

## EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA, LITERATURA AMERÍNDIA E GRUPO DE INGLÊS PARA INDÍGENAS NA UFSCar: ALGUNS RELATOS

INDIGENOUS UNIVERSITY, AMERINDIAN LITERATURE AND ENGLISH FOR INDIGENOUS STUDENTS  
AT UFSCar: SOME REPORTS

Maria Sílvia Cintra Martins<sup>1</sup>

### Resumo:

Trago relato a respeito de pesquisa de perfil colaborativo e participativo que venho empreendendo junto ao Departamento de Letras da UFSCar. A pesquisa tem envolvido graduandos indígenas, já que a universidade em pauta conta com o Programa de Ações Afirmativas e com a existência de vestibular diferenciado para indígenas. Este relato envolve: reflexão sobre a forma de ingresso e permanência de graduandos indígenas na UFSCar, comparando com algumas características presentes em universidade canadense com a qual firmamos recentemente Memorando de Entendimento; relato sobre estudos em Literatura Ameríndia e sua pertinência no processo de empoderamento; relato de curso inovador de Inglês para estudantes indígenas.

**Palavras-chave:** Universidade. Indígena. Literatura. Empoderamento.

### Abstract:

I present a report of collaborative and participative research developed in the Departamento de Letras of UFSCar. The research has involved indigenous undergraduate students, once the university has got an Affirmative Action Program and the enrollment of indigenous students inside a differentiated program. This report involves: reflection on the form of indigenous undergraduate students begin and continue their academic studies at UFSCar, when compared to the way it exists in a Canadian university with which we have signed a Memorandum of Understanding; reports on studies of Amerindian Literature and their importance in the empowering process; report on an innovative course of English for indigenous students.

**Key-words:** University. Indigenous. Literature. Empowering.

## INTRODUÇÃO<sup>2</sup>

Início este trabalho com alguns relatos a respeito da forma de ingresso de graduandos indígenas na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), estabelecendo paralelos com a maneira como essa realidade se efetiva no Canadá. Minha permanência, em 2011, como professora visitante na *University of Manitoba*, em Winnipeg, Canadá, fez parte das atividades vinculadas ao Projeto (2009/13871-4) “Letramento, ritmo e etnicidade”, da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e teve como objetivo principal o conhecimento da experiência da universidade canadense com educação superior

indígena, de forma a fornecer, em princípio, subsídios que pudessem informar a implementação de políticas públicas semelhantes em território nacional. Foi com base nessa visita que se construiu o Memorando de Entendimento (*Memorandum of Understanding*) entre as duas universidades, a universidade canadense e a Universidade Federal de São Carlos (SP). Vale notar que uma das linhas de pesquisa do Grupo Linguagens, Etnicidades e Estilos em Transição (LEETRA/CNPq), que lidero, é aquela de “Estudos em Literatura Ameríndia”, que vem se desenvolvendo a partir dessa visita e do contato com o Departamento de *Native Studies* da universidade canadense.

Para fornecer subsídios ao trabalho cooperativo de pesquisa e docência, que passaria a envolver pesquisadores das duas universidades, a partir do segundo semestre letivo de 2011, a oferta da disciplina de caráter extensional “Letramentos Múltiplos” passou a comportar, além da temática

<sup>1</sup> Doutora em Linguística e Língua Portuguesa com pós-doutorado em Linguística Aplicada, professora do DL/UFSCar. Rua Célio Barbosa da Silva, 471 – 13.564-060 – São Carlos/SP. E-mail: [msilviam@ufscar.br](mailto:msilviam@ufscar.br)

<sup>2</sup> Apoio: Projeto Fapesp “Letramento, ritmo e etnicidade” (Processo 2009/13871-4).

de tradução literária, que já vinha sendo explorada desde o semestre anterior, as temáticas de criação literária, de estudos ameríndios e, mais recentemente, de ensino da língua inglesa para graduandos indígenas. Em 2012, algumas dessas temáticas passariam a ser abordadas na disciplina de caráter optativo do Departamento de Letras da UFSCar, “Estudos Ameríndios e Escrita Criativa”. De toda forma, os letramentos múltiplos passaram a adquirir, desde o final de 2010, caráter digital, seja pela oferta de parte desses componentes via Plataforma Moodle, seja pela realização de diálogos e de web conferências envolvendo docentes e pesquisadores indígenas e não indígenas de ambas as universidades<sup>3</sup>.

### **A EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA NA UFSCAR E OS PRIMEIROS CONTATOS COM A UNIVERSITY OF MANITOBA**

Segundo dados de 2006 da Pró-reitoria de Graduação (Prograd/UFSCar), a proporção de graduandos provenientes de escolas públicas da Universidade Federal de São Carlos (SP) era, em 1994, de 45,9%, em contraste com 54,1%, provenientes de escolas privadas. Já em 2006, o número de egressos de escolas públicas caiu para 20,1%, enquanto o de egressos de escolas privadas subiu para 79,9%. Dados como esses, que apontam para a exclusão progressiva de jovens provenientes do Ensino Fundamental e Médio da rede pública de ensino, serviram de subsídio para a implementação do programa de Ações Afirmativas em nossa universidade a partir do ano de 2008.

