



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**



**GENILZA SILVA CUNHA**

**LÍNGUA(GEM) E IDENTIDADE EM UM CONTEXTO DE FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES INDÍGENAS EM BOA VISTA (RR)**

**BOA VISTA/RR  
2016**

**GENILZA SILVA CUNHA**

**LÍNGUA(GEM) E IDENTIDADE EM UM CONTEXTO DE FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES INDÍGENAS EM BOA VISTA (RR)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Roraima – UFRR, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras - área de concentração: Estudos de Linguagem e Cultura Regional, sob a orientação da professora Dra. Déborah de Brito Albuquerque Pontes Freitas.

**Boa Vista/RR  
2016**

## **BANCA EXAMINADORA**

---

**Dra Déborah de Brito Albuquerque Pontes Freitas**  
**Orientadora/Presidente da Banca/ Professora PPGL-UFRR**

---

**Dr. José Airton da Silva Lima**  
**Professor convidado/ Membro da Banca-UNIVIRR**

---

**Dra. Roseli Bernardo Silva dos Santos**  
**Professora convidada/ Membro da Banca -IFRR**

---

**Professora Dra. Marisa Barbosa Araújo**  
**Suplente da Banca - UFRR**

**Boa Vista, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de 2016**

## AGRADECIMENTOS

**Agradeço a Deus**, pela presença constante em minha vida, provendo anjos para que me amparassem nas dificuldades.

Muito obrigada **aos professores indígenas** participantes do curso Textos em Contextos que aceitaram fazer parte desta pesquisa.

Sou também muito grata a **Carmem Vera Nunes Spotti e a Cláudia Piedade Rodrigues Kono**, minhas colegas e amigas de trabalho no CEFORR, pelo apoio, incentivo e acolhida em meio ao turbilhão de problemas.

Serei sempre grata à minha orientadora, Professora Doutora **Déborah de Brito Albuquerque Pontes Freitas**, que muito me ajudou, orientou e ensinou durante essa caminhada. Levo como exemplo seu profissionalismo competente e comprometido na condução deste trabalho. A você, meu respeito e admiração. E muito obrigada pelas palavras de conforto, incentivo, paciência e confiança.

Aos meus filhos **Guilherme, Gabriela e Graziela Cunha B. Santos**, pelos momentos de ternura, beijos e abraços de “vamos lá mãe, falta pouco”! Sempre estarei em débito com vocês meus filhos!

À minha **mãe Luzimar** e ao meu **pai Francisco**, que se alegraram muito comigo; e por suas orações de intercessão e apelo junto ao pai celestial.

Às minhas colegas de Mestrado, muito obrigada!

À minha querida irmã do coração **Tereza**, por cuidar de mim, da minha casa e dos meus filhos nesta busca, por sua amizade e por inúmeras gentilezas, muito agradecida.

Às minhas irmãs do coração e da fé, **Áustria Núbia e Vera Laverada**, por transformar os meus momentos de tristezas em alegrias, descontração e sorrisos, muito obrigada por tê-las nesta fase da minha vida.

**“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-lo, teremos ficado sempre, à margem de nós mesmos”.**

**(Fernando Pessoa)**

## RESUMO

Linguagem e identidade em um contexto de formação de professores indígenas em Roraima é o resultado de uma pesquisa que busca construir as interpretações para as representações dos professores das etnias Makuxi e Wapichana a respeito da Língua Indígena e Língua Portuguesa e utilizadas no contexto da realização do curso de formação continuada “o *Processo Interacional nas aulas de língua materna: textos em contextos*”, ofertado pelo Centro Estadual de Formação de Professores - CEFORR.

Considerando a complexidade linguística e cultural que envolvem os sujeitos desta pesquisa, investigamos o que essas línguas representam para seus falantes, como são usadas e legitimadas no ambiente da formação, sob o viés investigativo da Linguística Aplicada. Os registros analisados foram gerados etnograficamente, e o corpus investigativo é formado por diário de campo, entrevistas, análise de documentos e gravação, em áudio, das aulas.

Os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa são: conceitos de representação e identidade propostos por Hall (1997; 2006; 2009); Woodward (2009); Silva (2009); conceito de cultura, analisado em Cuhe (2002); Duranti (1997); Cunha (1986), entre outros; conceitos de língua(gem) propostos por Cavalcanti (1999; 2006); Maher (1996; 1998; 2007); Moita Lopes (2002; 2008), dentre outros. O diálogo com esses referenciais permitiu apresentar e discutir o conceito de representação, cultura e a relação destas com língua(gem) e identidade. Como foi observado na pesquisa, os processos de construção de identidades são revelados por meio das práticas discursivas. Estas práticas estão em interdependência com os processos cultural, histórico e orienta a construção dos significados produzidos socialmente. Os resultados apontaram que no contexto de realização do curso, a LP e a LI não ocuparam compartimentos isolados; havia um esforço, por parte dos professores indígenas participantes, em conjugar as práticas de produção textual nas duas línguas. Foi observado, também, que a construção de significados para LI e LP demonstram representações diferentes. Compreender essas diferenças em um ambiente de formação continuada para professores indígenas, como parte do processo de construção, permite desestabilizar representações e identidades fixas, possibilitando a construção de novos significados para as línguas.

**Palavras-Chave:** Representação, Linguagem, Identidade, Cultura.

## **ABSTRACT**

Language and identity in a context of formation of indigenous teachers in Roraima is the result of research that seeks to build interpretations for representations of teachers of Macushi and Wapichana ethnicities about the identity, Portuguese and Indigenous Language used in the context of the completion of the course continuing education "the interactional process in mother tongue classes: texts in contexts", offered by the State Center for Teacher education - CEFORR.

Considering the linguistic and cultural complexity involving the subjects of this study, we investigated what these languages represent for their speakers, as they are used and legitimated in the formation of the environment under the investigative bias of Applied Linguistics. The records analyzed were generated ethnographic and investigative corpus consists of field diary, interviews, document analysis and recording, audio, school.

The theoretical assumptions underlying this research are: representation and identity concepts proposed by Hall (1997; 2006; 2009); Woodward (2009); Silva (2009); concept of culture analyzed in Cucho (2002); Duranti (1997); Wedge (1996), among others; language concepts (gem) proposed by Cavalcanti (1999; 2006); Maher (1996; 1998; 2007); Moita Lopes (2002, 2008), among others. Dialogue with those benchmarks allowed to present and discuss the concept of representation, culture and their relationship to language (gem) and identity. As noted in the research, the identity construction processes are revealed through discursive practices. These practices are in interdependence with the cultural processes, historical and guides the construction of meanings produced socially. The results showed that in the context of completion of the course, the LP and LI not occupied isolated compartments; there was an effort by the participating indigenous teachers to combine the textual production practices in both languages. It was also observed that the construction of meanings for LI and LP show different representations. Understanding these differences in a continuous training environment for indigenous teachers, as part of the construction process, allows destabilize representations and fixed identities, allowing the construction of new meanings for languages.

**Keywords:** Representation, Language, Identity, Culture.

## LISTA DE FIGURAS

Figura	1:	Vista parcial do Centro de Formação	18
Figura	2:	Representação do CEFORR como centro de aprendizagens	20
Figura	3:	Mapa político do Estado de Roraima com a localização das comunidades	23
Figura	4:	Bom Dia	77
Figura	5:	Texto: Receita culinária	101
Figura	6:	Texto: O lugar onde nasci	104



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>09</b>
<b>SEÇÃO 1 – DO CONTEXTO AO TEXTO: REDESCOBRINDO OS SUJEITOS .....</b>	<b>15</b>
1.1 Desafios e perspectivas da pesquisa: algumas considerações .....	15
1.2 O Centro de Formação .....	17
1.3 Textos em contextos: contextualizando trajetórias e refazendo caminhos.....	21
<b>SEÇÃO 2 – PERCORRENDO CAMINHOS .....</b>	<b>29</b>
2.1 Representações e Cultura(s).....	29
2.2 Representação e Identidade ...identidades .....	34
2.3 Identidade étnica .....	37
2.4 Representação e Linguagem.....	40
2.5 Língua(gem) em contextos multiculturais.....	42
<b>SEÇÃO 3 – CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS .....</b>	<b>46</b>
3.1 Pesquisa qualitativa .....	46
3.2 O curso .....	49
3.3 Os Sujeitos .....	50
3.4 Coleta de Registros.....	59
3.4.1 Observação participante .....	56
3.4.2 Diário de Campo .....	58
3.4.3 Entrevistas .....	59
3.5 Triangulação de Dados .....	60
<b>SEÇÃO 4 – ANÁLISES E DISCUSSÕES .....</b>	<b>63</b>
4.1 Ser, estar, permanecer: entre o desejo e a incompletude.....	63
4.2 Representação da Língua Indígena .....	73
4.2.1 Minha Língua é um espelho .....	77
4.2.3 Eu não falo, mas sou índio, sou Makuxi .....	82
4.2.4 A língua Portuguesa: uma porta para o conhecimento.....	87
4.3 Práticas linguísticas no contexto da realização do curso Textos em Contextos .....	96
<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>107</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>122</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>120</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>123</b>

## INTRODUÇÃO

Antes de expor os motivos pelos quais este trabalho foi construído, apresento um pouco da minha trajetória profissional durante meus vinte e cinco anos de Magistério.

Comecei o exercício da profissão nas séries iniciais do Ensino Fundamental no ano de 1990 e, em 2006, concluí minha graduação em Letras, com habilitação em Literatura, pela Universidade Federal de Roraima. Nos anos seguintes, comecei a atuar no Ensino Médio como professora de Língua Portuguesa. Confesso que naquele momento minha ação estava pautada no ensino estrutural da língua, sem que houvesse uma reflexão sobre as práticas de linguagem. Atuei por algum tempo como Coordenadora Pedagógica e, no ano de 2007, fui convidada para trabalhar no Centro Estadual dos Profissionais da Educação de Roraima-CEFORR.

