

INDIGENIZAR CURRÍCULOS PARA PROMOVER LÍNGUAS INDÍGENAS: O DESAFIO DAS LICENCIATURAS INTERCULTURAIS

CURRICULUM TO PROMOTE INDIGENOUS LANGUAGES: THE CHALLENGE OF INDIGENOUS TEACHER TRAINING

CURRÍCULOS PARA PROMOVER LAS LENGUAS INDÍGENAS: EL DESAFÍO DE FORMAR MAESTROS INDÍGENAS

Maria Gorete Neto¹

Resumo

O curso Formação Intercultural para Educadores Indígenas da Universidade Federal de Minas Gerais tem como um de seus componentes curriculares o percurso acadêmico. Trata-se de uma investigação realizada pelo estudante indígena durante os quatro anos de sua formação, sob a orientação de um docente da universidade, que tematiza assuntos de interesse das comunidades indígenas. Em face da relevância da pesquisa produzida pelos universitários indígenas, este artigo discute o papel do percurso acadêmico na promoção e valorização das línguas faladas por povos indígenas. A análise, de cunho qualitativo, busca compreender como estudantes indígenas mobilizam nos textos acadêmicos as línguas em uso por seus povos. São examinados dois percursos acadêmicos, de uma universitária Xakriabá (Santos, 2020) e de um universitário Maxakali (Flávio Maxakali, 2018). Os resultados mostram a indigenização dos textos acadêmicos produzidos pelos universitários. Espera-se que a discussão realizada contribua para o debate sobre as línguas indígenas na universidade.

Palavras-chave: línguas indígenas; português indígena; formação de professores indígenas; percursos acadêmicos.

Abstract

The Intercultural Training of Indigenous Teachers at the Federal University of Minas Gerais has research as one of its curricular components. Indigenous students' research is carried out over four years and focuses on issues related to their village. In addition, they have university professors as advisors. An undergraduate thesis is written and presented at the end of the course. These works have received good evaluation from indigenous communities and university professors. Considering the contribution of this work to the indigenous people, the final works produced by indigenous students are analyzed. The discussion focuses on how indigenous languages can be promoted and encouraged. Based on qualitative research, two course conclusion works are examined: Santos (2020) and Flávio Maxakali (2018). The result shows that indigenous academic texts have characteristics that highlight indigenous identity. It is expected that the result will contribute to the discussion about indigenous languages at the university. Also, more room for indigenous languages in the academic curriculum it is suggested.

Keywords: indigenous language; indigenous portuguese; indigenous teacher training; undergraduate thesis.

¹Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3654-8305> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7958613344932561>
E-mail: mariagorete_neto@yahoo.com.br

Resumen

El curso de Formación Intercultural para Educadores Indígenas de la Universidad Federal de Minas Gerais tiene la trayectoria académica como uno de sus componentes curriculares. Se trata de una investigación realizada por el estudiante indígena durante los cuatro años de su formación, bajo la guía de un profesor universitario, que tematiza temas de interés para las comunidades indígenas. En vista de la relevancia de las investigaciones producidas por estudiantes universitarios indígenas, este artículo discute el papel de la trayectoria académica en la promoción y valoración de las lenguas habladas por los pueblos indígenas. El análisis cualitativo busca comprender cómo los estudiantes indígenas movilizan las lenguas utilizadas por su pueblo en los textos académicos. Se examinan dos trayectorias académicas, de un universitario Xakriabá (Santos, 2020) y de un universitario Maxakali (Flávio Maxakali, 2018). Los resultados muestran la indigenización de los textos académicos producidos por estudiantes universitarios. Se espera que el conversatorio realizado contribuya al debate sobre las lenguas indígenas en la universidad.

Palavras chave: lenguas indígenas; portugués indígena; formación de maestros indígenas; investigación indígena.

Introdução

A educação escolar indígena consolidou-se nas últimas décadas, fruto do fortalecimento do movimento indígena. Inicialmente, a escola era parte do tripé colonizatório - catequese, aldeamento, escolarização - que visava a assimilação do indígena à sociedade nacional. A língua de instrução era a língua portuguesa e as crianças indígenas eram retiradas de suas famílias e levadas para um aldeamento coordenado por missionários católicos, com vistas a melhor aprenderem o português e os costumes não indígenas. Esse violento modelo de escolarização fracassou e foi um desastre para os povos indígenas, havendo nesse período inclusive o extermínio de povos inteiros (Ferreira, 2001).