As medidas visam, por um lado, ampliar o acesso aos diversos cursos de graduação de candidatos que tenham cursado o Ensino Médio integralmente na rede pública (municipal, estadual ou federal) e, dentre estes, de candidatos negros com base na seguinte proporcionalidade, a partir

do ano de 2011: 40% das vagas para alunos oriundos de escolas públicas, sendo 35% desse montante reservado para candidatos negros. Por outro lado, visa-se ampliar o acesso aos mesmos cursos de candidatos indígenas que tenham cursado o Ensino Médio também integralmente na rede pública e/ou em escolas indígenas reconhecidas pela rede pública de ensino. No primeiro caso, trata-se do exame vestibular convencional, hoje realizado em nossa universidade com base no desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); já no caso dos candidatos indígenas, trata-se de vestibular diferenciado, de forma a dar acesso aos jovens indígenas a uma vaga por curso de graduação, além do número total de vagas. Não se trata, portanto, neste caso, de sistema de cotas, mas da criação de uma vaga adicional. Cito aqui o exemplo do graduando Luciano Ariabo Quezo, da etnia umutina (MT), que ingressou no curso de Letras no ano de 2010: o curso de Letras oferece todo ano quarenta vagas para as opções de Inglês ou Espanhol, e Luciano passou a ser o quadragésimo primeiro ingressante.<sup>4</sup>

Como professora do Departamento de Letras, meu contato com os graduandos indígenas tem se dado através de diversas vertentes. Inicialmente, em 2008, tive contato com dois graduandos – de etnia baniwa e piratapua – no Curso de Extensão “Português para Graduandos Indígenas”. O curso era ministrado por dois bolsistas licenciandos em Letras, era aberto ao grupo de cerca de 20 graduandos indígenas, porém só contava, de modo geral, com a participação de dois alunos aos sábados. Em vista da participação insuficiente, passei, a partir de 2009, a oferecer uma disciplina de extensão, a Atividade Curricular de Integração Ensino Pesquisa e Extensão (ACIEPE) “Letramentos Múltiplos”, com oferta preferencial para graduandos indígenas. Entendia, por meio do diálogo que vinha travando progressivamente com

<sup>3</sup> Vale lembrar a realização do primeiro diálogo à distância entre graduandos indígenas brasileiros e canadenses, via Skype, no final de 2010, com base no Laboratório LEETRA (DL/UFSCar) e no Departamento de *Extended Education* (*University of Manitoba*). Nesse momento, houve a mediação da professora coordenadora e de graduandos e pós-graduandos não indígenas, de forma a viabilizar a tradução inglês/português. Entre os graduandos indígenas de ambos os países (seis do lado brasileiro e três do lado canadense), houve a troca inicial de relatos que trouxe à tona a existência de experiências históricas semelhantes.

<sup>4</sup> Quezo, cuja pesquisa de Iniciação Científica venho orientando desde 2010, é o primeiro graduando indígena brasileiro a ser contemplado com bolsa FAPESP, instituição de fomento cujos parâmetros para a aprovação de projetos de pesquisa não condiziam, historicamente, com demandas afirmativas e inclusivas, fato que aponta para a modificação progressiva desses parâmetros em face da nova caracterização do ensino superior brasileiro e das pressões resultantes dela. Ver matéria disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,aluno-da-ufscar-e-o-primeiro-indio-bolsista-de-iniciacao-cientifica-da-fapesp,852483,0.htm>>. Acesso em: 22 abr. 2012.

os graduandos indígenas, que eles não se sentiam bem com a oferta de uma disciplina com a denominação “Português para Indígenas”, uma vez que, de modo geral, já se consideravam falantes da língua portuguesa, assim como tantos outros graduandos não indígenas. Na ACIEPE, passamos a nos reunir de forma diferenciada, discutindo questões que tangenciavam os direitos dos indígenas como cidadãos brasileiros. Reuniam-se indígenas e não indígenas, e este foi, progressivamente, se tornando um local de encontro e de discussão para os trinta e poucos indígenas que frequentavam a universidade naquele ano. Os alunos aprendiam e, como professora, também eu aprendia muito do que ainda ignorava sobre a diversidade das línguas e da cultura de indígenas baniwa, piratapua, umutina, manchinery, pankararu, xukuru, terena, tariano, xavante, mayuruna, krenak, kaingang, kambeba, que passaram a fazer parte, a partir do ano de 2008, da comunidade acadêmica da UFSCar no campus de São Carlos (SP).

Uma das ações que desenvolvemos no primeiro semestre de 2010, como parte dessa atividade de extensão, foi a “II Mostra de Cultura Indígena da UFSCar”; outra ação envolveu diversas oficinas e palestras dirigidas a crianças e jovens de cinco a quatorze anos, alunos de escolas públicas municipais. As oficinas voltadas a crianças de Educação Infantil se deram em espaço interno à Biblioteca Comunitária da UFSCar e também numa biblioteca de bairro. Elas incluíram: contação de histórias, desenho, execução de música por um graduando indígena manchinery com instrumentos típicos de sopro e de corda. As palestras foram proferidas por Luciano Quezo e por um estudante de etnia xukuru, em escola municipal de Ensino Fundamental. Essas ações tiveram, por um lado, a finalidade de difundir a cultura indígena em sua diversidade e de colaborar para desfazer estereótipos. Uma das conclusões derivadas dessa experiência foi aquela da necessidade de, no futuro, se desenvolverem palestras e oficinas voltadas aos professores de Ensino Fundamental e Médio, com vistas a atingir, de forma indireta, um número maior de jovens e crianças.<sup>5</sup>

Como coordenadora do projeto, eu visava, também, através dessas ações, contribuir para o empoderamento desses graduandos, para a melhoria de sua autoestima e de sua identificação enquanto grupo étnico-cultural. A Mostra de Cultura Indígena envolveu treze painéis, todos confeccionados pelos próprios graduandos, e também uma mostra de artesanato típico de cada uma das treze comunidades que estavam representadas no campus do município de São Carlos. Trabalhávamos, assim, com a prática da cultura escrita de uma forma concreta e real, que fugia a certo artificialismo típico da escrita escolarizada e unia, na prática efetiva, questões que tangem à inter-relação complexa entre linguagem e identidade.