O CEFORR, localizado em Boa Vista, capital de Roraima, tem a missão de oferecer cursos de formação inicial e continuada para os profissionais da educação que atuam nas escolas do Estado. Nesse ambiente de trabalho exerci, na Gerência de Linguagens, Códigos e Matemática, durante os anos de 2007 a 2012, a função de gerente de projetos, sendo responsável por acompanhar a elaboração e execução dos cursos de formação continuada para os professores de Língua Portuguesa e Matemática das escolas estaduais. Nos anos de 2009 e 2010, além de acompanhar as ações da gerência, ministrei cursos de Língua Portuguesa para professores indígenas nos municípios de Pacaraima, Uiramutã<sup>1</sup> e nos cursos destinados a professores não indígenas no Centro de Formação.

Atuar como formadora de Língua Portuguesa para professores indígenas foi uma tarefa nova e prazerosa. Primeiro, por constatar que era um público interessado e assíduo, pois não mediam esforços para comparecer aos cursos realizados nos finais de semana, nos feriados, no recesso escolar de junho ou nas férias de janeiro. Segundo, por perceber que diante das dificuldades e dos desafios, estes professores estavam reunidos em prol da melhoria da educação; especificamente, a educação indígena. Contudo, trabalhar com formação de professores indígenas é

---

<sup>1</sup> O Município de Pacaraima, localizado nas Terras Indígenas da Região de São Marcos, e o município de Uiramutã, localizado na região da Raposa Serra do Sol, abrigam as etnias Makuxi, Wapichana, Ingaricó, Patamona e Taurepang.

perceber-se, muitas vezes, em um terreno povoado por dilemas, desafios, dúvidas e incertezas.

O cerne das minhas inquietações estava, primeiro, em perceber que a posição que eu desempenhava colocava-me, em alguns momentos, como propagadora, transmissora de conhecimentos ou portadora de conceitos, muitas vezes equivocados, advindos da minha formação e refletidos na minha atuação docente. Segundo, à representação que o professor cursista tinha das formadoras enquanto detentoras do saber; e, por outro lado, o fato de eles se colocarem como aqueles sem o *tal saber*, e não questionarem a teoria proposta para a realização dos estudos: uma teoria centrada no conteúdo e na metodologia de ensino, que não lidava com as diferenças, com a heterogeneidade dos sujeitos e das línguas, desconsiderando a complexidade que envolve o sujeito e sua história de vida.

Essas inquietações, o contato nos cursos de formação com professores de diferentes etnias - sujeitos de línguas e culturas tão distintas, fizeram-me sair da zona de conforto, desconstruir significados, ampliar minhas concepções a respeito do ensino e aprendizagem em uma perspectiva intercultural; além de rever meus conceitos, que durante muito tempo foram baseados em uma cultura etnocêntrica.

No ano de 2012, ingressei como aluna especial no Mestrado de Pós-Graduação em Letras na Universidade Federal de Roraima em busca de possíveis respostas para as minhas inquietações. Ao cursar a disciplina de Linguagem e Identidade, ministrada pela Professora Dra. Déborah de Brito Albuquerque Pontes Freitas, pude refletir e problematizar, ainda mais, minha atuação como docente de língua portuguesa, e desconstruir minhas concepções a respeito de língua, linguagem e cultura que tinham como base conceitos essencialistas, estreitos e fechados.

A partir das discussões realizadas nas aulas da disciplina de Linguagem e Identidade, percebi que os cursos de formação continuada destinados aos professores indígenas necessitavam levar em consideração o fato de que esses sujeitos estão envolvidos em conflitos de culturas, de sociedade e de línguas. Tal fato exige que o professor formador seja capaz de olhar sua prática por meio dos olhos de seus alunos. Refletindo como Coracini (2007), percebi a necessidade de trazer o professor cursista para o centro, ouvir sua voz, saber o que ele tem a dizer, deixá-lo contar suas experiências; não para anulá-las, nem para mostrar que estão

erradas ou que podem ser melhoradas, mas como uma possibilidade, dentre tantas que ele tem, valorizando um saber dentre outros. Desta forma, seria muito mais partilha de experiências e troca de saberes onde cada um compartilha suas vivências e sua visão de mundo.

Com essa nova perspectiva, acompanhei, ainda como gerente de projetos, no ano de 2012, o planejamento, sistematização e execução de um curso destinado aos professores indígenas, realizado pelas formadoras de língua portuguesa do CEFORR, denominado *Processo Interacional nas aulas de Língua Materna<sup>2</sup> para Professores Indígenas: Textos em Contextos*; mais conhecido como Textos em Contextos.

Este curso tinha como finalidade reconhecer a pluralidade de abordagens para a produção dos diversos gêneros textuais, conhecendo suas características e função social, além de ampliar o gosto e o prazer pela leitura e pela escrita como forma de aprender, socializar e interagir com seus pares.

A participação dos professores indígenas no curso consistia em aulas presenciais, realizadas no primeiro sábado de cada mês durante os meses de maio a dezembro, além da execução de atividades por eles, com seus alunos na comunidade. Essas atividades eram previamente definidas pelas formadoras, e estavam relacionadas aos temas estudados durante as aulas. Contudo, sempre havia a preocupação em deixar claro aos professores indígenas que aquelas atividades eram sugestões, e que eles poderiam e/ou deveriam fazer adequações para sua sala de aula; ou, propor outra atividade de acordo com suas necessidades. Era necessário que cada cursista fizesse a transposição didática dos conhecimentos trabalhados nos encontros.

É para este ambiente de formação continuada para professores indígenas que volto meu olhar. Esse contexto contribuiu para a compreensão dos aspectos envolvidos na problemática que emergia da minha prática como formadora. A relevância deste estudo está em reconhecer que a língua não é somente um produto da ação social, mas uma ação que nos cria e recria, que nos forma e transforma, como afirma Rajagopalan (2003, p. 173): “língua é, antes de mais nada e depois de tudo, uma questão política”. Desta forma, não é possível desvincular a língua das

---

<sup>2</sup> Como Língua Materna, segue-se o entendimento de Coracini (2007), para quem, língua materna não é só a língua na qual se foi alfabetizado ou a língua oficial do país, mas a língua do saber “desejo, conforto e bem-estar”.

relações sociais e históricas de uma sociedade; bem como, não visualizar a dimensão social, cultural, histórica e política envolvendo as línguas indígenas de uma parcela significativa da população do Estado, tratadas como minoria pela sociedade envolvente.

Neste sentido, considerando o contexto da realização do curso “Textos em contextos”, propus uma questão para direcionar esta pesquisa: *Quais as representações que os professores indígenas, participantes do curso Textos em Contextos, fazem sobre o uso da Língua Indígena e da Língua Portuguesa em um contexto multilíngue e multicultural de formação de professores?*

Compondo este questionamento inicial, apresento as seguintes subperguntas de pesquisa: Qual a representação que os professores indígenas fazem a respeito de si no ambiente da formação? Como os professores indígenas constroem representações sobre a língua indígena e língua portuguesa? De que maneira os professores cursistas utilizam as línguas indígenas e a língua portuguesa no ambiente de formação continuada?

Proponho investigar e discutir o que essas línguas representam para seus falantes e como elas são utilizadas e legitimadas no ambiente da formação, sob o viés da investigação da Linguística Aplicada, também conhecida como LA, por considerá-la base para a compreensão das práticas linguísticas em contextos concretos e reais de interação social. Esta ação é relevante, pois estimulou a compreensão da língua como prática social, além de contribuir para que os sujeitos envolvidos nessa pesquisa refletissem sobre suas práticas linguísticas.

Esta pesquisa tem, ainda, o intuito de servir como subsídio para que as políticas de formação inicial, destinadas aos professores indígenas de Roraima, não tenham como base práticas excludentes e preconceituosas, uma vez que as vozes destes professores foram ouvidas no decorrer deste estudo. No entanto, acredito que os discursos não são neutros; somos guiados por nossas percepções, visões de mundo ou representação, independentemente da posição que ocupamos.

Outro motivo instigador que nos guiou nesta seara foi o fato de que pesquisas em contextos de minorias linguísticas envolvendo as línguas indígenas e a língua portuguesa sob o viés da Linguística Aplicada – LA foram pouco exploradas em Roraima. Finalmente, porque a Linguística Aplicada oportunizou-me perceber a língua, os fenômenos sociais e culturais que estão relacionadas a ela, por meio de

um caleidoscópio<sup>3</sup> que, dependendo da mão que manuseia o objeto e da lente pela qual se olha, tem-se interpretações diferentes sobre a realidade, os lugares, as pessoas. E por concordar com Miller (2013) ao dizer que LA é uma área de investigação que traz importantes contribuições no tocante à formação de professores, pois,

[...] primeiro traz o fortalecimento acadêmico para as práticas de formação de professores, já que ajuda a aprofundar o entendimento dos processos de formação, tanto inicial quanto continuada. A segunda contribuição tem se manifestado no campo metodológico, a partir do momento que a investigação na área tem desenvolvido inovações alinhadas com a pesquisa qualitativa e interpretativista nas ciências sociais. A terceira contribuição da pesquisa é de ordem política dentro da academia, já que ela tem alavancado o status institucional dos formadores de professores. E a contribuição é que esta se relaciona a questões de transformação social, de ética e de identidade dos diversos agentes envolvidos em processos de formação de professores (MILLER, 2013, p. 100).

Assim, ao considerar o contexto multilíngue de formação continuada de professores indígenas, esta pesquisa teve como base a visão da língua como algo dinâmico, construída nas interações e no percurso da trajetória social de qualquer falante. No entanto, essas interações nem sempre acontecem de forma pacífica, pois em um ambiente formado por uma mescla cultural e linguística, o sujeito se constitui apresentando identidades contraditórias, fragmentadas, cambiantes, mediadas pelas práticas sociais (RAJAGOPALAN, 2003). Consideramos que é na diversidade, na complexidade linguística e cultural presente em qualquer comunidade de fala que concepções teóricas de língua devem pautar-se.

Desta forma, esta pesquisa justificou-se pela necessidade de compreensão das representações sobre a(s) língua(s) utilizada(s) no contexto dos cursos de formação executados pelo CEFORR; das representações que esses professores fazem do mundo que os cerca, sobre si e sobre o outro; e a importância dessas interpretações para a ação coletiva de reflexão sobre suas práticas sociais e linguísticas no contexto educacional em que se encontram professores das diversas etnias do Estado.