Isso obrigou o Estado brasileiro a elaborar uma nova proposta de educação escolar para indígenas. Foram construídas escolas nas aldeias e o ensino passou a ser realizado dentro dos princípios do bilinguismo de transição que prevê o uso da língua indígena no início do processo de escolarização. Quando os estudantes indígenas estão alfabetizados e acostumados com a escola, a língua indígena e a língua portuguesa são concomitantemente utilizadas. Por fim, a língua indígena desaparece da sala de aula e o ensino passa a ser realizado apenas na língua portuguesa. O viés assimilacionista e

colonizatório continuava e uma das consequências desta escola colonizadora foi o silenciamento de inúmeras línguas indígenas² (D'Angelis, 2012).

Somente a partir da década de 70 é que surgiram modelos de escolas alternativas que enfatizavam o ensino centrado na realidade indígena, com vistas ao fortalecimento e promoção das culturas e línguas indígenas. A partir deste momento, o uso da língua indígena é encorajado e a língua portuguesa aprendida como segunda língua. A experiência destas escolas alternativas, como a do povo Ápyãwa do Mato Grosso, por exemplo, que tem currículo construído pela comunidade, respeitando a cultura do povo, tem como língua de instrução a língua indígena e onde os professores são indígenas (Katoaxowa Tapirapé et al, 2019), favoreceu a luta do movimento indígena pela implantação de escolas que mais se aproximassem dos objetivos da população originária.

Através dessa luta, a escolarização indígena ganha novos contornos com a promulgação da Constituição Federal de 1988, um marco importante para os povos indígenas brasileiros. Nela foram garantidas algumas conquistas como o direito à terra e ao uso das línguas indígenas:

Art. 210 § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (Brasil, 1988)

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Brasil, 1996) assegurou a especificidade da escola indígena, enfatizou sua autonomia, assim como apontou para a necessidade de se formar docentes indígenas para atuarem nas escolas das aldeias. Outros marcos regulatórios como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena (RCNEI, Brasil, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

² Conforme Aryon Rodrigues (2019), estima-se que 1500 línguas indígenas eram faladas por mais de cinco milhões de pessoas no Brasil. Atualmente, segundo o IBGE (2010), são faladas 274 línguas por aproximadamente um milhão de indígenas.

Educação Escolar Indígena (DCNEI, Brasil, 2012), por exemplo, reforçaram os pilares da escola indígena: a especificidade, o bilinguismo, a interculturalidade e o ser diferenciada. A coletividade, o território, as línguas, as culturas e os modos próprios de aprender e ensinar indígenas devem ser a centralidade dos currículos e projetos pedagógicos das escolas das aldeias.

Impulsionados pelas conquistas acima, surgiram os magistérios indígenas e, posteriormente, os cursos de licenciaturas interculturais. A formação do docente indígena está regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas (Brasil, 2015) que afirmam, em seu Art. 26, ser responsabilidade das universidades e outras instituições de educação superior a “formação de professores indígenas na graduação e na pós-graduação, podendo, ainda, serem consideradas como parceiras de outras instituições formadoras nos cursos de Nível Médio, na modalidade normal, ou mesmo de técnico de Nível Médio”. Ainda de acordo com as Diretrizes, em seu Art. 2º, são princípios da formação de professores indígenas:

- I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas;
 - II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sociocomunitária;
 - III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas;
 - IV - promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências;
 - V - articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; e
 - VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena.
- (Brasil, 2015)

Buscando atender ao pleito dos povos indígenas por formação e cumprir a legislação arrolada, foi aprovado, em 2009, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o curso de licenciatura em Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI), lotado na Faculdade de Educação. Quatro habilitações são ofertadas: Ciências Sociais e Humanidades, Matemática, Ciências da Vida e da Natureza e Línguas, Artes e Literatura. O número de vagas disponibilizadas a cada ano é de trinta e cinco,

preenchidas após um processo seletivo específico e exclusivo para povos indígenas. Atualmente, os estudantes do FIEI são dos seguintes povos: Xakriabá (MG), Maxakali (MG), Pataxó (MG e BA), Guarani (RS), mas esta composição é flutuante uma vez que já passaram pelo curso estudantes das etnias Pankararu (BA), Pataxó Hã Hã Hãe (BA), Tupiniquim (ES).

O currículo do curso respeita a legislação atinente, prevê a centralidade do território, das línguas e culturas indígenas e, por isso, organiza suas atividades acadêmicas, em formato presencial, com etapas intensivas na UFMG e etapas intermediárias nos territórios indígenas. Um aspecto central do FIEI é a formação do professor indígena pesquisador. O estudante indígena é provocado a desenvolver, durante os quatro anos de sua formação, uma pesquisa que responda questões do seu território e do seu povo, sob a orientação de um docente da universidade. Essa pesquisa, denominada de percurso acadêmico, é condição para se colar grau.

