

# Os Tapirapé e suas representações sobre a língua portuguesa: implicações para a formação de professores indígenas

*Tapirapé representations about  
portuguese language: implications for  
indigenous teacher education*

Maria Gorete Neto\*

**Resumo:** Este artigo busca construir interpretações para as representações Tapirapé, povo indígena que vive no Mato Grosso, a respeito da língua portuguesa. A análise, de natureza etnográfica, focaliza um corpus constituído de entrevistas, em áudio, realizadas com professores e lideranças Tapirapé. As representações compreendidas aqui como práticas de significação que se materializam através da linguagem, produzem identidades e adquirem sentido dentro das culturas. Compreender as representações e identidades construídas ao longo do processo de apropriação da língua portuguesa no contexto indígena poderá contribuir para uma avaliação e reformulação das metodologias de ensino de línguas para povos indígenas dentro e fora das aldeias. Espera-se que os resultados possam subsidiar reflexões em contextos de formação de professores indígenas.

**Palavras-chave:** Ensino de língua portuguesa; Representações; Bilinguismo.

**Abstract:** This work constructs interpretations for Tapirapé teachers representations about Portuguese languages. Following ethnographic perspectives, the main kind of registers are audio recorded interviews with Tapirapé teachers. In the data analysis, concepts such as representations, hybridism, cultures, languages and identities were specifically focused. The results the analysis shows that meaning constructions about 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 Portuguese languages. These results may be of interest in discussions about language teaching developed in the context of indigenous teacher education.

**Key words:** Portuguese language teaching; Representation; Bilingualism.

\* Doutora em Linguística Aplicada (UNICAMP). Docente na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Fae/UFMG). Professora do curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas da FAE/UFMG. Email: mariagorete\_neto@yahoo.com.br

## Educação escolar e ensino de línguas no contexto indígena: um panorama

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), Maher (1996; 2006), Ferreira (2000), 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), que, sob um ponto de vista antropológico, faz um histórico detalhado da educação escolar indígena, dividindo-a em quatro 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 têm norteados a educação escolar indígena: o paradigma assimilacionista, cujo objetivo era a integração do indígena à sociedade nacional, dominante até o fim da década de 1970, que compreende as duas primeiras fases elencadas por Ferreira (2000), e o paradigma emancipatório, cujo intuito é a autodeterminação indígena, observável a partir do fim da década de 1970 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, 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, 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 desse período. O resultado dessa 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, quando então 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. Desse 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) monolinguísmo em língua portuguesa.

O modelo acima pode ser observado na segunda fase descrita por Ferreira (2000, p. 74-86). Para a autora, esta fase inicia-se em 1910 e está associada à criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI). 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 mudaram os métodos: a língua de instrução continuava sendo a portuguesa. Ainda de acordo com Ferreira, anteriormente citada, posteriormente, em 1967, o SPI deu lugar à Fundação Nacional do Índio (FUNAI), 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 então restava.

Continuando o levantamento histórico, Ferreira (2000, 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 Summer Institute of Linguistics ou Instituto Linguístico de Verão (SIL), 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 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 desses 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 1980, para ser rompido definitivamente na década de 1990.

Para Ferreira (2000, p. 87-94), o final da década de 1960 e o começo da década de 1970 marcam o início da terceira fase. Nesse momento, o movimento indígena começou 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 começou a ganhar novos contornos. Surgiram escolas indígenas alternativas, paralelas ao modelo oficial, comprometidas com a causa indígena na luta pela terra, pela saúde e pela autodeterminação desses 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 esses 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 1980, inaugura-se a quarta fase, que tem por principal característica a efervescência do movimento indígena. Nesse 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 União das Nações Indígenas (UNI), a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), o Conselho Indígena de Roraima (CIR), 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 Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima (COPIAR), a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR), a Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngues

(OGPTB), 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. Esse 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 essas conquistas são frutos das lutas do movimento indígena e indigenista e têm 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 (s/d) em 213 Instituições de Ensino Superior (IESPs), 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.