As respostas aos questionamentos levantados na presente investigação poderão contribuir para fomentar ações de formação aos professores indígenas propostas pelo Governo do Estado, além de valorizar o ensino da educação indígena

---

<sup>3</sup>

Termo cunhado de César e Cavalcanti 2007.

específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, e sua integração ao desenvolvimento social, político e educacional de Roraima.

## SEÇÃO 1

### DO CONTEXTO AO TEXTO: REDESCOBRINDO OS SUJEITOS

Para um conhecimento detalhado de como foi realizada esta pesquisa, faz-se necessária uma breve contextualização dos ambientes por onde iremos caminhar. Apresento algumas características da formação populacional do Estado de Roraima e como essas peculiaridades estão presentes no contexto deste estudo. Evidencio o CEFORR, como parte integrante da pesquisa, por ser o órgão do Governo do Estado que trabalha com formação continuada de professores indígenas e não indígenas. Apresento a trajetória inicial do curso *Processo Interacional nas aulas de Língua Materna para Professores Indígenas: Textos em Contextos*, inserido no ambiente de formação continuada para professores indígenas e lócus desta pesquisa.

### DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA PESQUISA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Muito se tem produzido no Brasil sobre a educação indígena. Teóricos como César (2002); Maher (1996) entre outros, trazem relevantes contribuições sobre a temática. Em Roraima: Freitas (2002) discute a relação da construção de identidade e a língua Makuxi, tendo como cenário a escola; Romero (2002) entre os Taurepang, examina a construção e a negociação de identidade étnica a partir da escolha da língua utilizada pelos indígenas na comunidade; Santos (2006) apresenta os aspectos da fonologia, da morfologia e sintaxe da gramática da língua Wapichana; Ferreira (2014) entre os alunos do Magistério Indígena Tamĩkan, analisa o papel da língua na mediação do processo de formação da docência indígena. No contexto de formação continuada de professores indígenas, ampliam-se as discussões sobre a realidade das Línguas Indígenas presentes no Estado. Contudo, ainda é necessário expandir os espaços de discussão sobre as representações que emergem das



relações sociais e dos contextos de aprendizagem envolvendo a formação de professores indígenas em Roraima.

Nesse contexto, o Estado de Roraima é um local caracterizado por seus aspectos físicos, geográficos, cultural e linguístico. Isto ocorre devido o Estado localizar-se na fronteira com a República Cooperativista da Guyana e com a República Bolivariana da Venezuela; sua população ser formada por migrantes dos diversos estados brasileiros e imigrantes vindos dos países fronteiriços; além de povos indígenas das etnias Makuxi, Wapichana, Waiwai, Ingarikó, Taurepang, Sapará, Yanomami, Waimiri- atroari e Y'ekuana.

Neste cenário, de acordo com Rodrigues (1986) existem 13 línguas indígenas classificadas em três famílias linguísticas distintas, a saber: família do tronco Aruak, família Karib e a Yanomami. Os indígenas de Roraima pertencentes ao povo Wapichana são falantes da língua filiada ao tronco aruak. Os povos makuxi, y'ekuana (maiongong/makiritare), taurepang, waiwai, patamona, sapará, ingaricó e waimiri-atroari são falantes de línguas indígenas filiadas ao tronco Karib. Ao tronco yanomami filiam-se as línguas de quatro grupos: sanuma, ninam, yanomae e yanomami.

Evidencia-se, portanto, que Roraima apresenta um complexo cenário multiétnico, multilinguístico e multicultural. Esses fatores apresentam a necessidade de valorizar a riqueza cultural advinda de cada cultura e etnia. Essa complexidade traduz o desafio do poder público que deve atender às necessidades educacionais dessas populações por meio da Educação Escolar Indígena. O reconhecimento dessas necessidades revela como os processos de escolarização indígena estão ligados aos processos de dominação e subordinação.

Em Roraima, assim como no Brasil, a experiência escolar voltada para os povos indígenas passou por variados modelos de educação, com objetivos voltados a uma integração nacional. No entanto, a conquista e o reconhecimento legal de seus direitos ocorreram com mobilização das lideranças, e com organizações que tinham como objetivo a busca por uma educação específica e diferenciada. No estado, o aumento do quantitativo de alunos por escolas, o aumento do número de escolas e as preocupações voltadas para o processo de formação de professores

indígenas<sup>4</sup>, entre outros, possibilitaram o reconhecimento de suas especificidades, oportunizando maior espaço de articulação e autonomia destes povos no cenário nacional e local.

Essas peculiaridades são refletidas no interior do ambiente de formação, visto que ao participar dos cursos ofertados pelo CEFORR, os professores indígenas são indicados por suas comunidades, por representar lideranças capazes de intermediar o contato com a sociedade dominante. Possuem vivência e experiência na educação indígena. Na escola, lecionam as disciplinas de história, matemática, geografia, ciências, língua indígena, língua portuguesa; um trabalho perpassado pela própria língua portuguesa.

Considerar esse fato é reconhecer que a história da educação escolar indígena em Roraima e em todo Brasil foi feita a partir de reivindicações e conquistas. Desta forma, o questionamento sobre as representações que professores indígenas cursistas, em um ambiente de formação continuada, fazem em relação à língua portuguesa e à língua indígena, nos permite problematizar como essas representações constroem posições de sujeitos para si, para os outros e para os formadores; e as implicações disso para a formação desses professores em Roraima.

## **1.2 O Centro de Formação**

O Centro Estadual de Formação dos profissionais da Educação de Roraima - CEFORR foi criado pela Lei nº. 611, de 22 de agosto de 2007, com acréscimos de dispositivos da Lei nº. 793, de 06 de dezembro de 2010. É o órgão do Governo do Estado responsável por oferecer cursos de formação inicial e continuada solicitados pela Rede Estadual e Municipal de Ensino.

O CEFORR apresenta na sua estrutura organizacional cinco gerências: Gerência de Formação Indígena; Gerência de Linguagens, Códigos e Matemática;

---

<sup>4</sup> Segundo o Censo Escolar, no ano de 2012 havia 248 escolas indígenas, 13. 575 alunos e 1. 308 professores. Em 2014, havia 286 escolas indígenas, 14. 161 alunos e 1.443 professores.

Gerência de Ciências; Gerência de Gestão e Tecnologias Educacionais; Gerência do Médio Magistério e Alfabetização, e Gerência de Formação Técnica e Profissionalizante. Essas Gerências são responsáveis pelo planejamento, organização e acompanhamento dos cursos de formação destinados aos professores e funcionários da educação lotados nas escolas estaduais da capital e do interior.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico-PPP da Instituição (2006), estes cursos são elaborados e planejados pelo CEFORR, por instituições federais (seguindo as diretrizes do MEC quando se referem a programas Federais), estaduais e/ou conveniadas, e devem estar adequados com as necessidades dos Sistemas Estadual e Municipal de ensino. A Gerência de Formação Indígena é o setor responsável por planejar, executar e/ou acompanhar os cursos de formação inicial, em nível médio e continuado, aos profissionais da educação que atuam nas escolas indígenas do Estado. Para atender as especificidades de cada programa, os cursos são realizados nos três turnos, nos finais de semana, no recesso escolar do mês de julho ou nas férias de janeiro.

Os recursos financeiros para a execução destes cursos são oriundos de convênios federais e complementados com recursos financeiros do Governo do Estado.

Figura11: Vista parcial do Centro de Formação



Fonte: a autora (2012)

Os cursos de formação inicial e formação continuada, destinados aos professores indígenas ofertados pelo CEFORR, foram desenhados observando as peculiaridades de cada povo, como: a complexidade linguística, a dificuldade de acesso às comunidades, seus conhecimentos tradicionais, filosofias e conhecimentos específicos de cada cultura.

Dentre os cursos de formação inicial oferecidos aos professores das comunidades indígenas destacam-se o Magistério Indígena TAMÍ'KAN, que na língua Makuxi significa sete estrelas, atende às etnias Wapichana e Makuxi; O Projeto YARAPIARI, que na língua Yanomami significa espírito do sabiá, atende à etnia Yanomami; e o Projeto AMOKO IISANTAN, que significa vovô idoso na língua Ingaricó, atende os professores da etnia Ingaricó. São cursos de nível médio com duração de 04 (quatro) anos e objetivam habilitar professores indígenas que já atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental do sistema de educação escolar indígena.

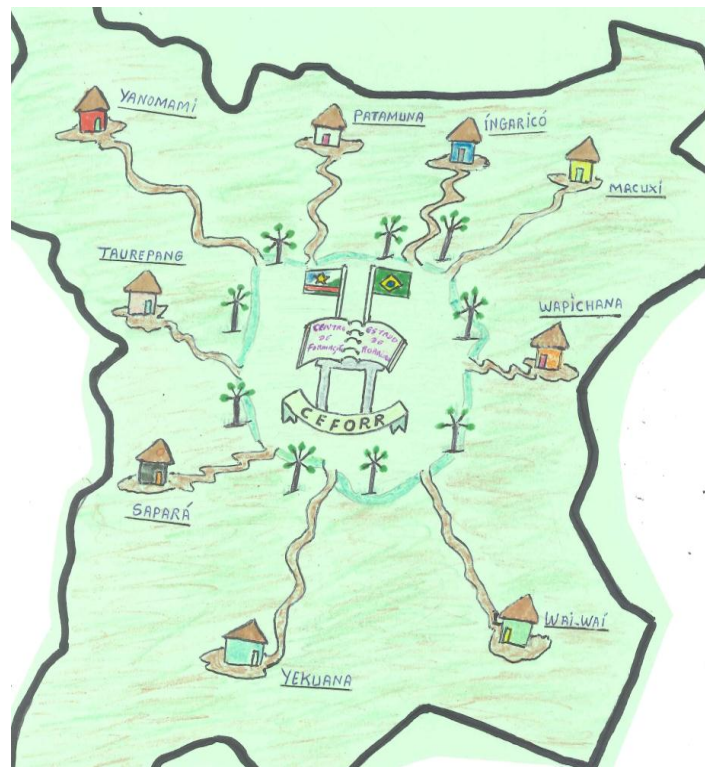
Os cursos de formação continuada são destinados aos profissionais que trabalham nos setores específicos da área educacional, como gestores, secretários de escolas, professores de matemática, português, entre outros. Assim, além do curso *Textos em contextos*, há a execução do curso Murumurutá, que significa pássaro na língua Makuxi, e atende professores das etnias Makuxi e Wapichana, com a finalidade de ampliar o domínio da língua materna indígena.