Também nesse primeiro semestre de 2010, foi realizada a II Jornada “Linguagem e Diversidade”, na qual contei com a participação do líder baniwa André Fernando (AM). Foi feita ampla divulgação pelo campus da Universidade Federal de São Carlos a respeito das duas palestras que André Fernando proferiu, sendo uma voltada para a comunidade acadêmica, com a temática da sustentabilidade ambiental, cultural e linguística, e outra para professores da rede municipal de ensino. Ambas contaram, no entanto, com pequeno número de participantes, algo que, em meu entender, apontava para a falta de interesse, e mesmo para certo descaso com relação à cultura indígena, que deveria, em princípio e cada vez mais, fazer parte de uma universidade que se propõe às políticas de Ações Afirmativas.

De toda forma, antes da chegada de André Fernando, eu já havia agendado uma conversa que ele teria, a pedido, com o reitor da universidade, e também com o prefeito de São Carlos. Antes do horário agendado, André Fernando se reuniu com um grupo de graduandos que lhe encaminhou uma pauta de reivindicações, a qual foi digitada e formatada por ele para a entrega formal ao reitor. Esta ação resultou em reunião convocada em caráter excepcional com o Grupo Gestor das Ações Afirmativas, e nela André Fernando expôs em detalhe as reivindicações dos graduandos, passando, também, por comentários a respeito da morosidade com que as bolsas da FUNAI vinham sendo atribuídas.<sup>6</sup> Outro exemplo de apoio de

<sup>5</sup> Lembro, aqui, da Lei nº 11.465/08, que tornou obrigatório o ensino sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio das redes pública e particular de ensino.

<sup>6</sup> Tivemos, recentemente, a informação, através de visita de representante da FUNAI, de que, a partir do ano de 2012, esta já não atribuirá mais bolsas a graduandos indígenas. De toda

parentes indígenas se deu, ainda nesse início do segundo semestre de 2010, com a visita ao campus de uma líder umutina: sua presença no campus forneceu apoio moral e psicológico a graduandos de diversas etnias. Em conversa pessoal, descreveu a forma amorosa com que foi recebida pelos jovens, e também os relatos escritos que obteve deles, os quais encaminhou para o MEC. Seguem dois relatos que me foram repassados por ela oralmente e que transcrevo de forma não literal:

Eu sei que foi difícil, está sendo difícil, mas eu não posso desanimar porque eu tenho uma comunidade que torce por mim e eu tenho que provar que o indígena é tão capaz quanto o branco. (Graduando umutina, do Curso de Imagem e Som).

Até então todos tinham nós índios como há 500 anos atrás, que a gente andava de tanga e comia raiz; através do ingresso na universidade nós podemos trocar experiências e mostrar que as coisas não são mais assim. (Graduanda umutina do Curso de Gestão Ambiental).

Esses relatos apontam para aspectos positivos e negativos que hoje se apresentam como resultado do ingresso de graduandos indígenas na UFSCar nos últimos três anos. Os desafios para a educação superior intercultural se manifestam, nesse caso, por um lado, no caráter ainda incipiente e rudimentar das ações burocráticas e institucionais necessárias para a implementação do ingresso e da permanência de graduandos indígenas em nossa universidade; por outro, na discriminação que esses graduandos ainda sofrem no ambiente universitário, discriminação esta que pode se dar de forma relativamente inadvertida, talvez mesmo pelo caráter incipiente da própria vida democrática e cidadã que temos lutado para construir dentro e fora das universidades. Os aspectos positivos são o contraponto dessa mesma negatividade, já que, apesar de todas as dificuldades, certamente o ingresso de estudantes de etnia indígena em nossa universidade tem colaborado, direta ou indiretamente, para um repensar de todos os

---

forma, essa passagem aponta para a importância de ações providas das lideranças indígenas, de forma a fornecer apoio para os jovens indígenas que vêm se inserindo com sérias dificuldades no ambiente acadêmico.

acadêmicos sobre si próprios e sobre o papel da universidade na vida pública.

Antes de minha permanência como professora visitante na *University of Manitoba*, pude travar contato virtual com professores e administradores pertencentes ao *Extended Education Program*, sendo que, em novembro de 2010, agendamos uma conversa por Skype, em que seis graduandos da UFSCar puderam conhecer virtualmente três graduandas da Universidade de Manitoba. De nosso lado, os graduandos falavam em português, no Canadá falava-se inglês, e eu entrava como tradutora, com a colaboração de alguns pesquisadores do Grupo LEETRA. Neste dia, não pudemos gravar a conversa, mas sobrou-nos, de toda forma, a impressão de que havia bastante semelhança nas histórias de dominação, de perda e de luta recente pela revitalização da cultura indígena. Também dificuldades semelhantes pareciam ser experimentadas no trânsito pela universidade.

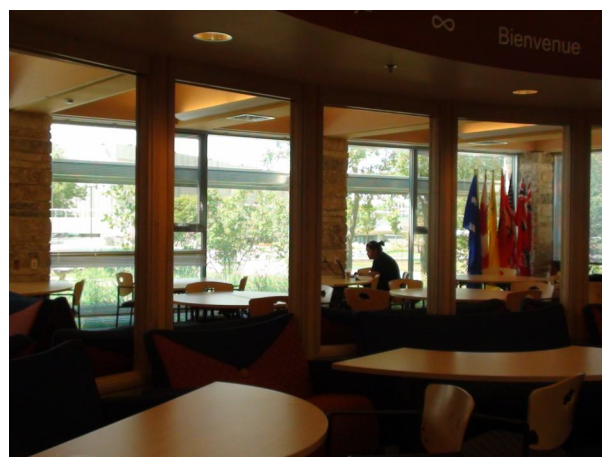
Naquele dia, chamou minha atenção o fato de que uma das graduandas indígenas, terena, do curso de Gerontologia, observou que as estudantes canadenses não pareciam ser indígenas. Por que ela dizia isso? Havia, em meu entender, algo na aparência geral das garotas canadenses que diferia da aparência de nossos graduandos indígenas e, para mim, isso tinha mais a ver com a forma de participação e de pertencimento social de cada grupo do que com eventuais características raciais propriamente ditas. Vale notar, de toda forma, que, no campus da UFSCar ou no município de São Carlos, muitos dos graduandos não são reconhecidos como indígenas pelos não indígenas. Tal fato, em parte, demonstra um enorme desconhecimento em nosso país a respeito da existência mesma de indígenas (que parecem pertencer a alguma comunidade longínqua em extinção); em parte, aponta para a visão estereotipada a seu respeito. A um deles, por exemplo, foi perguntado se era hindu; a outro se seria japonês.

