias línguas, parte de sua elaborada cultura material (cerâmica, trançados, tecelagem etc.), mitologia, rituais e organização social; mas foram também transformados em seringueiros, barranqueiros, diaristas, colonos da periferia das vilas e cidades da região, mateiros, varejadores e caçadores nas fazendas agropecuárias em fase de implantação e, ultimamente, em peões. A inserção dos grupos indígenas da Amazônia Ocidental nas situações vividas pelas classes trabalhadoras do extrativismo é uma realidade incontestável, uma vez que a grande maioria destes grupos estava vinculada direta e/ou indiretamente a um patrão regional - seringalista tradicional ou administrador dos seringais pertencentes aos grandes grupos empresariais oriundos do Sul do país.

A partir de 70, uma nova frente pioneira atinge a região do Juruá-Purus. Trata-se de uma frente agropecuária, que se instalou como empreendimento econômico, através da compra de inúmeros seringais, visando à criação de um mercado de terras. A vanguarda desta frente era composta, sobretudo, de investidores, especuladores de terras e grileiros profissionais. Uma vez adquiridos os seringais, a maior preocupação desses investidores, conhecidos na região como "os paulistas" era de limpar a área e, pela persuasão, procurar retirar os habitantes da região, oferecendo-lhes irrisórias indenizações ou usando de métodos violentos. De fato, a venda dos seringais não levou em conta a existência daqueles posseiros, índios e acreanos, o que gerou uma série de conflitos, que se traduzia em queima de barracos, prisões, ameaças de

morte etc. Nos baixos preços das terras, nessa primeira fase, estavam também incluídos os riscos com futuras desapropriações pelo Estado e o conflito com os que lá tinham permanecido.

É a partir de um segundo momento da frente agropecuária que são iniciados os grandes projetos de desmatamento, para a implantação de modernas fazendas de gado. Para tais empreendimentos foi realizada a contratação de força de trabalho local. Data desta época a transformação de vários grupos indígenas em peões ou trabalhadores braçais, nos muitos desmatamentos que foram sendo feitos na região.

Em suma, a situação em que atualmente vivem estes grupos indígenas do Juruá-Purus só pode ser entendida dentro dos projetos e realizações da sociedade nacional, que primeiro se apropriou de seus antigos territórios e depois de sua própria força de trabalho. De nenhuma maneira estes grupos indígenas podem ser vistos como um elemento externo da nossa sociedade. Talvez o modo particular desta articulação seja o fator responsável por esta aparente exterioridade, que não é senão uma forma de marginalização sócio-política e cultural.

A partir de 1976, a criação da ajudância da Funai em Rio Branco e das entidades de apoio e assessoria às comunidades indígenas - Comissão Pró-Índio/AC, Coordenadoria do Indigenismo, União das Nações Indígenas (UNI) e CIMI/AC - contribuíram para a tomada de consciência dos direitos indígenas. Direitos em relação à posse e usufruto das terras que imemorialmente habitam, a melhores condições de vida, à educação e à saúde.

Desde então, várias comunidades indígenas da região começaram a se organizar em cooperativas de produção de borracha, castanha, agricultura e consumo de bens industrializados, hoje imprescindíveis, visando à ocupação produtiva de suas terras. Passaram - assessorados pelas entidades acima citadas e com apoio de financiamentos - a produzir borracha, castanha, produtos agrícolas e artesanato, independentemente dos antigos patrões seringalistas, afastados atualmente da maioria das áreas indígenas da região.

Foram justamente essas comunidades que, em 1982, lutando por seus direitos, denunciaram na imprensa as péssimas condições de saúde e ensino em suas áreas. Dá bem idéia disso o trecho de uma carta das lideranças indígenas dirigida ao presidente da Funai e encaminhada também à Comissão Pró-Índio/Acre - CPI/AC que redundou no início do projeto de educação indígena em março de 1983 coordenado por esta entidade "Uma Experiência de Autoria".