Esses cursos representam uma atualização dos saberes pedagógicos para os professores indígenas, pois durante sua realização no CEFORR há trocas de experiências entre professores de diferentes etnias: socialização de ideias sobre atividades que podem ser desenvolvidas de diferentes maneiras; os professores contam dos seus sucessos, insucessos, aprendem novos caminhos, como caracteriza o professor Clóvis em depoimento durante o curso *Textos em Contextos*:

Nesses cursos, descubro sempre um novo caminho para ensinar os alunos, um método de trabalho para ensinar na escola, na comunidade. Por exemplo, no meu plano de aula aprendi assim, pegar uma atividade grande e depois a gente divide em pequenos. Tipo uma pescaria; às vezes eu colo anzol e flecha; ou pescaria com o timbó, ou pescaria com malhador tarrafa, ou com giqui ou com o sarrafo de pau. Então, tem vários tipos de pescaria. Assim vou dividindo no meu plano.

Assumir com seriedade a relação entre seu desenvolvimento profissional com o pessoal, individual ou em grupo, e o trabalho desempenhado na escola, revela o compromisso com as mudanças sociais, com o seu desempenho pessoal na execução de suas tarefas, ou na preparação para execução de novas tarefas. Assim, o CEFORR representa para os professores indígenas um local de encontro, partilhas, trocas, mudanças, inovações.

Figura 2: Representação do CEFORR como centro de aprendizagens em Roraima



Fonte: Professor Makuxi Ivan

No Estado de Roraima o cenário multiétnico, multilinguístico e cultural é uma marca facilmente identificável. Nessa convivência, nem sempre harmônica, muitas questões envolvendo as línguas e as culturas estão presentes. A percepção desses fatores favorece a compreensão do uso e do valor social dessas línguas para seus falantes.

Desta forma, considerando a complexidade linguística e cultural envolvendo os professores indígenas de Roraima, a possibilidade de cursos de formação que

atendam às especificidades e às peculiaridades de cada etnia, além de ser uma conquista legal, representa um avanço social, a conquista da autonomia de cada povo e o respeito às suas culturas.

## 1.2 Textos em contextos: contextualizando trajetórias e refazendo caminhos

Inicialmente, o curso intitulado *“Processo Interacional nas aulas de Língua Materna para professores indígenas: Textos em Contextos”* foi realizada no ano de 2012 e teve a professora Carmem Spotti como a idealizadora e formadora. Esta ação contou com o apoio da Gerência de Formação Indígena, e teve a participação de 28 professores indígenas das etnias Makuxi, Wapichana, Ingarikó e Taurepang. Esta edição foi base para reestruturar edições futuras, pois a partir das avaliações e das observações realizadas ao longo dos encontros, assim como das necessidades apresentadas pelos professores indígenas, foram feitas adequações na proposta de trabalho, na metodologia, nas dinâmicas das oficinas e na construção do material didático.

No ano de 2015, o CEFORR divulgou o edital de matrícula para o curso *Processo Interacional nas aulas de Língua Materna para Professores Indígenas: Textos em Contextos*, com algumas modificações. Entre os critérios estabelecidos constavam que o professor indígena devia pertencer ao quadro funcional da SEED, estar atuando como docente do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, ou Ensino Médio nas escolas Estaduais Indígenas. Desta forma, teve ampla concorrência entre os professores lotados nas escolas estaduais indígenas.

O curso foi distribuído em 120 horas, sendo 60 horas destinadas à realização de atividades práticas em suas comunidades e 60 horas divididas em 15 encontros presenciais para discussão de temas sobre leitura, produção textual, oralidade e análise linguística, bem como para orientação das atividades que seriam realizadas pelos professores participantes nas suas salas de aula na comunidade.

As atividades não presenciais deveriam ser registradas em um portfólio com cópias das atividades realizadas em sala de aula pelos professores cursistas com seus alunos. Além do portfólio, o cursista deveria escrever um diário em que analisava tanto o que era realizado nos encontros presenciais quanto o que realizava

*in loco*, em sua sala de aula. O diário consistia em uma reflexão dos cursistas sobre sua formação, da transposição didática, e de como os alunos recebiam o que era proposto pelo cursista. A professora Carmem Spotti permanecia como formadora na Gerência de Linguagens. Códigos e Matemática e, convidou-me para auxiliá-la diretamente nos planejamentos das aulas, nas discussões e na realização de algumas atividades durante as aulas presenciais. Desta forma, pude aliar minhas atividades acadêmicas, agora como pesquisadora, com as atividades exercidas no âmbito profissional.

Inscreveram-se para participar 80 (oitenta) professores indígenas. Como não havia condições para atender uma quantidade tão expressiva de participantes, a turma foi dividida em duas etapas com 40 (quarenta) cursistas. A primeira etapa aconteceu no período de maio a dezembro de 2015, ficando a próxima turma agendada para o ano seguinte. Sendo assim, participaram inicialmente os 40 (quarenta) primeiros inscritos no curso. Destes, 32 (trinta e dois) professores concluíram satisfatoriamente os estudos e as atividades propostas durante o curso. Os demais, 3 (três), desistiram e 5 (cinco) não compareceram no decorrer do curso.

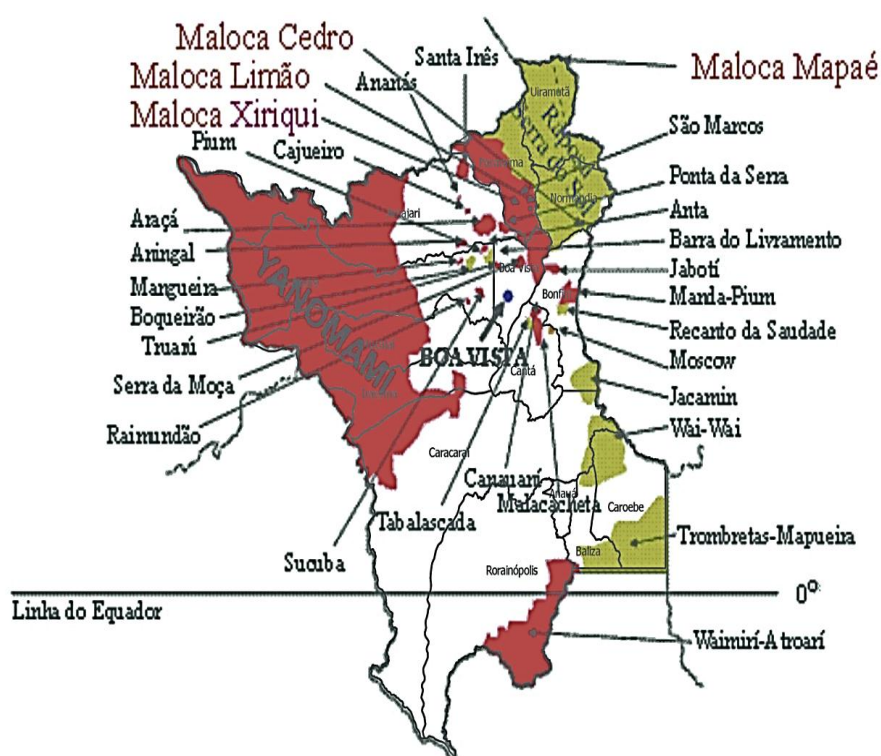
Estes professores eram oriundos de comunidades indígenas das etnias Makuxi e Wapichana, localizadas em Terras Indígenas próximas aos municípios de Pacaraima, Normandia, Amajari, Cantá, Alto Alegre, Uiramutã, Bonfim, Mucajaí e Zona Rural do Município de Boa Vista. Como mostram as informações abaixo:

Tabela 1: Comunidades dos professores indígenas participantes do curso

<b>Municípios</b>	<b>Comunidades</b>
<b>Município de Pacaraima</b>	Barra do Livramento
<b>Município do Amajari</b>	Guariba, Aningal, Mangueira, Araçá.
<b>Município do Alto Alegre</b>	Truaru, Raimundão, Boqueirão, Pium
<b>Município do Bonfim</b>	Jaboti, Canavial e Manoá
<b>Município do Cantá</b>	Tabalascada e Canauani

As comunidades indígenas estão localizadas próximas às sedes dos municípios, facilitando o deslocamento dos professores cursistas até a capital, Boa Vista. Esses professores foram indicados pelos representantes de suas comunidades e integram o quadro funcional da SEED/RR; a grande maioria na condição de seletivo, o que significa um contrato de trabalho temporário, sendo renovado de acordo com a necessidade escolar da comunidade. Esses professores atuavam em turmas do Ensino Fundamental ao Médio, conforme a necessidade local.

Figura III: Mapa político do Estado de Roraima com a localização das comunidades.



Fonte: IBGE 2010

Considerando que a proximidade das Comunidades com a Capital, Boa Vista, favoreceu a procura e o interesse pelo curso *Textos em Contextos*, participavam professores falantes da língua indígena, língua portuguesa e língua estrangeira (espanhol ou inglês); falantes da língua indígena e língua portuguesa<sup>5</sup>; ou eram monolíngues - falantes apenas da língua portuguesa. Contudo, nas interações antes

<sup>5</sup> Uma variante não padrão do português, que Maher (1996) denominou de “português índio”.



e depois das aulas, ou mesmo em sala de aula, durante as refeições, nos corredores, utilizavam a língua portuguesa.

Estes professores participaram ativamente do curso e das atividades propostas pelas formadoras para serem executadas nas escolas das comunidades. Ao ser convidada para participar como formadora, foi-me dado espaço também como pesquisadora. Isto facilitou o contato com os professores cursistas e, uma constante retomada de questões necessárias à minha pesquisa.

Um fato marcante ocorrido durante o período de realização do curso foi a greve, deflagrada pelos professores do Estado nos meses de maio a agosto. No mês de junho os professores e lideranças indígenas aderiram ao movimento e protestaram em frente à Assembleia dos Deputados e em frente ao Palácio Senador Hélio Campos<sup>6</sup>, contra a retirada da Educação Escolar Indígena do Plano Estadual de Educação do Governo do Estado de Roraima. “Até o último índio” era o lema do protesto dos povos indígenas de Roraima em favor da garantia de uma Educação específica e diferenciada.