Na primeira semana de minha estadia em Winnipeg, vim a conhecer Renate Eigenbrod, professora de Literatura Indígena e coordenadora geral do Departamento de *Native Studies*. O encontro era motivado pela proposta de um dos professores de um curso voltado à comparação entre ciência ocidental e ciência indígena. Ali pude expor para a Renate algo do que vinha tentando fazer em nossa universidade em meio a muitos entraves. Pude escutar dela que estava no

caminho certo, mesmo porque lá eles programavam ter cursos de língua Cree na universidade, com o intuito de enriquecer o currículo universitário com elementos de cultura indígena; da minha parte, eu já havia convidado o professor de Tupi Eduardo Navarro, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP) para desenvolver cursos e oficinas em nossa universidade. Como dizia Renate, era importante obter apoio, ir criando redes. Nesse mesmo dia, pude conhecer o *Aboriginal Student Centre*, onde conversei com diversos profissionais que forneciam apoio à permanência dos estudantes indígenas naquela universidade, seja em sessões de orientação, seja em aulas específicas de disciplinas como aquela da escrita acadêmica. Tal disciplina existe formalmente no currículo do primeiro ano dos ingressantes indígenas, fazendo parte do *Transition Year*. Um dos professores, um antropólogo, mostrou-me em detalhe o centro, e pude tirar várias fotos (que reproduzo aqui, com o intuito de nos servirem de inspiração para ações futuras). Explicou-me que várias características ali presentes tinham um sentido especial: as cores azul e vermelho, para simbolizar a água e a terra; as sete colunas, as treze vigas de sustentação, os desenhos circulares no centro do salão de entrada, com quatro círculos internos; o formato sinuoso dos corredores, a simular o feitiço de rios. Mostrou-me, ainda, duas salas ocupadas por anciões que estariam a serviço da universidade.

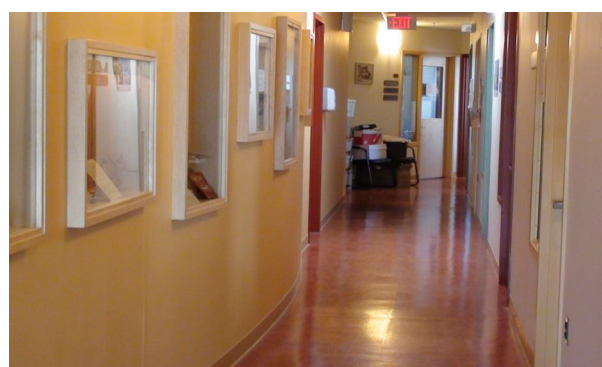


O Centro do Estudante Indígena - "Migizii Agamik Centre"



Sala de estudos no pavimento térreo.

Fui informada de que o Centro Indígena é, na verdade, aberto aos acadêmicos em geral, indígenas e não indígenas, que, com cartão magnético, podem ter entrada vinte e quatro horas por dia para utilizar as instalações, que incluem sala de estudos, cozinha e sala de informática. Por isso mesmo, seu nome teve que ser alterado para *Migizii Agamik Centre*, uma denominação mais abrangente, de teor espiritual, que alude à destreza da águia para alcançar alturas próximas do reino de Deus. Soube, também, que todo esse centro possui um funcionamento bem recente, tendo sido inaugurado havia cinco anos. O projeto original era antigo, previa mais andares (no caso, são dois andares, com elevador para acesso ao segundo piso) e fora totalmente financiado com apoio de entidades privadas.



Pavimento superior onde se localizam as salas dos anciões e também da equipe de apoio. Os corredores têm formato sinuoso para imitar o curso dos rios.

Conversei à tarde com uma das psicólogas, que me falou sobre a forma como os graduandos indígenas têm o compromisso de comparecer para sessões de orientação uma vez por semana. São vários *counsellors*. Eu perguntei-lhe se acaso eles

se dividiam por especialidades, ou por problemáticas diferenciadas, mas ela disse-me que todos atendiam a todas as demandas. Havia ainda os tutores, estudantes com destaque acadêmico que davam assessoria acadêmica a esses estudantes. Outro professor já me havia explicado a respeito do *Transition Year Program*, destinado a todos esses estudantes autodeclarados indígenas. Vale explicar que o ingresso na Universidade de Manitoba não se dá por processo seletivo. Tampouco esses estudantes têm algum tipo de seleção diferenciada, porém ao ingressar na universidade, tendo passado pelas entrevistas iniciais, são direcionados para esse primeiro ano de transição, com uma série de disciplinas, como Matemática, Escrita, entre outras.<sup>7</sup>

Na mesma semana, pude participar de um lanche com cerca de quinze estudantes indígenas de um curso voltado ao serviço social cujo público me fez lembrar o perfil dos graduandos da Pedagogia da Terra da UFSCar. À tarde assisti a umas encenações com aborígenes e a um filme produzido por uma indígena sobre abuso sexual. Entendo que, entre nós, temos ações semelhantes, porém a grande diferença é a falta de caracterização do público como aborígine. Temos a Pedagogia da Terra, que, de fato, deve envolver muitos estudantes com pertencimento indígena, porém, como ainda não trabalhamos suficientemente com autodeclaração, a questão étnica permanece diluída, em favor da questão regional, rural, no caso.