...Nós queremos aprender a fazer conta, tirar nossos saldos, não queremos mais trabalhar para os patroes dos seringais. Queremos ler os nossos talões de mercadorias para saber o valor de nossa produção de borracha...

Propuseram ainda nesse documento que, para melhorar as condições de vida nas áreas, os índios deveriam ser preparados para serem, eles próprios, os professores de ensino e agentes de saúde. E que treinamentos para sua formação deveriam ser realizados em Rio Branco, durante três meses consecutivos, porque só assim teriam tempo disponível para os estudos, o que seria difícil dentro de suas áreas, devido as tarefas diárias que têm de desempenhar. (Aquino, Terri - Breve

"História do Contato", in Cabral, Ana; Monserrat, Ruth e Monte, Nietta/87)

III. A Linguagem do autor conquistada em contexto escolar indígena

O projeto educacional gerado neste contexto de conflito social e interétnico visou apoiar as relações de fortalecimento sócio-político-cultural dos sujeitos índios, e a reordenação das relações de poder no âmbito externo e interno aos grupos. Formar quadros indígenas para a administração por conta própria de suas terras, sua escola, sua saúde, sua cooperativa etc. era sua meta desde o início.

São os próprios sujeitos índios, que já em processo de formação como professores bilingües no projeto educativo analisado⁽²⁾, assim se expressavam sobre a função da linguagem e do saber na escola indígena:

... Por isso é o que nós aprendemos a escrever, ler e saber números. Não só saber aprender, saber também funcionar a nossa escola pelo próprio professor índio... (Kiã Kaxinawá, professor bilingüe/83)

É importante estudar porque nós mesmos estamos administrando a nossa área indígena e não queremos nem um administrador mais dentro de nossa terra. (Siã Kaxinawá, professor bilingüe/83)

A escola ultrapassa assim na concepção destes professores índios acima explicitada, a perspectiva da alfabetização *strictu sensu*, abrangendo uma função histórica e social para a nova etapa do contato. Visando autonomia com relação ao branco-padrão-tutor-missionário-funcionário do Estado, a escola vem propiciando a seus alunos e professores novos papéis sociais; especializações de saberes a serem construídas, valorizadas e socializadas entre eles:

Eu já ensinei um bocado de pessoas ... quatro deles estão trabalhando como funcionários da floresta ... Adauto monitor de saúde. Elias é gerente comunitário, Renato é cantineiro, Mateus é monitor de educação ... (Tene Kaxi, professor bilingüe, 1991)

A concepção de linguagem como trabalho, ação transformadora, vem sendo construída como categoria, a partir da qual nós, educadores indígenas, e os próprios índios educadores, temos elaborado nossa prática, buscando-se criar ... "uma relação necessária entre o objeto, as técnicas, a metodologia e a teoria..." (Orlandi/88, p. 16). Busca-se, desta forma, a construção coletiva de uma práxis com a linguagem, que "subjaz e determina os princípios teóricos" (idem) utilizados na nossa reflexão metalingüística.

Tal trabalho com a linguagem, em contexto escolar indígena, envolve a palavra falada e escrita em um campo de confrontos entre línguas e culturas distintas, representando grupos sociais e etnias em situação de contato conflitivo.

Daí porque a apropriação da linguagem através da escola se faz em dinâmica bilingüe e intercultural, alternando-se duas ou mais línguas e confrontadas formações culturais distintas.

Ora, se acreditamos na possibilidade de um trajeto educativo na direção de um "bilingüismo aditivo"⁽³⁾ onde se somem as diferenças e identidades, como tal apropriação na linguagem é facilitada em termos de metodologia(s)?

A concepção de linguagem como trabalho é operacionalizada como metodologia que "faz trabalhar com a linguagem", pela técnica da "aula-oficina". O autor é o operário da palavra e de outros signos, na fábrica da escola.

A apropriação da escrita em língua materna e na língua estrangeira se dá através do trabalho com a linguagem em forma de discursos variados a que estão expostos nas atuais situações de comunicação dentro e fora da aldeia.