Considerando a importância da investigação desenvolvida pelos estudantes indígenas para o FIEI e para suas comunidades, a proposta deste artigo é fazer uma discussão sobre o papel do percurso acadêmico na promoção e valorização das línguas faladas por povos indígenas. A análise, de cunho qualitativo, busca compreender como estudantes indígenas mobilizam nos textos acadêmicos as línguas em uso por seus povos. Para isso, são analisados dois percursos acadêmicos: de uma universitária Xakriabá, da habilitação Línguas, Artes e Literatura e de um universitário Maxakali da habilitação Matemática. Após uma análise ampla dos percursos disponíveis no site da biblioteca da FAE, cerca de cento e oitenta e nove, os critérios de seleção desses dois trabalhos foram: originalidade da proposta de pesquisa desenvolvida, ter para a análise um trabalho em língua portuguesa e outro bilíngue, ser representativo de duas habilitações distintas e, por fim, representatividade de gênero.

Esta reflexão ganha relevância também porque está em curso a Década Internacional das Línguas Indígenas (2022-2032)³, promulgada pela Organização das

³ Para viabilizar as ações da Década, foi criado o GT Brasil, desmembrado em três grupos de trabalho: GT Línguas Indígenas, GT Português Indígena e GT Línguas de Sinais Indígenas. A coordenadora geral é a Professora da Universidade de Brasília, Dra. Altaci Correa Rubim, do povo Kokama. Todos os GTS são

Nações Unidas, que visa organizar ações para fortalecer e promover as línguas faladas por povos indígenas ao redor do mundo. Objetivando contribuir com essas ações, espera-se que este artigo favoreça a compreensão do uso que povos indígenas fazem de suas línguas e colabore para a reflexão mais ampla sobre currículos de licenciaturas interculturais indígenas.

Os desafios da construção de currículos: o ponto de vista indígena

A entrada de povos indígenas na universidade, intensificada nos últimos dez anos, tem possibilitado visibilizar a teorização de intelectuais indígenas a respeito do papel da escola em suas comunidades. No que se refere ao currículo, o professor e pesquisador Bruno Ferreira, do povo Kaingang, afirma que currículos podem privilegiar determinadas concepções de sociedade sonegando ao educando indígena, por exemplo, “referências epistemológicas importantes de ensino/aprendizagem vindos de suas ancestralidades” (Ferreira Kaingang, 2019, p. 35). Para o autor, currículos escolares não podem ser vistos como um inventário de conteúdos, mas como

[...] uma escolha intencional de concepções de mundo, de valores, momento histórico, práticas sociais, que atendam a interesses de cada contexto onde a escola está presente, resguardando tradições culturais com perspectiva de fortalecer cada vez mais as suas identidades e colaborando para seus projetos futuros (Ferreira Kaingang, 2019, p. 35).

Segundo o autor, currículos demonstram, de maneira historicamente situada, os modos próprios de ver e de ser/estar no mundo, colaboram na construção de identidades e associam-se a projetos de futuro. Na mesma direção, o professor e pesquisador do povo Pataxó, Saniwê Alves Braz (2016), indica que a escola não vive separada da comunidade, precisa ser um projeto do povo e estar integrada à vida da aldeia. Desta forma, o currículo deverá valorizar o cotidiano e os anseios das pessoas da comunidade:

coordenados por intelectuais indígenas e contam com o apoio de indigenistas e pesquisadores não indígenas. Mais informações podem ser encontradas no link: <https://linktr.ee/decadalinguasindigenasbrasil>

Esse currículo integrado com a vida é o que orienta a escola porque ela não vai viver separada. Primeiramente, ela tem que trabalhar com o ponto de vista da comunidade, esse ponto é o projeto de vida que tem dentro da aldeia, um projeto que envolve a comunidade que venha desenvolver algo para a aldeia, como um projeto de um plantio de mandioca: dentro desse plantio tem muitas coisas, como o saber fazer uma roça, o plantio, o plantar, capinar, desenvolver o trabalho. Então, a escola acompanha este tipo de trabalho para estar sendo ensinado na escola. (Braz, 2016, p. 14-15)

Braz (2016) demonstra que afazeres como o plantio de mandioca podem e devem ser atividades em que estudantes indígenas aprendem conhecimentos escolares e não escolares. A escola deverá fortalecer o conhecimento tradicional envolvido em plantar e utilizar o dia a dia como disparador de conteúdos. O pesquisador argumenta não haver indissociação da escola com a vida do povo e que não seria possível “viver um conhecimento separado”:

O currículo integrado com a vida é o trabalho que toda a comunidade tem que estar vivenciando porque não é uma vida separada da escola. A vida do povo, todos os tipos de atividades que a comunidade faz, a escola tem que estar de olho, tem que estar pesquisando, tem que estar acompanhando, tem que viver a vida da comunidade. Não é viver um conhecimento separado: comunidade versus escola, esse jeito de escola a gente tem que pesquisar, fazer um estudo voltado para buscar uma escola junto com a comunidade para que ela possa estar vivendo junto com a comunidade, com projeto de vida. (Braz, 2016, p. 14-15)

No trecho acima, o autor observa que a comunidade deve centralizar o esforço de construção do currículo escolar através da pesquisa: “esse jeito de escola a gente tem que pesquisar, fazer um estudo voltado para buscar uma escola junto com a comunidade para que ela possa estar vivendo junto com a comunidade” (Braz, 2016, p. 14-15).