Ainda que boa parte dessas universidades não esteja adequadamente preparada para receber esses povos, a inserção dos povos indígenas nesses contextos, para além de uma grande conquista, tem obrigado essas instituições a 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. É com o intuito de contribuir nessa discussão que este artigo faz uma reflexão sobre o ensino de língua portuguesa, como segunda língua, para falantes de língua indígena Tapirapé, sob a perspectiva dos professores Tapirapé, e busca traçar algumas implicações para a formação de professores-indios.

A análise, de natureza etnográfica (Erickson, 1989), é parte dos resultados da tese de doutorado da autora (Gorete Neto, 2009) e focaliza um *corpus* constituído de entrevistas, em áudio, realizadas com professores Tapirapé,

na aldeia Tapi'itãwa, Mato Grosso, em 2006. Os registros foram analisados à luz dos conceitos de representações (Hall, 1997 e outros), hibridismo (Bhabha, 1994), identidades (Hall, 1997; Bhabha, 1994), discutidos na terceira parte deste artigo.

## **O povo Tapirapé e sua escola**

Os Tapirapé, povo da família linguística Tupi-Guarani, falante da língua Tapirapé (Rodrigues, 1986, p. 39), se autodenominam Apyãwa (vide Nivaldo Korira'í Tapirapé, 2006, p. 7) e vivem no nordeste do estado do Mato Grosso. 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, na região da Serra Urubu Branco, cerca de 35 quilômetros do município de Confresa.

Os Tapirapé contam com uma escola desde 1973, por ocasião da luta pela demarcação da área Tapirapé-Karajá. A escola atende alunos do ensino fundamental ao médio. O esteio da proposta de escolarização tapirapé é a especificidade sociocultural e linguística desse povo. O currículo escolar tem como princípio norteador 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. Além disso, está ratificada na proposta curricular a língua tapirapé como língua de instrução, e a língua portuguesa, como segunda língua. Os professores são Tapirapé, eleitos pela comunidade e formados em serviço. Atualmente, muitos deles já alcançaram a formação em nível superior.

É importante frisar que a comunidade tapirapé participa ativamente das decisões inerentes à escola, desde busca de soluções para problemas cotidianos escolares, ao gasto de verbas, à escolha de professores e demais funcionários da escola.

## **Representações e construção de identidades**

Para compreender o significado que a língua portuguesa tem adquirido para povos indígenas, em especial para o povo tapirapé, foco deste trabalho, é necessário entender quais representações são construídas por eles sobre a referida língua. Como será observado no decorrer deste artigo, as representações, enquanto práticas de significação que se materializam através da linguagem, produzem identidades e adquirem sentido dentro das culturas. Dessa forma, ao compreender as representações, as identidades em construção também

poderão ser entrevistadas. A compreensão tanto de representações quanto de identidades construídas pelos indígenas no processo de apropriação do português poderá nortear a construção de metodologias de ensino de língua portuguesa um pouco mais condizentes com a realidade indígena. Assim sendo, é relevante que se tenha uma boa compreensão desses conceitos e, por isso, passo, nesse momento, a esmiuçá-los, ainda que de maneira não exaustiva.

Tanto Da Silva (2000), como Woodward (2000) e Hall (1997) 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 às suas marcas materiais exteriores ou traços visíveis tais como, por exemplo, a pintura e a própria linguagem. Para Hall (1997, 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 (1997) afirmam que, para compreender como funcionam as representações, é necessário analisar-se a relação da cultura com o significado. Apesar da polissemia e dissenso em relação ao termo cultura, neste artigo considero cultura 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 (cf. Thomaz, 1995; Tassinari, 1995; Cuche, 1999; Hall, 1997; Cavalcanti, 1999, dentre outros).

De acordo com os autores acima citados, em termos mais tradicionais, cultura 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, nesse caso, sempre relegada ao segundo plano por ser considerada inferior à primeira. Esta definição não cabe no contexto de análise deste texto por restringir cultura a um conjunto de coisas e por pautar-se na oposição cultura superior versus cultura inferior.