Esse processo demonstrou que as políticas públicas educacionais voltadas para os povos indígenas foram conquistadas por meio de lutas, embates e reivindicações. Essas situações colocam o professor indígena em uma posição de destaque e, ao mesmo tempo, de um equilíbrio difícil, como afirma o Referencial para Formação de Professores Indígenas.

Os professores indígenas têm o complexo papel de compreender e transitar nas relações entre a sociedade majoritária e a sua sociedade. São interlocutores privilegiados “entre mundos” ou entre muitas culturas, tendo de acessar e compreender conceitos, ideias, categorias que não são apenas de sua própria formação cultural. Desempenham um papel social novo, criando e resignificando, a todo momento, sua cultura (BRASIL, 2005, p. 21).

Neste sentido, o professor indígena tem uma grande responsabilidade ao comprometer-se com as causas sociais, culturais e históricas de seu povo. Contudo, por atuar em realidades permeadas por embates culturais, identitários e linguísticos, o professor indígena tem a clara percepção de que falta algo mais na sua formação acadêmica, nas metodologias, nas políticas e nas atitudes das instituições quando estas não promovem uma relação dialética e dialógica entre seus técnicos, assessores e professores indígenas.

---

<sup>6</sup> Residência oficial do poder executivo.

Seu papel social, longe de ser heroico, é caracterizado pela vivência difícil de uma série de conflitos e contradições, ambiguidades e tensões, tanto de ordem ética, quanto político-pedagógica. Como esses professores estão, na maior parte dos casos, tratados pelo Estado como funcionários públicos, muitas vezes enfrentam problemas para definição do currículo de sua escola, dos livros didáticos adotados, do calendário das aulas e da avaliação de seus alunos. Hesitam, muitas vezes, entre lealdade às regras e códigos éticos, sociais, culturais e educacionais de sua comunidade, por quem, na maior parte dos casos, foi escolhido professor (BRASIL, 2005).

Por isso, é importante pensar, refletir e investigar sobre a formação continuada para professores indígenas, partindo da realidade e dos contextos sociais indígenas, levando em consideração que somente eles têm a condição de apontar o que é relevante para sua comunidade. Deste modo, ao considerar os contextos linguísticos e sociais de atuação desses professores, as leituras, as discussões e os debates realizados em torno de constructos teóricos, base para a formação do professor de língua(s), cabem em qualquer área do conhecimento e em qualquer nível de ensino.

Segundo Mendes (2008), o processo de ensinar e aprender é ação integrada. Muito embora tenham intenções e ações diferenciadas, são integrantes de um conjunto de produção dependentes do contexto e voltados para produção conjunta de conhecimentos, valorizando a interação entre sujeitos e seus contextos culturais. Desta forma, as experiências nos encontros de formação com os professores indígenas pressupunham um constante ir e vir entre teoria e prática, entre fazer e desfazer, entre construir, desconstruir e reconstruir significados, entre ser aprendiz e professor, ser sujeito das ações e também observador.

Nessa perspectiva, o trabalho com a língua permitiu que a dimensão intercultural da aprendizagem tivesse lugar, uma vez que as atividades, tarefas e as ações mediadas pela linguagem proporcionaram o desenvolvimento de competências para ser e agir em sua própria língua e na Língua Portuguesa de modo crítico, autônomo e criativo em diferentes contextos de comunicação e interação.

Partindo desses pressupostos, o curso “*O Processo Interacional nas aulas de Língua Materna para professores Indígenas: Textos em Contextos*” estava pautado em ações, concepções e posturas teórico-filosóficas que norteavam ações desenvolvidas ao longo do curso. A linha de atuação das formadoras estavam

ancoradas a partir das necessidades de compreensão da língua como fato social, tal como proposto por Bakhtin (2006), não podendo ser desvinculada dos aspectos sociais, ideológicos, históricos e culturais dos sujeitos envolvidos. Para o referido autor, “cada signo ideológico é não apenas um reflexo de uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade” (BAKHTIN, 2006, p.39). Neste sentido, concordamos com Bakhtin (2006), ao afirmar que os signos fazem parte de uma realidade; eles refletem e refratam a realidade dos sujeitos envolvidos na interação social. Depreendemos então, que é no ato de compreender, argumentar, avaliar e agir dos sujeitos envolvidos na interação social que os processos de significação são produzidos. Ao posicionar-se, ele estará também exercendo sua função social e ideológica, pois esses processos estão repletos de produção de sentidos e significação, revelando os modos de falar dos sujeitos e de uma comunidade.

Para Goffman, “uma situação social emerge a qualquer momento em que dois ou mais indivíduos se encontram na presença imediata um do outro e dura até que a penúltima pessoa tenha saído” (2002, p.17). Isto demonstra que a linguagem ocorre em uma situação específica de interação. Nessa perspectiva, a linguagem no contexto interacional é vista na relação entre “Eu” e o “Outro”; e a partir do contexto social. Essa interação também é caracterizada pelos conflitos, pela cooperação, pela mediação, pelas trocas que acontecem na presença de dois ou mais sujeitos. Bortoni-Ricardo (2003), assegura que o processo interativo é constitutivo da realidade social, e essas ações não são pré-determinadas, mas evoluem no curso da própria interação, podendo ser confirmadas, alteradas, trabalhadas ou reinterpretadas pelos atores sociais.

Desta forma, ao considerarmos a pluralidade linguística e cultural do nosso ambiente de trabalho e as interações estabelecidas nesse contexto, adotamos como eixos de trabalho no curso Textos em Contextos os princípios da sociolinguística interacional. Um desses princípios é o da competência comunicativa trazido por Hymes (1972, apud BORTONI-RICARDO, 2005, p. 62) que defende a importância do planejamento da ação linguística na sala de aula para fins de ampliação da competência comunicativa do aluno. Essa competência demonstra a habilidade que o indivíduo tem no uso de sua língua de acordo com o ambiente social onde o texto é produzido e a finalidade que ele atende.

Para dar suporte a esta ação pedagógica, direcionávamos nossas atividades para o reconhecimento das diferenças linguística e cultural dos alunos, com a finalidade de conscientizá-los sobre o porquê dessas ocorrências. Esta é uma perspectiva de ação voltada para o ensino de língua onde o diálogo, a confiança e a interação são estabelecidos de forma humanizadora e sensível - a pedagogia culturalmente sensível. Este termo foi proposição de Frederick Erickson (1987) e traduzido por Bortoni-Ricardo (2003), que considera uma Pedagogia culturalmente sensível:

Um tipo de esforço especial empreendido pela escola capaz de reduzir a dificuldade de comunicação entre professores e alunos, desenvolver confiança e prevenir a gênese de conflitos que rapidamente ultrapassam a dificuldade comunicativa, transformando-se em amargas lutas de identidade negativa entre alguns alunos e seus professores (ERICKSON 1987, apud BORTONI-RICARDO, 2003, p. 82).

É um direcionamento possível porque a pedagogia culturalmente sensível objetiva legitimar os modos de uso da língua que os alunos apresentam em sala de aula como decorrentes de sua interação social. Para essa proposta, o reconhecimento desses usos é produtivo para a comunidade na qual o sujeito está inserido, pois lhe oportuniza conhecer e aprender outros modos de manifestação da língua. E, como consequência, possibilita-lhe a ampliação de sua capacidade comunicativa, tanto oral quanto escrita, oportunizando, também, analisar os usos da língua adequados aos diversos contextos sociais.

Outro ponto a considerar com relação ao nome “língua materna” é que, teoricamente, a língua portuguesa é a língua materna do Brasil, sem considerar as línguas dos imigrantes, dos indígenas e as demais línguas presentes no cenário brasileiro. Em contextos multilíngues, representação de língua materna distancia-se da realidade social, acentua as diferenças linguísticas e culturais entre seus falantes. No Estado de Roraima, a diversidade linguística é muito presente, pois, pela sua localização de fronteira geográfica, temos as línguas indígenas, dos venezuelanos, dos ingleses e as línguas dos migrantes, oriundos dos outros estados da federação que compõem o vasto repertório linguístico do Estado.

A partir dessa constatação, o trabalho proposto no curso *O Processo Interacional nas aulas de Língua Materna para professores Indígenas: Textos em Contextos* considera língua materna a(s) língua(s) dos povos indígenas e demais

povos residentes no Brasil e em Roraima, por existirem sujeitos que as falam, escrevem e/ou falam e escrevem. No que diz respeito à diversidade de língua presente no Estado, não podemos desconsiderar a ambivalência de sentidos e significados envolvendo o conceito de língua materna. Segundo Freitas (2002, p. 83), para muitos grupos indígenas em Roraima, a língua materna entendida como primeira língua a ser apreendida já é o Português, a língua oficial. Nestes casos, a língua indígena ocupa posição de segunda língua, revestindo-se, em muitos casos, com características e tratamento de língua estrangeira.

Diante disso, a proposta de capacitação em língua materna implica uma reflexão sobre a língua, a fim de que o professor possa interpretar as produções linguísticas de seus alunos na modalidade oral e escrita, dentro de uma concepção de linguagem que lida com a variação dialetal, mudança linguística e com o papel do falante ativo sobre sua fala, que consiste na análise das questões de “erro” e “acerto”. Necessariamente, não implica desenvolver habilidades de produção oral e escrita em língua indígena, pois as formadoras não possuem, ainda, tal competência; mas, sobretudo, a reflexão e autonomia para a construção do conhecimento linguístico em sua própria língua.

Em língua portuguesa, o curso propõe uma compreensão da realidade sociolinguística do Brasil, levando em consideração a variação dialetal de classe, de gênero, de número, o esclarecimento de noções distintas como norma culta ou padrão, norma canônica ou gramatical e norma escrita, frequentemente confundidas como sinônimos pelas pessoas. O ensino da gramática, embora relevante, não era o único foco; havia o desenvolvimento das habilidades na leitura e expressão (oral e escrita) da língua portuguesa, enfatizando suas reais condições de uso, em lugar de uma abordagem gramatical ou mecanicista.