Pude conversar com alguns dos estudantes do curso voltado ao Serviço Social. Eles faziam parte, no momento, de uma disciplina de Psicologia, com oferta uma vez por semana, de modo que, assim como no caso da Pedagogia da Terra da UFSCar, o curso era intensivo. Vi a escrita (em inglês) de uma das alunas, a qual me pareceu bastante fluente. Conversei com uma senhora de cerca de 60 anos pertencente a uma comunidade *First Nations*, com sete mil habitantes e distante uma hora de Winnipeg. Ela me mostrou outras pessoas da mesma comunidade, que não pareceriam, em princípio, indígenas, dentro daquela expectativa estereotipada do ser indígena, que conta com certo

purismo étnico. Falou-me da forma como também, no Canadá, os indígenas foram proibidos de falar suas línguas. No seu caso, explicou que deixou espontaneamente de falar a língua, já que o marido também não falava, não ensinou os filhos, e bem mais recentemente, passou a recuperá-la. Comentou a respeito do processo rápido por meio do qual, subitamente, as palavras voltam, após algumas primeiras investidas nelas. Disse também que agora, enquanto cozinhava, ensinava seus netos.

Outra senhora da mesma comunidade, de pouco mais de quarenta anos, disse que já era avó, mostrou com orgulho, no *netbook* que recebem da universidade, a foto de sua própria avó e também de seu novo namorado e de seu neto. Foi possível observar o uso de celular para conversas e mensagens, e o uso de Skype. O público era bem diferenciado em idade e aparência. Um deles era bastante tatuado e me explicou que a tatuagem de um urso dizia respeito a seu nome espiritual.

No fim da tarde, estava previsto um *barbecue* na parte externa do Centro do Estudante Indígena. Havia hambúrgueres e salsichas, além de saladas. Só vi mesmo alguns dos estudantes que haviam estado na encenação à tarde, e pude ver a coordenadora geral comentar sobre o desperdício de comida, já que outros estudantes não haviam comparecido – fato que se coadunava com algo que tínhamos em nossa realidade. Um ancião fez uma pequena encenação ritual com seu cachimbo, explicando o significado da fumaça para a comunicação com as entidades espirituais e o quanto isso era importante para dar força aos estudantes indígenas e ligá-los com a energia de sua comunidade de origem.

Fui, na tarde desse mesmo dia, a um recinto da biblioteca reservado para encenações teatrais, nesse caso, o lugar se assemelhava mais com algo de nosso hemisfério meridional. Dava-se a *Final Presentation for transitional year students*, e um dos professores me explicou que fazia parte de uma disciplina com créditos para esses estudantes. Foram feitas três encenações de trechos de peças teatrais produzidas por dramaturgos indígenas, sendo duas delas trechos da mesma peça. Depois uma das alunas, que também participara de uma das encenações, apresentou um vídeo de cerca de oito minutos em que ela era a personagem principal e falava de seu passado e do abuso sexual de que foi vítima. Era uma produção de teor autobiográfico, produzido, segundo ela, para conscientizar e dar força a outras mulheres da

<sup>7</sup> É interessante notar que a Universidade de Manitoba é pública, porém paga, de modo que, ao ingressar, faz parte da iniciativa do estudante buscar por apoio nas instituições de fomento, o que, conforme meu entender, pode gerar um senso de responsabilidade e autonomia, evitando-se, de toda forma, certo aspecto paternalista, às vezes presente entre nós.

mesma extração social que podem vir a ser envolvidas em situações semelhantes de alcoolismo e sexo.

Conversei, ainda, com a professora responsável pelo ensino de *Writing* para graduandos aborígenes. Ela me explicou que todos os graduandos têm que apresentar um artigo ou ensaio de cerca de 5.000 palavras ao final do segundo ano, e que, de modo geral, se espera que os estudantes saibam fazer isso. Da sua parte, ela é responsável por um grupo de graduandos aborígenes que lhe são encaminhados, e desenvolve um curso de um semestre, sempre com classes de cerca de 25 alunos. Comentou que, às vezes, acontece, também, de algum professor encaminhar a ela graduandos não aborígenes que não estejam dando conta de redigir o ensaio solicitado. Os encontros dão-se duas vezes por semana, com duração de uma hora e meia cada. Sua disciplina centra-se em questões, tais como: gramática; estruturação dos textos e dos parágrafos; estruturação dos períodos complexos; utilização de substantivos e verbos; *drilling*, ou seja, repetição oral de estruturas frasais. Segundo ela – em frase que, em meu entender, contém certo superficialismo – “qualquer pessoa poderá aprender a escrever bem academicamente”. Em meio a vários assuntos, comentou a respeito da delinquência juvenil que, em Winnipeg, envolve, principalmente, jovens aborígenes.

## ESTUDOS EM LITERATURA AMERÍNDIA

A partir de setembro de 2011, alguns encontros da ACIEPE “Letramentos Múltiplos” passaram a envolver o diálogo com docentes da universidade canadense, dando-se o primeiro deles em setembro, com a duração de uma hora. Nesse dia, conforme agendamento prévio, a professora Marlene Atleo teceu uma série de reflexões a respeito da produção de literatura ameríndia no Canadá. Estavam presentes onze graduandos da UFSCar, sendo quatro deles indígenas (das etnias umutina, mayoruna e xukuru), duas pós-graduandas em Linguística do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UFSCar) e um professor que hoje é mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Literatura (PPGLit/UFSCar). Várias pessoas que estavam presentes são pesquisadores do Grupo LEETRA.