Entram aí usos da escrita relacionados à historicidade dos discursos experimentados no exercício da linguagem em processo de alfabetização – o texto pode ser mito, jornal, opinião, história, cartilha, dicionário etc. Ou seja, tem-se entendido por trabalhar com a linguagem a criação de situações de ensino-aprendizagem em que se estimula a execução de atos de leitura e escrita socialmente significativos para os alunos que possam ser realizados em língua(s) indígena(s) e portuguesa.

IV. A função social da escrita indígena

Por tratar-se de sociedades até muito recentemente ágrafas, de tradição exclusivamente oral, a função social da língua escrita vem sendo construída pelos próprios sujeitos índios, que passam a utilizar-se das escritas em língua indígena e portuguesa com finalidades sociais diversas no âmbito escolar e fora dele. Cartas, diários, anotações contábeis, relatórios de trabalho, projetos, músicas e rezas são "portadores de textos" hoje escritos e lidos pelos professores, alunos, ex-alunos, escritores indígenas, no contexto da aldeia.

Como são concebidas pelos próprios escritores índios a natureza e a função da escrita, cujo locus de apropriação é, sobretudo, a escola indígena?

A ênfase na escrita como capacidade ou bem cultural a ser adquirido na escola indígena pôde ser explicitada pelos professores índios envolvidos no projeto, durante atividades reflexivas via escrita nos cursos por nós coordenados de sua formação, entre os anos de 83 a 91. Escreveram eles sobre seu projeto pedagógico, numa primeira fase da pesquisa financiada pelo Inep denominada "Análise de uma experiência de autoria", onde foram sistematizados por escrito alguns dos aspectos de sua representação e expectativas relativas à escolarização bilingüe:

...o estudo do português serve para ler as escrituras passadas de uma hora, uma semana, um mês, 20, 80 ou

(2) O projeto tem como linha de ação prioritária a formação gradual e permanente de professores índios escolhidos por suas comunidades para gerirem as escolas indígenas em área. São atualmente 27 o número de professores índios e escolas implantadas e assessoradas pela CPI/AC na região.

(3) A expressão "bilingüismo aditivo" se opõe à de bilingüismo substitutivo, caracterizando modelos de educação bilingüe historicamente praticados nas Américas. No primeiro caso, as duas ou mais línguas são desenvolvidas nos processos educativos ao longo das séries, de forma equilibrada, do que redundava possibilidade de revitalização e manutenção das línguas indígenas. No segundo caso, progressivamente faz-se a substituição da língua indígena pela língua nacional.

100 anos atrás... Serve para escrever nomes de gente, pássaro, peixe, caças e nomes de árvores, terras, praias, pedras, nomes de cobras, plantas, sol, lua, estrelas, nomes de abelhas... (Kiá Xaxinawá in *Escolas da Floresta*. CPI/AC, 1985)

A relação entre "estudo e escrita" constitui-se, assim, com a função de Construção da História, para registro e recuperação do tempo passado "100 anos atrás", além de fundar a possibilidade de registro das denominações e classificações do espaço ao redor, "nome de pássaro...". Tempo e espaço aprisionados pela escrita no seu poder mneumônico e classificatório – eis as possibilidades vislumbradas via escola e escrituras.

Ainda:

...o estudo serve para muita coisa que tem no mundo de leitura: 1º é conhecer as letras e depois formar palavras e saber assinar o nome... serve para fazer bilhete e anotar algumas mercadorias que compram na cooperativa e tirar conta dos fregueses que compram na cooperativa e quando souber anotar as mercadorias e tirar as contas dos fregueses já serve para tomar conta da cooperativa... (Maná Xaxinawá, in *Escolas da Floresta*, CPI/AC, 1985)

...pra não ser roubado pelo patrão branco, pra saber como que leva pra frente nossa cooperativa, e como podemos viver na nossa área com nosso povo como que trabalha na cantina... (Norberto tene Xaxinawá, in *Escolas da Floresta*, CPI/AC, 1985)

A ênfase na motivação afetiva e cognitiva para aquisição da escrita também se justifica no contexto histórico atual destes grupos, por razões práticas e pragmáticas que envolvem desde a comunicação por bilhete até a contabilidade da cooperativa-cantina onde comercializam a borracha, livres do patrão seringalista que retiraram nos últimos dez anos de suas áreas.