Conforme aponta Hall (1997), em pesquisas recentes, numa definição antropológica do termo, o conceito de cultura 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 serve para descrever valores compartilhados por um mesmo grupo social ou sociedade.

Para Tassinari e Thomaz, cultura envolve todos os aspectos da vida de um povo, desde as ações mais simples do cotidiano até as teorias que explicam o modo de esse povo ver o mundo. Os autores indicam que cultura não

é um fenômeno individual, mas sim um fenômeno criado e compartilhado coletivamente, por indivíduos de determinado grupo. Além disso, cultura não é estática uma vez que, em diferentes épocas e lugares, diferentes grupos dão significados diferentes a coisas aparentemente semelhantes. Desse modo, cultura é um processo dinâmico, de reinvenção contínua de significados e tradições o que permite dizer que a cultura de determinado povo pode sofrer mudanças ao longo do tempo e através do contato com outras culturas.

Segundo Hall (1997, 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. Dessa 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 ideias, através da linguagem, a respeito desse mundo, de modo a serem compreendidas uma pela outra.

Hall (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 deste. Esses 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, elas já trazem em si uma carga de interpretações o que implica dizer que, ao significá-las, também fazemos interpretações dessas 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 (1997, 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 histórias que contamos sobre ela, as imagens que produzimos a respeito dela, as emoções que a ela relacionamos, os mecanismos pelos quais a classificamos e conceituamos bem como os valores que associamos a ela. E a cultura permeia todas essas práticas que necessitam ser interpretadas e significadas pelos outros para fazerem sentido.

Feitas essas considerações sobre a relação da cultura com as representações, é necessário ainda dizer que, de acordo com Da Silva (2000, p. 91), indeterminação, ambiguidade 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 essas 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, 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’”. Dessa 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.

Para compreender essas relações ambíguas, contraditórias e conflitantes, de constante disputa, Bhabha (1994) propõe o hibridismo que aponta para a incompletude das representações e identidades, indicando que a ambiguidade 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.

É importante deixar claro que esse 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 a coexistência de dois diferentes, sem que destes haja uma fusão harmoniosa. Esta coexistência é ambígua, conflituosa, enseja um ir e vir incessante, contraditório, sem um ponto final.

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), 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 minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica (Bhabha, 1994, 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 nessa compreensão não os traços biológicos nem tampouco as tradições culturais e hábitos cristalizados, mas os significados construídos sobre as diferenças, em determinado tempo histórico. Desse 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 desses discursos.

Para Bhabha (1994, p. 301), essa 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 hifenações 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, o qual não pode ser vislumbrado dentro da lógica dicotômica do discurso colonizador. Ele emerge justamente quando se rompe a fixidez dessa 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. Neste espaço é que os discursos fixos são desestabilizados, uma vez que são recuperados o contexto e as condições de produção desses discursos. Esse 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) denomina de tradução cultural: a possibilidade de ressignificar o que está posto para desvelar nele o hibridismo a fim de reescrever a história.

### **As representações sobre a língua portuguesa no contexto tapirapé**

Com base na discussão teórica apresentada, passo à análise dos registros no intuito de interpretar as representações tapirapé acerca da língua portuguesa na aldeia. Para isso, trago excertos das entrevistas realizadas com os professores tapirapé. Conforme já explicitado, a compreensão das representações e identidades inerentes ao processo de apropriação da língua portuguesa é essencial para que se possa avaliar e repensar o ensino de português no contexto indígena. É o que se pretende fazer na sequência.

Como visto anteriormente, se no processo de colonização a aprendizagem da língua portuguesa visava à integração, os novos projetos de educação indígena subverteram essa premissa, tornando essa aprendizagem uma ferramenta para a luta indígena em seu sentido mais amplo. Conforme explicam os entrevistados 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, 19.8.06).

### **Excerto 2**

Acho importante criança aprender língua portuguesa pra facilitar dialogar com tori. (Oparaxowa Tapirapé, 21.8.06).