A comunidade, o território, a cultura indígena e a pesquisa, principalmente com os mais velhos, são também abordados por outra pesquisadora e professora Célia Nunes Correa, do povo Xakriabá. Correa Xakriaba (2018) afirma que seu povo “amansou” (p. 137) a escola. Inicialmente, a escola servia ao projeto da colonialidade (Quijano, 2005) uma vez que não indígenas das secretarias de educação não permitiam que o povo Xakriabá conduzisse a escolarização a seu modo. Calendário e conteúdos escolares eram impostos e espelhavam os da cidade, contrapondo-se frontalmente ao que os

Xakriabá desejavam para sua escola. No entanto, consoante Correa Xakriaba (2018), seu povo se apropriou da escolarização e “indigenizou” (p. 138), também nos termos da autora, os currículos escolares:

A Escola Xukurank se preocupa com o processo de ensino e aprendizagem voltado para a realidade de nosso povo Xakriabá, valorizando a cultura, o modo de vida, a história de luta, o manejo do território e as pesquisas com os mais velhos, além de trabalhar todas as disciplinas que são exigidas no plano curricular. Assim propomos, a partir dali, uma outra concepção de conhecimento, um fazer epistemológico próprio que nos alimente e coloque em diálogo os saberes que nos tornam escola marcada por uma singularidade. (Correa Xakriabá, 2018, p. 127)

A autora evidencia que construir currículos territorializados é um desafio contínuo. Chama a atenção para o fato de que somente a construção de um currículo a partir do ponto de vista e interesse do seu povo permite que a concepção Xakriabá de conhecimento e o fazer epistemológico deste povo se concretizem, tornando sua escola singular.

Os três professores e pesquisadores indígenas acima externam a necessidade de que currículos espelhem os anseios de seus povos. Conforme referido, isto significa que o território, as línguas, as culturas, a história de vida do povo, os saberes e fazeres próprios, os mestres e sábios tradicionais, os projetos de futuro desses povos são esteios de uma escola que se pretende específica e diferenciada. A consolidação desses modelos escolares - no plural, pois cada povo indígena é diferente do outro, com demandas por escola distintas - constitui-se em constante desafio, incluindo a formação do professor indígena.

Esse desafio leva a refletir sobre os currículos das licenciaturas interculturais indígenas que têm por obrigação formar docentes indígenas para a atuação nas escolas das aldeias. Por certo que esta formação deverá estar em conformidade com a escola que os povos indígenas querem o que, por um lado, aumenta a responsabilidade da academia, e, por outro, implica ter e manter estreito diálogo com os povos interessados. Nesta construção coletiva de consensos, conflitos e tensionamentos podem surgir e são

compreendidos como parte da formação tanto dos povos indígenas quanto da universidade, que ainda tem muito a aprender com os povos originários.

No caso do curso FIEI, tem havido um esforço em forjar um curso junto com os povos indígenas, que considere as necessidades das aldeias. Para isso, o currículo foi pensado de modo a garantir a participação dos indígenas no seu desenvolvimento. Desta forma, a proposta curricular tem como componentes, além da grade de disciplinas, os Seminários Temáticos, as Discussões Temáticas, os Estágios, os Laboratórios Interculturais e o Percorso Acadêmico, este último foco deste artigo.

Os Seminários Temáticos são encontros organizados na universidade, durante a etapa intensiva, dos quais participam como palestrantes sábios, lideranças e intelectuais indígenas tanto dos povos que fazem parte do curso como de outros povos indígenas brasileiros. Durante uma semana, são discutidos assuntos de interesse amplo das comunidades indígenas, tais como, saúde, educação, direitos indígenas, história indígena, políticas linguísticas, dentre outros. Os Seminários, além de fortalecerem os povos indígenas, configuram-se como uma rica oportunidade de circulação das culturas, das línguas e dos saberes indígenas, pouco conhecidos de boa parte da comunidade acadêmica.