Antes ainda desse primeiro encontro, houve a troca de *e-mails* entre as docentes das duas universidades, contendo informações relevantes acerca da produção literária indígena de seus respectivos países, com o intuito de oferecer mais material para a elaboração de comentários e perguntas durante a conversa que estava para acontecer. Foi apresentada à professora Marlene a coletânea de textos e ilustrações indígenas *Te mandei um passarinho. Prosas e versos de índios no Brasil*<sup>8</sup>, que conta com contribuições de membros de mais de trinta etnias que habitam ou já habitaram o território brasileiro, e que foi publicada pelo programa “Literatura Para Todos”, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação em 2007. A professora Marlene, ao responder ao e-mail, demonstrou bastante interesse já pelo título do livro, comentando que a tradução para o inglês – *to give someone the bird/ to be given the bird* – possui também uma conotação interessante (que poderia ser traduzida para o português como enxotar, expulsar, mandar embora de forma rude), apesar de diferente. Esse é um dos motivos que a faz interessar-se por metáforas que, muitas vezes, se perdem durante o ato tradutório. Haveria, de fato, uma discussão cultural relevante nessa tradução, visto que, em português, o título pode ter muitas interpretações, mas não parece, em uma primeira análise, carregar qualquer significado negativo. Parece, ao contrário, tratar-se de dar um presente ou mesmo de uma mensagem enviada por um passarinho.<sup>9</sup>

A professora canadense, por sua vez, contribuiu com *links* para textos que chamam a atenção para a questão do indígena/aborígene da América do Norte, como a publicação *A Broken Flute: The Native Experience in Books for Children* (SEALE e SLAPIN, 2005), uma compilação de textos sobre indígenas escritos para crianças, e um artigo de autoria coletiva, *A Critical Review of Ann Rinaldi's “My Heart is on the Ground”*: The Diary of Nannie Little Rose, a

<sup>8</sup> Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/63440728/Livro-Te-Mandei-Um-Passarinho>. Acesso em: 28 abr. 2011.

<sup>9</sup> Tais questões não serão aprofundadas no presente relato, mas essas reflexões podem contribuir não somente para os estudos dos textos literários indígenas, como também para pesquisas sobre o trabalho do tradutor e sobre as escolhas que realiza, objeto de estudo de uma das pesquisadoras do Grupo LEETRA.

Sioux Girl, Carlisle Indian School, Pennsylvania, 1880 (ATLEO, 1999). O artigo constrói uma análise crítica do livro de ficção histórica *My Heart is on the Ground*, em que uma menina indígena registra em seu diário o período em que viveu em uma espécie de internato (*boarding school*). O fato é que esses internatos exigiam que as crianças indígenas falassem inglês ao invés de suas línguas nativas, que cortassem o cabelo e usassem certo uniforme, além de as forçarem a negar seus nomes – a representação maior de sua identidade. A crítica, por isso mesmo, é bastante negativa em relação ao volume em questão, pois, segundo as autoras, o livro não é literariamente consistente, apresenta erros factuais em seu registro histórico e não possui autenticidade cultural, contribuindo, assim, para a falta de informação e respeito para com a vida dos indígenas. Em alguns trechos do artigo, por exemplo, relata-se que a caracterização estereotipada e equivocada de indígenas, que foi veiculada na época a partir de certos depoimentos, ilustrações e livros, levava as crianças a sentirem necessidade de negarem sua origem, pois não queriam fazer parte de grupos violentos que pilhavam e destruíam tudo o que viam pela frente.

É, portanto, interessante comentar que essa troca prévia de textos por via digital possibilitou aos participantes a percepção ou a confirmação de pontos em comum na história de ambas as populações indígenas, como a tentativa de reprimir tais povos culturalmente por meio de imagens construídas e inculcadas artificialmente no imaginário coletivo a partir dos textos que eram obrigados a ler. A partir dessas referências, da visita ao currículo online da pesquisadora canadense e de seu próprio interesse no assunto, um dos participantes elaborou previamente cinco questões a serem propostas a Marlene Atleo:

- *Como deter a erosão cultural e linguística que sofrem os povos nativos? Existem teorias ou metodologias para isso? Como a literatura pode contribuir com isso, já que, quando publicada, é feita na segunda língua?*
- *Qual é a importância ética da memória para os povos indígenas?*
- *Como a literatura indígena pode superar o estigma?*
- *Quais as preocupações centrais da literatura indígena publicada no Canadá?*

- *Como a universidade tem contribuído para diminuir a violência e a marginalização que sofrem os indígenas aí no Canadá, segundo a Anistia Internacional?*

Marlene iniciou sua preleção, ponderando a respeito dos aspectos cognitivos inerentes à produção de narrativas orais. Falou como a Literatura Indígena se constrói de forma contextualizada – com referência a um certo lugar e à memória de um grupo – e como, dessa forma, está ligada à construção da identidade de dada comunidade. Contrastou essa e outras formas de construção textual, como pictogramas e pinturas rupestres, com certa textualidade hegemônica. Além disso, ponderou sobre a forma como, em sua experiência de pesquisa, pôde presenciar uma criança que foi ridicularizada por sua professora (foi chamada de “estúpida”) por demonstrar dificuldade de compreender certo texto que apresentava a figura de uma vaca. A averiguação posterior demonstrou, no entanto, que essa falta de prontidão da criança diante do texto que lhe foi apresentado para leitura decorreu do fato de ela desconhecer a vaca em sua comunidade de origem.