Portanto, além do potencial intelectual vislumbrado na natureza mneumônica, abstrata e classificatória deste tipo de simbolismo via escrita, também fica ressaltada sua enorme funcionalidade social para a nova dinâmica sócio-econômica-cultural pós contato, ligadas a aspectos decisivos da sobrevivência física e cultural e autonomia política destes povos frente aos "brancos-padrões".

A escola foi assim eleita como o locus desta possibilidade, ou melhor, como instrumento desta responsabilidade social dos sujeitos, de procederem a reordenação histórica. Daí extraíremos deste cenário a noção de "autoria", metáfora da passagem que neste processo está sendo construída.

Do autor se exige: coerência, respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à forma do discurso como às gramaticais; explicitação, clareza, conhecimento das regras textuais.

É nesse jogo que o aluno entra quando começa a escrever...

O autor é, pois, o sujeito que tendo o domínio de certos mecanismos discursivos representa pela linguagem esse papel na ordem social em que está inserido... (Orlandi, 88, p. 79)

Em nosso caso, os autores sujeitos buscam a apropriação/ordenação do novo discurso indígena, saindo assim da liberdade aparente (expressada por seu contrário – o cativo real – do modelo anterior da fase do "seringal do patrão") para a busca da autoria do novo papel social, ordenação do caos ou do acaso em que estavam submersos, do ponto de vista cultural e político.

Em termos especificamente lingüísticos e discursivos, esta construção do autor na escola se dá na exigência social da unidade, coerência, clareza, correção do texto, ou seja, dos trabalhos com a linguagem, gerados pelos sujeitos nas relações de ensino/aprendizagem escolares. Construção de um autor que passeia na elaboração de discursos variados e socialmente significativos, como vimos, em um eixo que vai da cultura do outro – o "intercultural", à sua própria – os saberes étnicos; da língua estrangeira à sua língua materna. Autoria, portanto, no complexo terreno do bilingüismo e da interculturalidade.

Como passar da multiplicidade de representações possíveis do sujeito enquanto enunciados, para a organização dessa dispersão num todo coerente... com que se apresenta o autor, responsável pela unidade e coerência do seu discurso? (Orlandi/88, p. 79)

Auxilia-nos aqui a utilização do conceito de responsabilidade, cobrada do autor, para o qual se "exige uma relação institucional com a linguagem, de forma que o aluno aprendiz possa experimentar práticas que façam com que ele tenha o controle dos mecanismos com os quais está lidando quando escreve..." (Orlandi/88, p. 80)

Imagino que a criação da responsabilidade do autor indígena em contexto escolar, na apropriação que vem fazendo da linguagem em duas ou mais línguas, se faz progressivamente e coletivamente na constituição da função social da(s) língua(s) escrita(s) dentro de padrões e normas também por eles socialmente elaborados e aceitos. Uma relação institucional com a linguagem na escola e fora dela vem produzindo regras e padrões para seu uso, que vão desde a elaboração de ortografias, produção de textos, relatos míticos, dicionários, gramáticas, neologismos para as línguas indígenas; além de outras modalidades de escrita indígena como jornais, relatórios, músicas, rezas, que passam a obedecer outros mecanismos discursivos e textuais próprios à linguagem escrita até então ausentes do saber indígena e de suas práticas comunicativas orais.

V. Conflitos lingüísticos e interculturais

Ora, se acreditamos que a tomada da palavra ou a apropriação pelo autor da língua (gem) "é um ato social com todas suas implicações: conflitos... relações de poder, constituição de identidades..." (Orlandi/88, p. 17), qual o modo específico desta apropriação em contexto de bilingüismo e interculturalidade?