Outra característica importante do curso é que as decisões são tomadas coletivamente, por indígenas e não indígenas. Uma dessas instâncias de deliberação são as assembleias, denominadas dentro do currículo de Discussões Temáticas. Destas assembleias tomam parte todos os estudantes indígenas e docentes não indígenas. Outra instância é o colegiado do curso que conta com a participação de docentes e de representantes estudantis indígenas. Por fim, há o Conselho Consultivo Indígena do FIEI, composto por dez lideranças indígenas, de todos os povos que fazem parte do curso. Com essas três instâncias de deliberação, o FIEI busca construir consensos, lutar pela manutenção do curso, organizar-se para formar docentes indígenas que atendam os propósitos de suas comunidades.

Outro componente importante na formação do professor indígena são os Estágios. As propostas de estágio do FIEI são coletivas e transdisciplinares, rompendo

com a ideia de estágio por área. Os professores indígenas em formação são agrupados por povo ou aldeia, independente da habilitação que estejam cursando, montam e executam propostas pedagógicas coletivamente. Tais propostas são supervisionadas por docentes indígenas já atuantes nas escolas da aldeia e por professores da universidade. Os resultados são apresentados em mostras nas aldeias e na universidade.

Nos Laboratórios Interculturais, por sua vez, realizados nos territórios indígenas, a premissa é que estudantes indígenas e professores da universidade desenvolvam ações, pesquisas e trabalhos de campo em conjunto. Dos Laboratórios surgem propostas de ensino e de materiais para as escolas. Também nos Laboratórios a presença de sábios e intelectuais indígenas é encorajada em virtude de sua relevante contribuição na formação dos universitários indígenas⁴.

Por fim, o Percurso Acadêmico, como dito, não é apenas um trabalho de conclusão de curso. É um projeto de pesquisa que é desenvolvido pelo estudante indígena ao longo dos seus anos de formação. Ao escolher a temática do seu trabalho, o estudante leva em consideração as necessidades de seu povo. Desta forma, não se trata de uma escolha estritamente individual, mas de escolha coletivamente estimulada. Os docentes da universidade ficam encarregados de orientar e criar condições teórico-metodológicas para o desenvolvimento da pesquisa. Há a possibilidade de que sábios e intelectuais indígenas coorientem as investigações, caso necessário.

Além de textos acadêmicos, muitos e variados são os produtos originados pelo percurso acadêmico: sites, aplicativos, catálogo de fotos, filmes, exposição de obras de arte indígena, paisagens e cartografias sonoras e imagéticas, materiais didáticos, para citar alguns. A defesa dos percursos acadêmicos conta com uma banca de avaliação formada por um sábio ou intelectual indígena, por um docente não indígena e pelo orientador. Trata-se de um evento muito comemorado pelos estudantes e suas comunidades assim como pelos docentes não indígenas do FIEI. A título de

⁴ A parceria com os sábios indígenas resultou, por exemplo, na outorga em 2022, pela UFMG, do título de Doutor por Notório Saber em Educação a uma liderança que contribui com o curso desde o início, o Sr. Valdemar Xakriabá.

exemplificar as temáticas abordadas, finalizo esta seção com títulos de alguns dos quase duzentos percursos acadêmicos já defendidos no curso⁵:

ANJOS, Gilmar da Conceição dos. As cantigas de roda e outras brincadeiras: o brincar de antigamente na aldeia Pataxó de Barra Velha. 2013.

CRUZ, Fernanda Gonçalves de Oliveira da. A proposta do método indutivo intercultural e do calendário sociocultural nas escolas Xakriabá. 2013.

ALMEIDA, Eulico de Souza. Modo de fazer e usar a zabumba Xakriabá. 2014.

CUNHA FILHO, João dos Santos. Conhecimento astronômico do povo Pataxó. 2015

SOUSA, Vagney Bispo de. Estratégias de monitoramento territorial Xakriabá. 2015.

ANDRADE, Aline Silva de. Ikhây'iré ug: I?p JokanaTxihihãe Pataxó upú PataxiMakiame = Lutas e conquistas: mulheres indígenas Pataxó de Aldeia Velha. 2016

BRAZ, Uilding Cristiano. O ensino de língua patxôhã na Escola Indígena Pataxó Barra Velha: uma proposta de material didático específico. 2016.

FRANCO, Celma Correa; SILVA, Antônio Lopes da; REGINA, Elizabete. A inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais nas escolas Xakriabá: Xukurank e Uikitu Kuhinã. 2017.

SANTOS, Leandro Braz dos. História do ponto de vista Pataxó: território e violações de direitos indígenas no extremo sul da Bahia. 2017.

ALVARES, Alberto. Da aldeia ao cinema: o encontro da imagem com a história. 2018.

MAXAKALI, Lúcio Flávio. Tayumak tikmu'un yiy ax = O uso do dinheiro na cultura maxakali. 2018.

BRAZ, Werymehe Alves. Tehey de pescaria de conhecimento. 2019.