## SEÇÃO 2

### PERCORRENDO CAMINHOS

Apresento, nesta seção, os referenciais que embasam essa pesquisa.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa seguiu os pressupostos teórico metodológicos de pesquisa da Linguística Aplicada, também conhecida como LA, que consolidou-se como um campo da ciência voltado para questões de uso da linguagem em contextos reais de interação. Como ciência, a LA possibilita fazer articulações, buscar teorias com outros campos do saber e, a partir de uma questão problematizadora, fazer os encaminhamentos teóricos que possibilitem realizar a análise dos dados.

Em face dessa abertura, foram utilizados na análise os aportes teóricos que sustentam as discussões voltadas para a construção dos conceitos de representações, tendo como base as articulações dos Estudos Culturais propostos por Hall (1997; 2006; 2009), Woodward (2009); Silva (2009); da Sociologia, com Cucho (2002); da Linguística Aplicada, com Cavalcanti (1999; 2006); Maher (1996; 1998; 2007); Moita Lopes (2002; 2008), dentre outros. O diálogo com esses referenciais permitiu-nos apresentar e discutir o conceito de representação, cultura e a relação destas com língua(gem) e identidade.

#### 2.1 Representações e Cultura(s)

O termo representação tem sido bastante discutido e interpretado de acordo com a área em que é estudado, como a psicologia, a semiótica e as ciências sociais. Assim, considerando que o termo é um dos elementos principais para compreensão para este trabalho, fez-se necessária uma discussão sobre o conceito de representação que foi adotado neste trabalho.

Conforme referencia Silva (2009), o termo representação não possui uma definição hegemônica, pois possui uma multiplicidade de significados. Contudo, para Silva (2009), as representações, como qualquer sistema, são formas de atribuição de sentidos. Para Woodward (2009, p.17), é por meio das representações que damos significados àquilo que somos. Estas colocações vêm ao encontro das proposições de Hall (1997) ao destacar que as representações emergem da negociação de significados, mediados pela linguagem. Esses processos são construídos socialmente e historicamente situados e, por isso, transitórios. Hall (1997) ainda destaca que a capacidade da linguagem em produzir significados reside no fato de operar tanto em sistemas de representação como funcionar a partir deles.

Hall (1997) e Woodward (2009) sublinharam que para compreender como funciona o processo de representação é necessário observar a relevância da cultura na construção dos significados. No entanto, propor uma definição para cultura não é tarefa fácil, pois não é possível uma única definição para o termo. Assim, antes de passar a estas considerações, acreditamos ser relevante explicar que utilizaremos as reflexões propostas por De Certeau (2001) quando firma a necessidade de utilizar o termo Cultura no plural.

Segundo De Certeau (2001), a multiplicidade das culturas envolve a própria complexidade humana, ou seja, a mescla de finitude e de infinitude que é o ser humano e, que apesar de sua temporalidade histórica, já construiu tantos universos sociais e culturais quanto o encontro com o outro permitiu. Esse ponto, portanto, não nos permite pensar o termo no singular. Outro detalhe importante, segundo De Certeau (2001), vem do fato de que o uso do termo cultura no singular pode contribuir para tornar invisíveis as culturas subjugadas pelas culturas dominantes.

Segundo Cucho (2002, p.136), “nenhuma cultura existe em ‘estado puro’, sempre igual a si mesma, sem ter jamais sofrido a mínima influência externa”. Assim, considerando a velocidade com que acontecem as mudanças sociais, os encontros, os fluxos de pessoas, a dinamicidade das transformações inseridas nas teias das relações sociais, seguimos a definição de Geertz (2008), para quem Cultura é o tecido do significado, em cujos termos os seres humanos interpretam suas experiências e orientam suas ações. Segundo o autor (2008), a essência do homem a cultura e a sua capacidade e habilidade de criar e ensinar símbolos. Assim, cultura

não é algo preso dentro das cabeças das pessoas, mas incorporada por meio de símbolos públicos, através dos quais os membros de uma sociedade comunicam sua visão de mundo, suas crenças, percepções, conhecimentos, enfim. Neste sentido, a cultura é não só modelo de representação como produz e reflete modelos de comportamentos.

Para Hall (1997), é importante enfatizar o significado para a definição do termo cultura. Assim, para uma revisitação do termo, compartilho os conceitos de Duranti (1997, p. 24-48, parafraseados por Cox e Assis-Peterson, 2007, p. 29).

Tabela 2: Conceitos de cultura de acordo com Duranti (1997)

Definição	Conceituação
Cultura como algo distinto da natureza	Transmitida através de gerações, pois não nascemos com uma cultura, mas a aprendemos a partir da convivência com as pessoas que nos criam.
Cultura como algo cognitivo	Pensada como conhecimento de mundo. Além da capacidade de relacionar, interpretar e reconhecer as coisas, os indivíduos, os lugares, os sujeitos compartilham seus padrões e formas de ver o mundo.
Cultura sob uma visão semiótica	Definida como comunicação, ou seja, como um sistema de signos.
Cultura como um sistema de mediação	A interação humana com o ambiente (físico ou social) é mediada pelo uso de instrumentos e artefatos produzidos pelo próprio homem, podendo ser objetos materiais ou idealizados/símbolos.
Cultura como um sistema de práticas	O sujeito existe culturalmente e participa de uma série de atividades que são pressupostas e reproduzidas por suas ações individuais sem serem, contudo, totalmente deterministas.
Cultura como um sistema de participação	Cultura além de ser um sistema de práticas e um sistema de significação, contendo o pressuposto de que toda ação no mundo (inclusive a comunicação verbal) é inerentemente social, coletiva e participativa.

Fonte: Cox e Assis-Peterson (2007)



As definições de cultura apresentados por Duranti (1997, apud. Cox e Assis-Peterson, 2007) explicam que a cultura não é um fenômeno individual, mas um fenômeno criado e compartilhado no coletivo por indivíduos de determinados grupos. Contudo, devido à complexidade, heterogeneidade e dinamicidade dos fenômenos sociais não é possível delimitar o termo cultura em um único termo. Partindo dessas considerações, Cox e Assis-Peterson (2007) afirmam que a ideia de cultura como algo fechado, homogêneo e estável revela-se como um problema, pois a forma como encaramos as outras culturas ultrapassa a forma como observamos nossa própria realidade. Para Cavalcanti & Maher (2005), nós somos míopes e a cultura funciona como um par de óculos. Precisamos deles para enxergar.

Desta forma, ao atribuir sentido às coisas, às pessoas que nos cercam, temos por base as orientações fornecidas pelos grupos culturais dos quais fazemos parte. Maher (2007) afirma que as culturas funcionam para os grupos humanos como bússolas. Bússolas inteligentes, eficazes porque, sensíveis às mudanças, permitem aos homens adaptarem-se ao seu meio e fazer esse meio adaptar-se às suas necessidades, aos seus projetos. A partir dessa dinâmica, é indispensável compreender a lógica da cultura dentro de uma perspectiva socio-histórica, pois, segundo Maher (2007), a cultura não é só pensada; ela é vivida.

Neste sentido, Cunha (1986) reitera que a cultura não é algo dado, posto, algo dilapidado, mas algo constantemente reinventado, recomposto, investido de novos significados. Deste modo, a partir das definições e conceitos apresentados, percebo cultura como um processo ininterrupto, dinâmico, de reinvenção contínua de significados e representações, o que nos permite dizer que devido às constantes transformações nas relações humanas e dos contatos, a cultura de determinado povo sofre mudanças ao longo do tempo.

Para Hall (1997), essa reinvenção contínua de significados e representações é feita por meio da linguagem. Segundo o autor (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 significado às mesmas”. Desta forma, construímos significados para as coisas que estão ao nosso redor a partir do sistema cultural no qual estamos inseridos. É por essa lógica que se processa a negação do outro; a cultura do outro é rejeitada como se ela fosse uma negação ou agressão aos valores da própria sociedade.

Destarte, analisar o número de línguas presentes no Brasil, as variedades linguísticas presentes no Estado e no ambiente da formação do curso Textos em Contextos significa considerar que a língua, o sujeito e a comunidade apresentam realidades históricas e culturais específicas, distintas e tão transitórias quanto a própria identidade. Assim, ao considerar a dinamicidade do meio social, dos processos históricos, como o sujeito age, interage, influencia e modifica os meios situacionais, não é possível conceber cultura por meio de uma perspectiva essencialista, pois, segundo Cuche (2002, p. 143), “cultura é uma construção que se inscreve na história e, mais precisamente, na história das relações sociais”.

Nessa perspectiva, para compreender como os sujeitos atuam culturalmente, antes de tudo é necessário enxergá-los por meio dos fatores históricos: como foram produzidos na e pela história, por meio das relações sociais. Segundo Kuper (2002, p. 252), é importante perceber a dinâmica interna das sociedades no tempo, no espaço e suas relações históricas. Uma sociedade não é desvinculada dos processos históricos. Os contatos, os fenômenos internos, a reelaboração dos hábitos e costumes fazem parte de sua constante evolução.

Outro detalhe importante relativo às culturas e às representações, ressaltado por Silva (2009), é que a representação, como qualquer sistema de significação, é uma forma de atribuição de sentido, e, como tal, possui três características: indeterminação, ambiguidade e instabilidade. Essas características também são próprias da linguagem. Neste sentido, as representações não podem ser vistas em sua totalidade, pois os significados mudam de acordo com as diferentes posições que os sujeitos ocupam.

Nesse passo, Freitas (2008) considera que as representações são construídas e realizadas por meio de símbolos, tendo como palco as interações sociais, considerando-se com quem se interage, porque e para quê. Implica entender, também, que esses significados mudam de acordo com as diferentes posições que o sujeito ocupa, do momento histórico social, e das culturas da qual fazem parte. Portanto, “[...] a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder” (SILVA, 2009, p. 91).

Hall (1997) evidencia também que as representações, enquanto formas de interpretar, não produzem uma verdade absoluta, pois o processo de significação é

sempre infinito: uma interpretação é seguida por uma cadeia infinita de outras interpretações. Neste sentido, compreender que as identidades e as diferenças estão ligadas às representações significa que devemos sempre questionar como, quando, por que e para que essas representações são elaboradas. Isto porque as identidades, a diferença e as representações são construções sociais e, por isso, devem ser problematizadas.