### **Excerto 3**

A língua portuguesa é para nós é pra avançar o branco. (Tamane Tapirapé, 23.8.06).

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” (Tori é um vocábulo regional que significa não índio). Complementando essas ideias, 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 bilinguismo 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 tapi- rapé acima, indica também identidades em conflito. Estão em jogo as iden- tidades 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. Essa tensão pode ser explicada através do hibridismo discutido por Bhabha (1994). 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 dessas questões, ou seja, a contradição é parte do processo.

Por outro lado, há também aqui a apropriação, no sentido de De Certeau (1994), 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 cono- tações 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 apro- priação, 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, outra contradição pode ser ainda observada. Há um discurso subjacente de que aprender língua portuguesa é aprender a língua-padrão, o português comumente ensinado na escola, 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 monolinguísmo em português padrão. Em consonância com César e Cavalcanti (2007), esse posicionamento não é rele-

vante nem para o contexto indígena, nem para os demais contextos multilíngues em português, pois impossibilita entrever as situações e consequências 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, por que, 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 essa questão pode estar associada ao fato de que não há, na atual política linguística 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, essas línguas são invisíveis (cf. Cavalcanti, 1999). Há, por exemplo, incentivo ao ensino e uso da norma padrão, até em programas televisivos que ensinam a usar “corretamente” o português, sem nenhuma menção às referidas variedades. Em segundo lugar, há contra os falantes das demais variedades de português um preconceito muito forte, que muitos pesquisadores, tais como os acima citados, têm denunciado. Além disso, o preconceito a que os indígenas estão submetidos pode fazer com que eles não queiram assumir as suas variedades de português. Falar essas variedades implicaria 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.

Além dos motivos acima relatados, os próximos excertos mostram que há uma expectativa de que o domínio do português “liberte” os indígenas das assessorias 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. Além disso, ter alcançado a 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 autoestima 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. Este era e tem sido o objetivo do trabalho das assessorias não índias – a autonomia indígena – e este 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 ideia 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, 19.8.06).

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 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 Organização das Nações Unidas (ONU):

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 n. 169 sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, aprovado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 7/6/1989, em vigor no Brasil desde 25/7/03)

No caso, os Tapirapé entendem por autonomia o não depender mais da FUNAI ou do CIMI 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 ideia 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: (1) presença das assessorias não índias e falta de domínio do português e (2) domínio do português e li-

bertação 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) 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 destas 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”. Essas ideias 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, 23.8.06)

**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, 23. 8.06)

Dessa 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 seu domínio é 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 sem elas, os indígenas, não seriam mais passados para trás. 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 veem seus projetos de autonomia minados, por exemplo, pelo fato de sua terra indígena tradicional (T. I. Urubu Branco) estar ainda invadida por fazendeiros, sem que o Estado tome providências concretas para solucionar esse problema. Essa 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 (acesso escasso à energia elétrica, falta de computadores, de internet, dentre outros) e sem dar o devido apoio nem fornecer infraestrutura adequada. Assim, a ideia 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) 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), 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 esse 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 ideias 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 (1984), 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 linguística, têm apontado que tais mitos, representados na exaltação do português padrão, têm contribuído para a exclusão e preconceito contra as pessoas que não dominam essa 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 desse 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. 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.

### **Considerações finais**

As conclusões desta reflexão mostram que a língua portuguesa tem múltiplos, híbridos e contraditórios significados para o povo tapirapé. Dentre tais conclusões, 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 fortaleça a autonomia tapirapé. Outro aspecto relacionado ao aprendizado do português é o anseio por libertação das assessorias não índias. Não se pode interpretar essa 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”.

No que tange à construção de identidades, tal ambição evidencia um jogo conflitante e contraditório de identidades tapirapé. Entreveem-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. Essa tensão pode ser explicada através do hibridismo discutido por Bhabha (1994). 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) 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 dessas 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), ou seja, os indígenas ressignificam a língua portuguesa, tornando-a uma ferramenta a seu favor. Constroem-se, assim, outros contornos e funções não imaginados para o uso do português nesses contextos.