À medida que Marlene se pronunciava, os participantes do grupo iam fazendo traduções sintéticas de suas colocações e, paralelamente, comentários e traduções (no sentido de transposições) para a realidade brasileira. Quando Marlene fez esse comentário a respeito da forma como o desenho de uma vaca poderia se mostrar incompreensível para uma criança, pude associá-lo à crítica tecida pelo educador brasileiro Paulo Freire à educação bancária e às frases como “Eva viu a uva” presentes nas cartilhas tradicionais.<sup>10</sup>

Tivemos, ainda no final de 2011, outra web conferência com a participação de pesquisadores do Grupo LEETRA e, neste caso, da professora Renate Eigenbrod. Estes foram encontros preparatórios para o curso NATV 3130, que se deu em maio de 2012, com a previsão de seis encontros síncronos à distância, em que foram discutidas, de forma comparativa, as produções literárias indígenas brasileiras e canadenses. Do nosso lado, exploramos os seguintes aspectos: a) das narrativas orais em sua interligação com os

<sup>10</sup> Mais detalhes a respeito dessas interlocuções à distância que envolveram graduandos indígenas brasileiros e canadenses encontram-se em Pizzi, Dorneles e Grandolpho (2012).



petroglifos presentes no Alto Rio Negro; b) das obras produzidas por escritores indígenas brasileiros, particularmente aquelas de Daniel Munduruku e Kaká Werá Jecupé.<sup>11</sup>

Dessa forma, a visita à *University of Manitoba* – que tinha como motivação inicial o conhecimento da forma de trabalho dessa universidade com as ações afirmativas e, em particular, com o ingresso e a permanência de graduandos indígenas – levou-me ao reconhecimento da importância do trabalho com a Literatura Ameríndia, como componente curricular que possui o potencial de mobilizar a autoidentificação e o reconhecimento do pertencimento étnico e cultural.

Reproduzo aqui algumas palavras da escritora aborígene canadense Kateri Akiwenzie-Damm e Douglas (2000, p.vi):

A maioria de nós acredita que nosso trabalho artístico possui uma função que vai muito além da autoexpressão. Expressa os valores e a estética de nosso povo, e nos liga a eles e a nossos ancestrais, assim como às futuras gerações. É uma forma de ativismo, que, por um lado, mantém e afirma quem nós somos, por outro, protesta contra a colonização e a assimilação. É um jeito de compartilhar, de responder, de reafirmar o pertencimento, de nos ligar com o sagrado da criação. Alguns de vocês, muitos de vocês podem não ter vivenciado ainda a experiência da beleza, da complexidade, do humor, da diversidade das artes indígenas. Para a maioria, existe algo parecido com um ‘apartheid intelectual’, assim como um ‘apartheid estético’, que opera em todo o mundo. Nosso trabalho artístico – que é muito vasto e possui milhares de anos – continua sendo segregado, negado, oprimido, ignorado, silenciado.

<sup>11</sup> A disciplina NATV 3130, oferecida de forma colaborativa, com minha participação e a de Renate Eigenbrod de forma alternada, com atividades síncronas e assíncronas, contou com a participação de dois graduandos indígenas brasileiros. É digna de nota, ainda, a participação de uma graduanda e de um mestrando que se encontram em processo de reconhecimento de sua indigeneidade – processo que vem se aguçando pela própria vivência no Grupo LEETRA e pela participação em suas atividades. Ao todo, do lado brasileiro, contamos, no decorrer do curso, entre indígenas e não indígenas, com onze graduandos (DL/UFSCar) e três pós-graduandos (PPGLit/UFSCar).

É em função desse reconhecimento que desenvolvemos pesquisa em torno da Literatura Ameríndia brasileira, interesse que nos levou à realização, no mês de maio de 2012, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior via Programa de Apoio a Eventos no País (CAPES/PAEP), do *I Caxiri na Cuia: Colóquio com a Literatura Indígena*, com a participação dos escritores Daniel Munduruku, Rosilene Fonseca, Edson Brito, Ronivaldo Mendes, Cristino Santos e Carlos Tiago.

## O CURSO DE INGLÊS PARA INDÍGENAS

A partir de 2012, a ACIEPE “Letramentos Múltiplos” vem contemplando a vertente de “Inglês para Indígenas”. A demanda proveio dos mesmos indígenas que frequentavam o curso de “Língua Portuguesa na modalidade acadêmica”, já que, para eles próprios, a aprendizagem de uma língua estrangeira, particularmente da língua inglesa, parecia mais significativa do que aquela da língua portuguesa, da qual já sentiam que haviam se apropriado de forma razoável.<sup>12</sup>

Neste caso, minha compreensão da demanda dava-se através de diferentes perspectivas: 1) a necessidade do domínio da língua inglesa para finalidades acadêmicas, já que alguns dos graduandos defrontavam-se diante do desafio de ler artigos propostos por seus professores nessa língua; 2) a importância desse domínio, particularmente neste momento histórico da intensificação das relações transnacionais, seja pela possibilidade da mobilidade acadêmica, seja pela participação em redes sociais; 3) a importância da participação de indígenas brasileiros no diálogo multiétnico e anticolonialista contemporâneo, levando em consideração os componentes étnicos indígenas presentes em países de língua inglesa, como os Estados Unidos, o Canadá, a Austrália e a Nova Zelândia; 4) a convicção de que a aprendizagem de uma língua estrangeira – neste caso, o inglês – propicia a reflexão a respeito da língua que se fala cotidianamente, no caso, o português.