Desta forma, considerando que as representações são sistemas de significação materializadas por meio da linguagem, e que por meio destas construímos identidades, busco construir significados para as representações dos professores indígenas em um contexto de formação continuada, materializadas na e pela linguagem, a respeito de si, a respeito da língua indígena e da língua portuguesa no ambiente da formação. Esperamos que, ao tratar de tais representações, possamos vislumbrar as identidades que estão em jogo nesse momento.

## 2.2 Representação e Identidade... identidades

De acordo com Woodward e Hall (2009), a construção da identidade do sujeito está relacionada aos processos históricos vivenciados pelos mesmos. Para Hall (2009, p. 109), “as identidades são produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior das formações e práticas discursivas específicas”; ou seja, para o autor, aquilo que nos tornamos ou o que somos foi forjado na estreita relação com a história, a linguagem e a cultura. O autor continua afirmando que essas identidades são construídas dentro de relações específicas de poder e “são, assim, mais produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente construída, de uma identidade [...]” (HALL 2009, p. 109).

Desta forma, as definições sobre “quem somos” ou de “onde viemos” estão relacionadas à forma como somos representados, afetando a maneira como podemos representar a nós mesmos. Ainda, segundo o autor, como as identidades são construídas “dentro e não fora do discurso” (HALL 2009, p. 109), para compreendermos como essas identidades são construídas, é necessária uma

compreensão do contexto, dos locais históricos e institucionais específicos de sua produção e como essas relações estão ligadas com as formas de poder.

Nesse sentido, Mastrella-de-Andrade (2013, p. 53) afirma que é na língua e por meio das relações sociais que os indivíduos vão tomando consciência de quem são e, a partir disso, vão construindo suas identidades. Assim, à medida que os indivíduos vão tomando conhecimento de si, tornam-se conscientes dos outros. Deste modo, a forma como nos vemos, e o desejo de ser visto pelo outro, não é um pensamento individual, mas sim pensada em relação ao coletivo, ao outro.

Contudo, Hall (2006) chama atenção para a complexidade do termo, pois devido às mudanças e transformações sociais não é seguro afirmar categoricamente ou fazer julgamentos conclusivos que identidade é isso ou é aquilo. Este é um esforço provisório e sujeito a constantes modificações, tendo em vista as transformações históricas e sociais a que estamos submetidos. Nesse sentido, considerando os avanços sociais e históricos, a ideia de identidade só faz sentido mediante os processos de interação de indivíduos e sociedade.

Nessa perspectiva, Woodward (2009) esclarece que a identidade do sujeito é marcada e caracterizada pela diferença. Essa diferença é a marca da exclusão, pois “todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder para definir quem é incluído e quem é excluído” (WOODWARD, 2009, p. 18). Em consenso com a afirmação anterior, Silva (2009) esclarece que a identidade é definida pelo que o sujeito se diz ser, enquanto que a diferença se constitui pelo que o outro é. Assim sendo, identidade e diferença possuem características de afirmação e negação; ou seja,

Aquilo que é e aquilo que não é. [...] A identidade é simplesmente aquilo que se é: “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou homossexual”, “sou jovem”, “sou homem”. A identidade assim concebida parece ser uma positividade, (“aquilo que sou”), uma característica independente, um fato [...]. Na mesma linha de raciocínio, também a diferença é concebida como uma identidade independente. Apenas, neste caso, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é: “ela é italiana”, “ela é branca”, “é homossexual”, “ela é velha”, “ela é mulher”. Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como autorreferenciada, como algo que remete a si própria. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe (SILVA, 2009, p. 74).

Isto nos leva à compreensão de que é impossível abordar o conceito de identidade e diferença sem pensar em seu conceito de alteridade, na relação com

outro, a negação do outro. Ou seja, eu sou o que o outro não é. Nesse contexto, a identidade é uma construção social, uma vez que é uma representação de si, para si e para os outros. Conforme explica Silva (2009, p. 10), a identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”.

Essa demarcação de fronteiras, essa separação e diferenciação supõem e, ao mesmo tempo afirmam e reafirmam relações de poder. Nesta relação, tanto Silva (2009) quanto Woodward (2009) asseguram que a identidade do sujeito é marcada tanto por meio de processos simbólicos apropriados constantemente quanto por meio de exclusão social. Desta forma, a marcação da identidade é caracterizada como sendo a diferença que é produzida por meio dos processos simbólicos observados nos gostos, nos costumes, na língua. Neste sentido, a marcação da diferença é à base da cultura porque as coisas – e pessoas – ganham sentido por meio das atribuições de diferentes posições nos sistemas que as classificam socialmente e culturalmente (WOODWARD, 2009, p. 39). São nesses sistemas classificatórios que convivem o conhecimento e o reconhecimento da diferença de uma população sobre a outra, dividindo-as entre nós e eles; entre eu e outro; e esse outro é sempre o diferente.

Para Woodward (2009, p. 10) “existe uma relação entre a identidade da pessoa e as coisas que a pessoa usa”. Assim, há uma relação entre os símbolos utilizados para caracterizar-se e as identidades dos sujeitos. No caso das populações indígenas, essa afirmação está presente quando ocorre a necessidade de eles usarem seus enfeites, suas pinturas ou mesmo falar a língua indígena. Contudo, ressaltamos que esses símbolos não são tão importantes para a formação da identidade indígena; mas, para o não indígena, são esses símbolos que estabelecem parâmetros de diferenciação. Entretanto, não devemos usar esses símbolos como uma percepção essencialista do que é ser indígena.

Com relação à perspectiva essencialista, esta é uma visão que leva em consideração o conceito fixo de identidade, ou como uma característica biológica que não se transforma ou não se modifica a partir das relações estabelecidas com o outro. É nesse processo que a produção de identidade e diferença são concebidas. Silva (2009, p. 76) afirma que a identidade e a diferença “são atos de criação linguística”. Hall também afirma que a linguagem é essencial no processo de construção de identidade dos sujeitos.

As perspectivas que teorizam o pós-modernismo têm celebrado, por sua vez, a existência de um “eu” inevitavelmente performativo [...] O conceito de identidade aqui desenvolvido não é, portanto, um conceito essencialista, mas um conceito estratégico e posicional. Isto é, de forma diretamente contrária àquilo que parece ser sua carreira semântica oficial; esta concepção de identidade não assinala aquele núcleo estável que passa, do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história (HALL, 2009, p. 103).

Seguindo esse direcionamento, o processo de construção de identidade é como um movimento, uma ação, algo que se transforma, visto que “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos”, como afirma Hall (2006). Para o autor, as identidades são construídas em um processo, um movimento, uma articulação que desloca essas identificações, pois, na atualidade, vive-se um momento de grandes e rápidas transformações. Nessas transformações, os sujeitos são confrontados com uma multiplicidade de identidades com as quais podem se identificar ou des-identificar, pelo menos temporariamente.

Da mesma forma, se não há lugar para a noção de identidade centrada, unificada, também não há lugar para a linguagem enquanto sistema homogêneo, mas em desequilíbrio, sempre heterogênea e complexa. Rajagopalan (1998) afirma que a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. No entanto, o autor ainda afirma que essa construção identitária do sujeito pela língua “depende de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa (2003, p.41)”. Sendo assim, língua e identidade têm implicações mútuas e em decorrência das mudanças e transformações globais, o sujeito se constitui apresentando identidades contraditórias, fluidas, temporárias; uma identidade fragmentada, diluída e modificada socio-historicamente.

### 2.3 Identidade étnica

Nas falas, nas entrevistas realizadas com os professores indígenas durante a realização do curso, estas nos dizem sobre suas origens: meu nome é Joaquim, sou Makuxi; ou: sou Queila, da etnia Wapichana. Ao afirmarem que sou desse ou

daquele povo, mostram que existe uma relação entre a identidade e a etnia que pertencem. Hall (2011) esclarece que a identidade étnica é um termo utilizado para caracterizarmos a cultura, a “língua, religião, costume, tradições, sentimento de “lugar” – que são partilhados por um povo” (Hall, 2011, p. 63). Essas afirmativas indicam que a cultura nacional é um discurso composto por símbolos, representações e uma forma de fazer referências a si.

Woodward (2009, p. 34) salienta que a questão relacionada à identidade étnica também tem a ver com a “política de identidade”. De acordo com essa política, a identidade cultural das pessoas pertencentes a um determinado grupo oprimido e marginalizado é reafirmada e categorizada. Nessas situações, a identidade passa a ser um fator de mobilização política. Desta forma, ao se identificarem como pertencentes a determinado grupo étnico, os sujeitos assumem suas identidades étnicas. Hall (2011) esclarece que as identidades étnicas estão relacionadas com as culturas nacionais na medida em que estas produzem sentidos e constroem identidades. Contudo, esses sentidos estão contidos nas histórias contadas sobre essas nações, na memória dos sujeitos que ligam o seu presente com o seu passado, e das imagens construídas a partir dessa relação.

Essas narrações e histórias sobre o passado induzem os sujeitos a uma visão essencializada das identidades, na medida em que os sujeitos temem perder seus pontos de identificação com seus pais, avós, seus ancestrais. Neste sentido, Hall (2011) esclarece que as identidades não estão literalmente fixadas, “impressas” nos genes dos indivíduos; mas, no entanto, “nós efetivamente pensamos nelas como se fossem parte da nossa natureza essencial” (HALL, 2011, p. 48).

Em uma perspectiva Antropológica, os grupos étnicos só podem ser caracterizados por eles mesmos, pela própria diferenciação que eles percebem ter em relação aos outros com os quais mantêm contato; mesmo que essas diferenças não impliquem, necessariamente, em traços culturais (CUNHA, 1986). Neste sentido, é nas relações sociais que as diferenças tornam-se reais e se transformam em sinais diferenciadores e relevantes para os sujeitos. Segundo Barth (1998), a identidade étnica é uma característica de auto-atribuição, onde os grupos se identificam, se reconhecem e são identificados pelos outros.