ARAÚJO, Clébio Florindo. Cartografias sonora e imagética do território xakriabá: dimensões naturais e culturais. 2020.

MOTA, Liliane Rodrigues. Estudo sobre o léxico Akwe Xakriabá: uma proposta de escrita e uma chamada para a revitalização da língua. 2020.

SANTOS, Iran Vieira dos. José Sales: biografia de uma liderança pataxó. 2020.

⁵ Os percursos acadêmicos do FIEI estão disponíveis para consulta em:
https://www.biblio.fae.ufmg.br/monografias/monografias_index.htm

As línguas indígenas em uso nos percursos acadêmicos

Com a amostra de títulos acima, é possível verificar a variedade de assuntos e abordagens que os percursos acadêmicos podem ensejar. As reflexões empreendidas pelos pesquisadores indígenas em formação têm sido reconhecidas por suas comunidades de origem, utilizadas quando possível nas salas de aula das aldeias, e são fontes de conhecimentos sobre os povos indígenas do curso. Nestes trabalhos também é facultada a observação das línguas em uso pelos povos indígenas e é sobre esse aspecto que esta seção se debruça. Serão analisados dois percursos acadêmicos, de estudantes de povos diferentes, defendidos em habilitações distintas, conforme informado.

O primeiro percurso a ser analisado é o de Célia Alves dos Santos, do povo Xakriabá, intitulado ‘O surgimento e desenvolvimento da escola do Riacho do Brejo’, defendido em 2020 na habilitação Línguas, Artes e Literatura. O texto desenvolvido em cento e quinze páginas apresenta o esperado em um trabalho acadêmico: resumo, introdução, objetivos, justificativa, metodologia, análise de entrevistas e reflexões da autora.

Uma característica que confere originalidade ao trabalho é o fato de ele ser escrito na sua integralidade em formato de loas. As loas são um gênero de poesia constantemente utilizado pelo povo Xakriabá, em distintas situações. Segundo a pesquisadora Luzionira Xakriabá (Lopes, 2016, p. 26), “As Loas são práticas coletivas da oralidade faladas em momentos com muitas pessoas presentes, não são ensinadas nem escritas, mesmo as pessoas que sabem ler e escrever não se utilizam desse recurso para jogar loa, é ouvindo, jogando e se aperfeiçoando por meio da prática.”.

O trecho abaixo é o resumo do percurso em foco e exemplifica a estratégia de escrita utilizada pela autora:

Neste trabalho está registrado,
Um pouco da luta de todo povo indígena,
Inclusive também nele vai falar,
Da luta do meu povo,
Que é o povo Xakriabá.
Este trabalho é fruto
De um grande conhecimento,

Onde fala como era a Escola do Riacho do Brejo,
Desde a criação e até o atual momento.
Foca o papel do gestor,
No sentido de um espaço proporcionar,
A participação de todos na escola,
No âmbito da importância mostrar.
Palavras-chave: território, luta, gestão escolar, comunidade escolar.
(Santos, 2020, p. 2)

Ao utilizar as loas em todo o seu percurso acadêmico, a autora rompe com o formato esperado para um texto acadêmico, normalmente escrito em prosa. Por outro lado, esta é uma maneira de mostrar a língua portuguesa em uso na aldeia, o português indígena Xakriabá. O português indígena é a língua portuguesa “apropriada, ressignificada, indigenizada” (Gorete Neto, 2022, p. 218). Essa variedade, segundo Gorete Neto (2022, p. 218), “carrega marcas da memória das lutas, da construção coletiva de saberes, das línguas ancestrais, das culturas e cosmovisões de cada povo. Tais marcas aparecem na estrutura da língua, na organização textual, no léxico, no discurso, na composição de textos escritos com textos imagéticos”.

É incontestável que a língua portuguesa está fortemente associada com a colonialidade (Quijano, 2005) que calou línguas, saberes e epistemologias. No entanto, os povos indígenas ao agirem criativamente e ao indigenizarem essa língua subvertem a violência sofrida. Com isso, o português indígena passa a constituir-se como uma possibilidade de criar e veicular identidades⁶ indígenas, além de poder ser utilizado para a luta pelos direitos indígenas. No caso de povos indígenas que falam o português como primeira língua, como os Xakriabá, o português indigenizado é a prova da resistência e resiliência indígena. O texto em loas de Santos (2020) desperta a universidade para novas maneiras de se apresentar reflexões acadêmicas.