Sabemos que estamos, neste caso, pisando em terrenos de contato entre sociedades indígenas minoritárias e estados nacionais, portanto, confronto de poderes e saberes diversos, colocando lado a lado tipos de sociedade com forças políticas desiguais.

O confronto destes diversos, a construção de identidades, que reúnam as equivalências e diferenças numa síntese de saberes possível é, pois, tarefa almejada como projeto étnico e pedagógico pelos sujeitos-autores índios, em sua experiência escolar pós-contato.

Também é tarefa pedagógica a construção do entendimento e práxis da linguagem, não como instrumento neutro, mas como palco de conflitos lingüísticos e interculturais.

Os professores-autores índios reconhecem assim o valor desta apropriação para a transformação do seu modo de inserção na sociedade nacional.

Saber vender nossa produção, saber comprar ... com nossa escola do lado ensinando aos que estão nascendo agora para não ser mais roubado por ninguém. (Siã Kaxinawá/83)

Visa-se, via linguagem e escola, a explicitação das relações de confronto e a reordenação de identidade(s) indígena(s) bilíngüe(s) e intercultural(is) interativa(s) com a sociedade nacional.

Assim é que na definição do currículo das escolas indígenas, os professores expressaram-se sobre centros de interesses voltados para duas ordens distintas de saberes, ao seu ver necessários à formação de uma identidade étnica pós-contato: uma ligada ao novo, ao todo maior, à "língua e cultura do Brasil" de que agora passaram a participar; outra ligada ao passado e ao especificamente indígena, suas tradições, línguas, saberes étnicos originais, ameaçados de esquecimento pelas novas gerações a partir do contato com a sociedade nacional.

O que achamos de aprender daqui pra frente é isso: som a e an. Pontuação. Til. Vogais. Quais são as diferenças do s com ç, do já com xa, cha do ga, gue, gui, e do que, qui e do ca, co cu. Mas isto é de vocês ^{Não} sabemos o som dessas letras: Y, W, K, e a letra קאקא (Siã Kaxi/84).

Queremos saber assunto: o governo e a polícia militar o que é que significam pra gente... saber promessa da Funai, o que é que ela fez pro índio...? (Mani Kaxi/84)

O que queremos aprender é a linguagem portuguesa é pra fazer um contrato com a Sudhevea (órgão federal encarregado do fomento à produção e comercialização da borracha no Brasil), aprender a botar dinheiro no banco... A pontuação, significação das palavras para entender a cultura do Brasil... e a nossa língua é para não esquecermos dela, as estórias de antigamente, a dança do mariri, a cantiga do cipó, o nosso artesanato... (Siã Kaxi/84)

A escola é, assim, enquanto espaço criado pelo contato e para o contato, local para transmissão destas duas ordens distintas e interligadas de saberes, devendo habilitar os alunos para um mundo novo, cuja primeira barreira está no domínio da língua portuguesa. Língua que, uma vez decifrada nos seus artifícios formais, mas, sobretudo nos seus significados, permitirá a compreen-

são e participação na "cultura do Brasil", de forma a poderem também beneficiar-se dela, sem contudo perder sua própria língua, motor depositário da cultura indígena original.

Na escola ocorre a interseção da Tradição e da Inovação, do Específico e do Geral: o conteúdo curricular e os materiais didáticos devem refletir e expressar criticamente sobre essas duas ordens de conhecimento e valores, ponto móvel entre o passado e o presente.

Achamos importante contar nossas estórias dos antigos nas escolas para não acabar com o nosso mito. Se não contar, acaba. Quem está na escola estuda "Cartilha do Índio Seringueiro" e "Estórias de Hoje e Antigamente". Nós também queremos estórias de vocês. Livros de ciências e revista de Medicina. Dicionário, mapa do Brasil e calendário. (Siã Kaxi/84)

Mais uma vez nossas reflexões vão ao encontro das da lingüista Orlandi ao advogar a possibilidade de expressão da resistência cultural por parte das classes populares no palco dos conflitos com a linguagem e os saberes em contexto escolar.