Observa-se, assim, que a construção de significados para a língua portuguesa 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) 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 português. As contradições são fissuras abertas para desestabilizar discursos cristalizados e tecer novas compreensões do que seja o ensino de línguas e também do que é e tem sido a escola nesses contextos. Tais aspectos devem ser focalizados e problematizados nos cursos de formação de professores indígenas como parte inerente do processo de apropriação da escola e da língua portuguesa pelos povos indígenas.

## Referências

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

BARROS, Maria Cândida D. M. Educação Bilíngüe, lingüística e missionários. *Em Aberto*, Brasília, n. 63, p. 18-37, jul./set. 1994.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. Leitura e cultura: a contribuição da sociolingüística. In: \_\_\_\_\_. *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolingüística e Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 71-82.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)*. 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. [s/d]. Disponível em: <[http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/educacao\\_superior\\_indigena/arquivos/Levantamento%20de%20A%E7%F5es%20Afirmativas.pdf](http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/educacao_superior_indigena/arquivos/Levantamento%20de%20A%E7%F5es%20Afirmativas.pdf)>. Acesso em: 12 set. 2011.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. *Delta*, especial, v. 15, p. 385-417, 1999.

CÉSAR, América L.; CAVALCANTI, Marilda C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONIRICARDO, Stella Maris (Orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 45-66.

CUCHE, Dennys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: Edusc, 1999.

DA SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: DA SILVA, Tomaz T.; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Eds.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

ERICKSON, Frederick. Metodos Cualitativos de investigacion sobre la ensenanza. In: WITTRUCK, Merlin C. (Org.). *La investigacion de la ensenanza*. Barcelona: Paidós, 1989. p. 195-301.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall L. (Orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2000, p. 71-111.

GORETE NETO, Maria. *As representações dos Tapirapé sobre sua escola e as línguas faladas na aldeia: implicações para a formação de professores*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem/UNICAMP, Campinas, 2009.

HALL, Stuart. *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage Publications, 1997.

\_\_\_\_\_. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1992.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

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

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 (Mestrado em Antropologia Social) – DAN/UnB, Brasília, 2006.

MAHER, Terezinha J. M. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luis Donisete (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/Unesco, 2006, p. 11-37.

\_\_\_\_\_. *Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade*. Tese (Doutorado em Lingüística) – IEL/Unicamp, Campinas, 1996.

MELIÁ, Bartomeu. *Educação indígena e alfabetização*. Edições Loyola: São Paulo, 1979.

MENEZES DE SOUZA, Lynn M. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA JUNIOR, Benjamin (Org.). *Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo e outras misturas*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. p. 113-133.

NINCAO, Onilda S. *Kóho Yoko Hovôvo/O Tuiuiú e o Sapó: identidade, biletamento e política lingüística na formação continuada de professores Terena*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – IEL/UNICAMP, Campinas, 2008.

ONG, Walter J. *Orality and Literacy*. The technologizing of the word. Routledge: London, 1982.

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 (Mestrado em Educação) – PPGE/UFRGS, Porto Alegre, 2002.

REZENDE, Justino Sarmiento. *Escola indígena municipal Utãpinopona-Tuyuka e a construção da identidade Tuyuka*. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE/UCDB, Campo Grande, 2007.

RODRIGUES, Aryon. *Línguas brasileiras – para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1986.

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

TAUKANE, Darlene. *Educação escolar entre os Kura-Bakairi*. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE/UFMT, Cuiabá, 1996.

TASSINARI, Antonella M. I. Sociedades indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural. In: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luis Donisete B. (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. 4. ed. São Paulo: Gloal-MEC-MARI-UNESCO, 1995, p. 445-479.

THOMAZ, Omar Ribeiro. A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade. In: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luis Donisete B. (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. 4. ed. São Paulo: Global-MEC-MARI-UNESCO, 1995. p. 425-444.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: DA SILVA, Tomaz T.; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (eds.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-72.

**Recebido em 25 de novembro de 2011**

**Aprovado para publicação em 3 de fevereiro de 2012**