O trabalho vem sendo coordenado por mim, com a participação de graduandos e pós-

<sup>12</sup> Ver a matéria produzida para o Blog da Reitoria da UFSCar em: [http://www2.ufscar.br/interface\\_frames/index.php?link=http://www.blogdareitoria.ufscar.br](http://www2.ufscar.br/interface_frames/index.php?link=http://www.blogdareitoria.ufscar.br). Acesso em: 26 abr. 2012.

graduandos do Departamento de Letras da UFSCar no exercício de docência propriamente dito. Levamos em consideração os seguintes pontos fundamentais para a elaboração do material didático e para a escolha da vertente pedagógica: a) a heterogeneidade do corpo discente, portador de conhecimento diferenciado a respeito de língua inglesa (há, no momento, uma única classe, não tendo sido efetuado nenhum tipo de processo seletivo ou de averiguação prévia de nível ou grau de conhecimento – “teste de nível”); b) a didática contemporânea para o ensino de línguas, que prevê o trabalho diversificado com elementos mais simples e mais complexos dentro da mesma unidade didática, não se partindo, portanto, do conhecimento inicial de estruturas mais elementares para o conhecimento de estruturas mais complexas; trabalhamos, em vez disso, no vai e vem entre estruturas linguísticas simples e complexas; c) a didática contemporânea para o ensino de línguas centrada no letramento crítico, em questões identitárias e culturais.

Durante os dois primeiros encontros, foram dignos de nota dois eventos, que chamam para a pesquisa fundada em parâmetros multiculturais, e não etnocêntricos, grafocêntricos ou logocêntricos:

1) A forma como, diante de um exercício que sugeria que se propusessem *pairs of words* (dando-se como exemplos as duplas *short/tall*, *big/small*), uma graduanda indígena propôs a dupla *river/water*;

2) A forma como alguns graduandos demonstraram dificuldade diante de exercícios de preenchimento de lacunas.

São questões que exigem, por parte de um eventual professor não indígena (como é o caso dos professores de nosso grupo), a sensibilidade para o reconhecimento das diferenças culturais. É fundamental, para essa percepção, o reconhecimento de que é a imersão na cultura letrada dita ocidental que fornece a sensação da naturalização de certas habilidades ou competências, como se fossem universais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Optei, neste trabalho, pela modalidade de escrita do relato, em lugar daquela do texto de teor argumentativo, em parte pela convicção da importância da retomada dos gêneros do discurso narrativo dentro da esfera acadêmica, não só no

que concerne às questões anticoloniais, mas principalmente nesse caso. Também por acreditar na importância dos relatos de experiência que proporcionem a reflexão sobre as novas realidades que se configuram, hoje, no ensino superior brasileiro, e no seu poder para informar e inspirar outras ações.

No decorrer do texto, faço menção a questões inerentes ao programa *Extended Education* presente na *University of Manitoba*, no Canadá, o qual corresponde, guardadas suas especificidades, a nosso Programa de Ações Afirmativas, tal qual praticado na Universidade Federal de São Carlos. Neste caso, minha menção se faz, na medida em que certas características presentes no programa canadense apontam para algo que pode vir a ser desejável entre nós, como a existência de um Centro do Estudante Indígena, de disciplinas especiais que fazem parte do currículo (enquanto aqui, no caso das disciplinas que ministram, são oferecidas em caráter extensional e optativo) e, também, a existência de profissionais que forneçam apoio específico para orientação do calouro indígena, particularmente em questões pessoais e acadêmicas. Vale notar, ainda, a relevância, na universidade canadense, de um currículo flexível, que se torna bem-vindo, seja para indígenas, seja para não indígenas, o qual pode reorientar suas escolhas no decorrer do curso que frequentam, sem que seja necessário (como algumas vezes tem acontecido entre nós, com graduandos indígenas) prestarem novo vestibular, quando, de alguma forma, vêm a ter a percepção de uma escolha inicial inadequada.

Este trabalho volta-se, assim, principalmente, às questões que dizem respeito ao processo de transição pelo qual passam os graduandos indígenas ao chegarem à universidade, em grande parte provindos de suas aldeias e da educação indígena diferenciada. Finalizo, lembrando que o Projeto de Pesquisa que menciono envolveu a ida a dois Territórios Etnoeducacionais e o reconhecimento de suas realidades. A ida aos territórios mostrou-se extremamente importante para uma compreensão mais precisa de quem são os sujeitos indígenas que vêm ingressando em nossas universidades, mesmo porque, durante a permanência em São Gabriel da Cachoeira (AM) e Barra do Bugres (MT), pude acompanhar o processo de ensino e aprendizagem presente nas escolas pertencentes à educação escolar indígena diferenciada e participar – seja pela visita a salas de aula, seja

pela oferta de cursos específicos de formação continuada – na formação de professores indígenas, questões de que trato em outros trabalhos (MARTINS, 2011, 2012, 2013).

### Referências:

AKIWENZIE-DAMM, Kateri; DOUGLAS, Josie. **Skins: contemporary indigenous writing**. Melbourne: Jukurrpa books, 2000.

ATLEO, Marlene. A Critical Review of Ann Rinaldi's "My Heart Is on the Ground": The Diary of Nannie Little Rose, a Sioux Girl, Carlisle Indian School, Pennsylvania, 1880. **Multicultural Education**, v.7, n.1, p. 34-43, 1999. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED437229.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2011.

MARTINS, M. S. C. Os temas geradores e a educação escolar indígena diferenciada à luz dos conceitos de cronotopo, de etnicidade e de semiosfera. **Revista Língua&Literatura**. São Paulo: USP, v. 3 p. 33-48, 2013.

\_\_\_\_\_. Letramento e educação escolar indígena na aldeia Umutina. **Linguasagem**, São Carlos, n. 17, 2011. Disponível em: <[http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao17/art\\_martins.php](http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao17/art_martins.php)>. Acesso em: abril de 2012.

\_\_\_\_\_. Construindo a tradução como diálogo intercultural em região de fronteira. In: BARBOSA, Lúcia M. Assunção (Org.). **(Inter)faces (inter)culturais no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Pontes, 2012. p. 45-63.

SEALE, D.; SLAPIN, B. (Ed.). **A Broken Flute: The Native Experience in Books for Children**. Lanham, MD, USA: AltaMira Press, 2005.