...Daí, a meu ver, se deve reivindicar politicamente o acesso às formas do conhecimento legítimo, mas, ao mesmo tempo, criar espaço para a elaboração de outras formas de conhecimento que derivem do conhecimento efetivo do aprendiz em suas condições sociais concretas. (Orlandi/88, p. 37)

VI. O lugar dos discursos recolocados

Uma última reflexão sobre Linguagem em Contexto Escolar Indígena se faz necessária. Mais uma vez dialogarei com o texto de Orlandi relativo a esta questão, especialmente quando a autora utiliza de sua tipologia dos discursos para perguntar-se sobre o que ocorre com o lúdico, o polêmico e o autoritário na educação indígena.

Em resumo, afirma a autora que o discurso autoritário, que tem seu lugar marcado nos processos educativos nas sociedades ocidentais, vem sendo criticado pelo discurso dos educadores indígenas e excluídos de sua concepção de educação indígena (mas não se pode afirmar de suas práticas).

Sobre o discurso polêmico pergunta-se: "Seria ele possível ou desejado" em contexto indígena?; enquanto "o lúdico instaura uma convivência com a linguagem que, acreditamos, é diferente da nossa".

A diferença de nossa sociedade em que o discurso autoritário é o dominante, o polêmico é o que se pode instituir a partir da crítica e o lúdico é ruptura - a cultura indígena acolhe o lúdico. (Orlandi/88, p. 94)

Minha contribuição a essa hipótese lançada por Orlandi é repensar aqui o lugar do discurso autoritário (que chamarei "da autoridade") e do polêmico, com força constitutiva na cultura indígena atual, especialmente se examinarmos os processos educacionais, tradicionais e escolares experimentados por tais sociedades em nossos dias.

Ou seja, sem negar a importância do lúdico na formação dos sentidos através e nas práticas culturais e

educacionais da linguagem, proponho-me aqui a aprofundar o lugar do polêmico e do autoritário, igualmente constitutivos, a meu ver, da cultura indígena e suas formas de produção e reprodução.

Retomemos um texto como o de Florestan Fernandes: A Educação na Sociedade Tupinambá em que são descritos e analisados os processos educacionais em sociedades do tipo "tradicionalistas, sagradas e fechadas". Nelas, a rotinização das atividades cotidianas estão assentadas no princípio de continuidade da herança social e na manutenção do padrão de equilíbrio. A tradição conforma o horizonte cultural e fornece as normas de ação e os quadros da consciência, mesmo para encarar o inesperado, as ocorrências problemáticas que rompem a estabilidade. Como o homem aprende com o que se repete, ele enfrenta as situações novas, as tensões, através dos modelos tradicionais recorrentes: exemplo dos antigos, fórmulas já exploradas, situações análogas. Assim tradição e inovação são interdependentes.

A educação nestas sociedades tem seu foco na tendência à perpetuação: não visa preparar para a experiência nova, mas a conformar-se aos outros, ao social, mantendo-se útil à coletividade e realizando-se como pessoa.

Tal modelo histórico descrito, dos processos educacionais em sociedades indígenas também se caracteriza por processar-se via oralidade através do contato face a face, nas circunstâncias da vida cotidiana, sem agente especial. Todos podem, a qualquer período e em variados contextos, aprender e ensinar algo a alguém, segundo variáveis de sexo e idade. Ou seja, todo indivíduo é potencialmente agente da educação.

Três valores compõem o processo educativo. O valor da tradição: só ela é capaz de orientar e normatizar ações. O valor da ação: aprender fazendo é o lema da filosofia educacional dos Tupinambá na análise do autor. O valor da imitação: desta forma a ação está orientada para a imitação de um modelo, consubstanciado na tradição dos velhos e adultos: "Mesmo antes da significação das ações ser captada e compartilhada, adultos envolviam imaturos em suas atividades ou estimulavam a reprodução de situações análogas entre elas... "iniciando antecipadamente nos valores comportamentos e atitudes incorporadas à herança sócio-cultural". Os velhos eram os mestres e seu comportamento diário devia ter caráter modelar na tradição.