Passo agora à análise do segundo percurso, do professor e pesquisador Lúcio Flávio Maxakali, intitulado ‘Tayumak tikmu'un yiy ax = O uso do dinheiro na cultura maxakali’, defendido na habilitação Matemática em 2018. Este percurso apresenta dez

⁶ A partir de Hall (1992) e Maher (1996), identidades são aqui compreendidas como o representar-se a si em contraste ao outro. São construídas na e através da língua, através da interação com outros atores. São plurais, variadas, maleáveis, historicamente situadas. As identidades indígenas podem ser construídas e veiculadas através de qualquer língua.

páginas. Aparentemente, trata-se de um texto curto, mas essa impressão não se confirma com a leitura do trabalho. Além de ser bilíngue, em língua Maxakali e em língua portuguesa, o percurso é multimodal.

A multimodalidade é o “uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como linguagem [texto verbal], imagem, sons e música em textos multimodais e eventos comunicativos” (Van Leeuwen, 2011, p. 668). Para haver compreensão do texto multimodal, é necessário que leitores interpretem e articulem imagem e texto. Recursos semióticos tais como cores, tipografia, organização textual, dentre outros, são centrais na construção de significados (Kress, 1998).

O percurso de Flávio Maxakali (2018) é composto de desenhos, fotos, textos verbais em maxakali e em português e dez QR codes que dão acesso a sons e vídeos. Nesses vídeos, por exemplo, constam entrevistas realizadas pelo pesquisador, cantos entoados pelos Maxakali, imagens do cotidiano da aldeia. Abaixo, apresento uma página do trabalho realizado:

Figura 1: Página 10 do Percurso Acadêmico de Lúcio Flávio Maxakali



Fonte: Lúcio Flávio Maxakali (2018, p. 10).

A leitura do trabalho acima é condizente com o que assevera Rojo (2009, p. 105-106) quando afirma que nos textos multimodais, “para o ato da leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de

outras modalidades da linguagem (imagem estática, imagem em movimento, música, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam”. A pesquisa realizada por Flávio Maxakali (2018) mobiliza textos verbais escritos, mas também oportuniza ver e ouvir a língua Maxakali e o português indígena Maxakali em uso na aldeia. Desta forma, promove e fortalece as línguas em uso por esse povo. Além disso, possibilita conhecer o território Maxakali e entrever sua cultura, através das imagens e dos vídeos, vídeos estes que cada vez mais têm sido utilizados por esse povo para fazer os não indígenas conhecerem seu modo de vida⁷.

O texto apresentado é também característico da translanguagem. Nas práticas translingues são mobilizados recursos semióticos diversos, e não só a palavra, selecionados estrategicamente pelos interagentes (Canagarajah, 2012). Segundo Garcia e Wei (2014), o fenômeno da translanguagem abrange práticas de linguagem que rompem com a ideia de uso de uma língua autônoma e evidencia a complexidade das trocas linguísticas entre atores provenientes de distintos contextos sociais, culturais e históricos.

No caso do percurso acadêmico analisado, torna-se relevante observar como o autor mobiliza seu repertório linguístico para construir significados. Como dito, o uso de mais de uma língua verbal em conjunto com desenhos, imagens e vídeos pode ser interpretado como uma estratégia de Flávio Maxakali (2018) para mostrar os saberes e os modos de vida de seu povo, para além de demonstrar sua habilidade com o conhecimento acadêmico: a matemática. Esta estratégia pode contribuir na luta contra as violências e preconceitos sofridos pelo povo Maxakali, principalmente no entorno das suas aldeias, como vem denunciando a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB)⁸.

Considerações finais

⁷ Há entre os Maxakali artistas, cineastas e fotógrafos premiados e reconhecidos no Brasil, dentre eles, Suely Maxakali e Isael Maxakali, ex-estudantes do FIEI. Eles também receberam o título de Doutor por Notório Saber pela UFMG em 2022.

⁸ Mais informações podem ser encontradas no site da APIB <https://apiboficial.org/>

Tendo como pano de fundo um histórico sobre a escolarização indígena no Brasil e uma discussão sobre a construção de currículos para as escolas indígenas, neste artigo busquei fazer uma reflexão sobre o percurso acadêmico – componente curricular do curso FIEI - com o intuito de verificar como os estudantes indígenas mobilizam suas línguas nesses textos. A análise enfocou dois percursos e permitiu verificar que os acadêmicos indígenas usam criativamente as suas línguas para construir suas identidades através dos textos, ou seja, para se apresentarem como indígenas. As línguas em uso nos percursos são as variedades do português indígena – português Xakriabá e português Maxakali - e as línguas originárias. Foi possível observar uma indigenização dos trabalhos através do texto acadêmico em formato de loas, poesia típica do contexto Xakriabá, e do texto multimodal que, com o recurso do QR code, ampliou as possibilidades de leitura do trabalho, mesclando as línguas Maxakali com desenhos, imagens, vídeos.