Estamos portanto diante de um modelo em que a noção de "autoridade" não está ausente, mas imprimida com outro sentido, distinto daquele empregado com termo "autoritário" dentro da formação discursiva ocidental. O discurso pedagógico indígena estaria pois atravessado pelo sentido da autoridade do modelo, do "mestre", que na verdade é todo indivíduo em potencial daquela sociedade, condensando ali exemplarmente a tradição, o padrão social e cultural tribal. É o professor-mestre, ali em determinada circunstância instituído como exemplo, que deverá ensinar como viver em determinadas circunstâncias, através da transmissão de certo saber: como produzi-lo, usá-lo e avaliá-lo à luz do sentido tribal.

Ora, a reversibilidade deste discurso da autoridade do mestre tende a zero (não se dá a palavra, senão para sua reprodução ou imitação): há um agente único que naquela circunstância tem o poder de demonstrar, dar o

exemplo; a polissemia é contida pelo sentido socialmente construído - o tribal, o da tradição.

Tal educação indígena tradicional, através da imitação da autoridade do mestre cumpre função social de reprodução. Isto equivale dizer que o uso da linguagem tende à paráfrase, ao "mesmo", cuja origem e legitimidade assenta-se na tradição tribal. Enquanto no discurso pedagógico ocidental, seu caráter autoritário tem o estatuto da cientificidade ou "na apropriação do cientista feita pelo professor": nas indígenas, seu caráter de autoridade, mestria, está ancorado na tradição, na apropriação individual da herança cultural feita pelos maduros, transformados em modelos a serem imitados e seguidos pelos novos.

Ora, também na análise de Florestan, os processos educativos tradicionais suportam o rompimento da estabilidade, prevendo contatos com povos de nível civilizatório e poder diverso, mas suas soluções internas remeterão ao passado, aos análogos anteriores.

É outro o processo educacional e o discurso pedagógico próprio a uma sociedade em mudança, como é o caso das sociedades indígenas sobreviventes neste século... Agora, coexistem nestas tanto a necessidade de manter como de *transformar* a ordem social. Para mudar, transformar, é imprescindível a escolha de um caminho entre vários ajustamentos possíveis, donde deparamo-nos com o discurso polêmico ou crítico, criador de novos sentidos.

Assim, a proposta de linguagem construída através da instituição escolar indígena, conforme expressa pelos índios ligados ao projeto, prenuncia a complementação do discurso "da autoridade", fundado no valor da imitação, da ação e da tradição, com a apropriação do discurso polêmico a ser feita pelos professores e alunos, possibilitando a reversibilidade, o questionamento do valor da "cultura nacional" e dominante e do discurso escolar, seus pressupostos, explorando-se a dinâmica da interlocução e da interculturalidade. É o exercício polissêmico e criador do discurso polêmico, de crítica, confronto e conscientização da diferença (e não do mesmo, do igual) que deverá ser realizado na educação escolar indígena, procedendo assim a elaboração de novos significados e a estruturação de outras formas de saberes via linguagem e educação.

Bibliografia

- AQUINO, Terri/84 in Breve História do Contato in Cabral, A. Monserrat, Ruth e Monte, Nietta, Por uma Educação Indígena Diferenciada, F. Pró Memória, D.F.
- FERNANDES, Florestan/64, Aspectos da Educação na Sociedade Tupinambá in Leituras de Etnologia Brasileira.
- FOUCALT, Michel/70, L'ordre du discours, Gallimard, Paris.
- MONTE, Nietta/90, Algumas Concepções Indígenas de Educação in Cadernos de Educação Popular 17, Nova/Vozes, RJ.
- MONTE, Nietta e CABRAL, Ana e MONSERRAT, Ruth/87, Por uma educação indígena diferenciada, F. Pró Memória, D.F.
- ORLANDI, Eni/87, A Linguagem e seu Funcionamento, Ed. Pontes, S. P.
- ORLANDI, Eni/88, Discurso e leitura, Cortez Edit., S.P.