A partir da análise, algumas implicações para os currículos das licenciaturas interculturais podem ser apontadas. Primeiramente, os currículos deverão ser flexíveis o suficiente para que novas propostas de textos acadêmicos, como as loas e os textos multimodais, possam ser estimuladas. Há uma hesitação por parte dos docentes da universidade sobre o que pode ou não ser considerado um texto acadêmico. Via de regra, há o pressuposto de que esse texto deve seguir um modelo rígido e utilizar a língua portuguesa padrão, o que significaria não aceitar o português indígena, por exemplo. Para dirimir dúvidas ou preconceitos em relação a novos formatos, o estudo das produções textuais realizadas por indígenas deve ser aprofundado.

Em segundo lugar, as línguas em uso pelos povos indígenas precisam estar visíveis nos currículos. Esta é uma estratégia de fortalecimento destas línguas. Por outro lado, isso aponta para a necessidade de que docentes indígenas habilitados para o ensino de suas línguas sejam contratados pela universidade.

Em terceiro lugar, os povos indígenas, suas línguas, culturas e saberes precisam ser melhor compreendidos pela academia. E seguramente é a presença indígena na universidade que poderá favorecer que não indígenas aprendam mais e melhor sobre

esses povos. Nesse sentido, os currículos das licenciaturas indígenas podem enfatizar a presença e a participação de sábios e intelectuais indígenas nas atividades de ensino.

Por fim, o direito a uma educação escolar de qualidade, seja nas aldeias, seja nas universidades, só estará garantido se as terras indígenas estiverem demarcadas e sem invasores. A demarcação dos territórios tradicionais é condição para a sobrevivência dos povos indígenas. Desta forma, uma universidade que se comprometa com os povos indígenas deverá apoiar a luta indígena pela terra.

Referências

- Brasil. (1988) Presidência da República. Casa Civil. *Constituição de 1988*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF.
- Brasil. (1996) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Brasília, DF: MEC.
- Brasil. (1998) *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)*. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Fundamental.
- Brasil. (2012) Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF.
- Brasil. (2015) Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 1, de 07 de janeiro de 2015*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Brasília, DF.
- Braz, S. A. (2016) *Alfabetizar cantando na aldeia Muã Mimatxi*. (Trabalho de Conclusão de Curso), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Canagarajah, S. (2012) *Translínquial Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. Taylor & Francis Group. ProQuest Ebook Central.
- Correa Xakriabá, C. N. (2018) *O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada*. (Dissertação de Mestrado) Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF.
- D'Angelis, W. R. (2012) *Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil*. Campinas, SP: Curt Nimuendajú.

- Ferreira, M. K. L. (2001) A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: Silva, A. L.; Ferreira, M. K. L. (org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 71-111.
- Ferreira Kaingang, B. (2019) Conhecimentos indígenas: seus desafios nos dias atuais. In: SESC, Departamento Nacional (org.) *Culturas indígenas, diversidade e educação*, Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 28-39.
- Flávio Maxakali, L. (2018) *Tayumak tikmu'un yiy ax = O uso do dinheiro na cultura maxakali*. (Trabalho de Conclusão de Curso) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Garcia, O.; Wei, L. (2014) *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gorete Neto, M. (2022). Reflexões Sobre o Português Falado por Povos Indígenas: resistência e resignificação. Revista Da FAEEBA - Educação E Contemporaneidade, 31(67), 214-231. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2022.v31.n67.p214-231>
- Hall, S. (1992) *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo 2010. *Estudos especiais. O Brasil Indígena. Língua Falada*. Recuperado de: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada>.
- Katoaxowa Tapirapé, A. et al. (2019) *Xanexema'eãwa Paragetã – história da educação escolar Apyãwa*. Tangará da Serra: Ideias.
- Kress, G. (1998) Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: the potentials of new forms of text. In: Snyder, I. (Ed). *Page to screen: taking literacy into electronic era*. New York: Routledge, 53-79.
- Lopes, L. S. (2016) *Loas e versos Xakriabá: tradição e oralidade*. (Trabalho de Conclusão de Curso) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte.
- Maher, T. M. (1996) *Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade*. (Tese Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP.
- Quijano, A. (2005) Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 107-130. (Colección Sur Sur). Recuperado de: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf.
- Rodrigues, A. D. (2019). Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. *DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada*, 9(1). Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45596>

- Rojo, R. (2009) *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Santos, C. A. (2020) *O surgimento e desenvolvimento da escola do Riacho do Brejo*. (Trabalho de Conclusão de Curso) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Van Leeuwen, T. (2011) Multimodality. In: Simpson, J. (Ed.). *The Routledge handbook of applied linguistics*, New York: Routledge, 668-682.

Recebido: 30/10/2022

Aceito: 03/01/2023

Publicado: 30/03/2024

NOTA:

A autora foi responsável pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.