Para Barth (1998), não é a cultura que produz identidade; ela é o resultado das interações entre os grupos e os procedimentos de diferenciação que esses

grupos utilizam em suas relações. Assim, em virtude de uma função relacional, são os próprios sujeitos que atribuem uma significação para sua identidade. Desta forma, nas tentativas de definição de identidade de um grupo, é imprescindível não fazer relações com seus traços físicos, ou elementos culturais; mas sim, ouvir do grupo a caracterização dos elementos utilizados para manter e afirmar sua distinção entre eles e os demais.

Feitas essas considerações sobre a cultura e suas formas de representação, ressalto que não se adotará uma concepção essencialista de identidade e culturas. É necessário reconhecer que a concepção de identidade e culturas como fixas e únicas não cabe nas sociedades contemporâneas, devido à própria dinamicidade dos sujeitos e de suas relações sociais. Vale salientar, também, que as identidades são construídas e representadas mediante a negociação de significados. Esses fatores são indispensáveis para a discussão de questões voltadas para a representação da identidade indígena. Nesse passo, Thiél afirma que

A identidade étnica pode ser vista como uma ficção, uma construção feita a partir de observações acerca dos traços físicos, costumes, origem e localização, fundamental na diferença. Ela “também pode ser vista como uma construção feita pelo outro, ou mesmo ser uma ficção construída pela comunidade”. (THIÉL, 2012, p. 117)

Contudo, não se pode vincular a identidade étnica somente ao reconhecimento da língua ou a traços culturais externos, pois mesmo que sejam importantes sinalizadores de etnicidade “[...] a construção de identidade não é do domínio de língua alguma, ainda que ela seja sempre na ordem do discurso” (MAHER, 1998, p. 135). Assim, considerando o uso da linguagem como prática discursiva, Fairclough (2001, p. 91) assegura que o “discurso é uma prática, não apenas representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo de significados”. É na interação diária e constante com o outro, mediado pelo uso da linguagem e na linguagem, o meio pelo qual o sujeito se constrói, constrói o outro e o mundo à sua volta.



## 2.4 Representação e linguagem

Ao instaurar as discussões sobre linguagem, é necessário esclarecer sob qual conceito de língua estamos nos pautando. César e Cavalcanti (2007, p. 61) apresentam a concepção de língua como constituída por “um conjunto de variáveis, interseções, conflitos, contradições socialmente constituídos”. Compreender as práticas de linguagem por meio desses termos é considerar a incompletude dos sujeitos e das línguas, detentores de sentidos e significados que evoluem de acordo com as práticas sociais.

Segundo Geraldi (2003), Matos (2003) e Marcuschi (2003), respectivamente:

**Língua** é o produto de um trabalho social e histórico de uma comunidade.  
**língua** é um sistema de comunicação intra/interpessoal e intra/intercultural, compartilhada e usada por membros de uma ou mais comunidades, através de variedades individuais, geográficas e sociais.  
**Língua** é uma atividade social e histórica com a finalidade de transmitir informações e representar o mundo, porque tanto as informações transmitidas quanto o mundo representado são produtos ou frutos de um processo interativo em que a língua atua (in: XAVIER; CORTEZ, 2003, p. 78, 92, 132).

Ao observar as definições de língua acima propostas, percebemos que a construção histórica, social, ideológica, a representação cultural, a interação social são as bases para a formação do sujeito. Desta forma, não podemos mais analisar a língua apenas como um sistema, um código autossuficiente que limita o sujeito por meio dela mesma. Devemos, sobretudo, considerar a situação de uso, os sujeitos envolvidos, o contexto. Ao contrário da concepção de língua como produto homogêneo, fixo, estável, produto pronto e acabado, considero o caráter das línguas como Bagno (2007): “heterogênea, múltipla, variável, instável e que está sempre em construção e desconstrução”. Para o autor, é muito cômodo pensar na língua como uma ponte firme e sólida, como algo inalterado. Contudo,

O real estado da língua é o das águas de um rio, que nunca param de correr e de se agitar, que sobem e descem conforme o regime das chuvas, sujeitas a se precipitar por cachoeiras, a se estreitar entre as montanhas e a se alargar pelas planícies (BAGNO, 2007, p. 36).

Assim, é ilusão pensar em línguas puras, estáveis e homogêneas, considerando que estas são faladas por seres humanos que vivem em sociedades em constante fluxo, marcadas pelo tempo e pelo espaço. Com efeito, a ideia de homogeneidade linguística corresponde aos ideais de projeto político de dominação e construção do projeto de nação. Nessa perspectiva, pensar a “língua como alma da nação, de acordo com Neto (2009, p. 86), coincide com o desejo dos grupos privilegiados, demonstrando que a eleição de determinada língua, para ser a língua nacional, está associada a questões de língua e poder”.

Ademais, as discussões em relação ao conceito de língua estão associadas, intrinsecamente, aos conceitos de cultura e nação, pois a hegemonia linguística garante a representação de uma identidade nacional que, além de consolidar o nacionalismo, promove o apagamento das minorias linguísticas. Esta realidade é mais contundente quando analisamos os documentos oficiais propostos para o ensino da Língua Portuguesa e da Língua Indígena.

Os Parâmetros Curriculares para o ensino da Língua Portuguesa (2000, p. 10) indicam como objetivo de ensino a “compreensão e a utilização da Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade”. É uma forma de desconsiderar a complexa realidade sociolinguística do país, e considerar a língua portuguesa como a única; além de ignorar a identidade e a história dos indivíduos. A esse respeito, César & Cavalcanti (2007) afirmam:

A complexidade da construção identitária, mesmo entre os representantes de uma pequena comunidade como o da aldeia, se faz na tensão entre conservação e valorização do seu patrimônio tradicional, vivo ainda na memória e na vida cotidiana, e, ao mesmo tempo, profundamente alterado pelas interlocuções com o mundo de fora, que os quer exóticos em suas vidas e línguas, e fluentes no contato com as línguas alheias (CÉSAR & CAVALCANTI, 2007, p. 59-60).

Neste sentido, o ensino da língua, as práticas discursivas e os embasamentos teóricos “com que falamos da linguagem, devem ser repensados”, refletem as autoras (2007, p. 60). É importante que os sujeitos se reconheçam na língua como sujeito histórico, e como parte dela, com suas experiências de ser e agir no mundo. Ao se reconhecer na língua com multiplicidade e complexidade, as autoras propõem a metáfora do caleidoscópio:

O caleidoscópio, sendo feito de diversos pedaços, cores, formas e combinações, é um jogo de (im) possibilidades fortuitas e, ao mesmo tempo, condicionadas pelo contexto e pelos elementos, um jogo que se explica sempre fugazmente, sempre no exato momento em que o objeto é colocado na mira do olho e na mão que o movimenta; depois, um instante depois, já é outra coisa. No caleidoscópio, formam-se desenhos complexos a partir dos movimentos, de combinações (CÉSAR & CAVALCANTI, 2007, p.61).

A metáfora do caleidoscópio nos permite ter uma visão mais apropriada da língua no campo conceitual, no aspecto pedagógico e no reconhecimento das diferenças no cenário complexo e multicultural presente nas sociedades de minorias linguísticas; bem como, nas sociedades de maioria linguística. No campo conceitual, permite-nos perceber que assim como não existem identidades e nem culturas fixas, estáticas e congeladas, também não há uma língua pura, imutável. O que existe é uma constante fluidez, misturas que ocorrem no tempo e no espaço, permitindo compreender a língua como “um conjunto de híbridos”.

Desta forma, é muito estranho continuar vendo a língua como homogênea, como se estivesse enclausurada dentro das gramáticas. Retirando a poeira dos óculos, e ajustando as lentes, a noção do caleidoscópio, no aspecto pedagógico, permite-nos enxergar as diferenças entre língua e norma, língua e dialeto, para tratar as diferenças dialetais como multilinguismo, e nos perceber, nas palavras de Coser (2010, p. 186) “híbridos somos todos nós, são todas as culturas e todas as histórias”.

## 2.5 Língua(gem) em contextos multiculturais

Segundo Hall (2006), a história da criação das nações modernas coincide, em grande parte, com a história da imposição de uma língua nacional comum. E no Brasil não foi diferente. A língua foi um dos instrumentos utilizados pelos portugueses para ampliar sua fronteira de colonização, dominação e exploração da nova colônia. Assim, para unificar a “babel” de línguas existentes na colônia, e padronizar o uso da língua portuguesa sob uma única bandeira, consolidou-se o conceito de uma língua, uma nação.

Desta forma, dentre os mitos existentes no solo brasileiro, este é o mais

arraigado e o mais lamentável, pois trouxe consequências desastrosas tanto para o ensino da língua como para as pessoas dos meios rurais ou de classes menos favorecidas. Essa concepção ainda é compartilhada por muitos, como assegura Cavalcanti:

Existe um mito de **monolinguísmo** no país [...] esse mito é eficaz para apagar as minorias, isto é, as nações indígenas, as comunidades imigrantes e, por extensão, as maiorias tratadas como minorias, ou seja, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português (CAVALCANTI, 1999, p. 387).

A concepção do monolinguismo aponta, de um lado, para a valorização e o prestígio de uma única língua; e de outro, o não reconhecimento ou apagamento das variedades linguísticas das sociedades “minorizadas”. Essa valorização também está fundamentada na diferença entre a língua de prestígio e as línguas minoritárias, como as línguas indígenas, a Língua Brasileira de Sinais, as línguas dos imigrantes em comunidades de fronteira, que são apresentadas como desvios de norma, desprestigiadas ou tratadas com curiosidade, tornando invisíveis seus falantes.

Essas diferenças são refletidas na escola, nas relações familiares, nas relações de amizades, nas políticas de línguas instauradas no meio social. Contudo, César & Cavalcanti (2007) defendem que

parece mais coerente admitir que somos de fato “multilíngue” em português, e que as políticas linguísticas, se quiserem respeitar essa diversidade poderiam, pelo menos, usar das contribuições teóricas que têm sido produzidas na área de educação bilíngue de minorias, para enfrentar uma das suas grandes dificuldades, que é a ampliação do domínio da língua prestigiada, principalmente entre os representantes de culturas de tradição oral, sem recalcar, antes, valorizando a riqueza de nossa pluralidade cultural e linguística (César & Cavalcanti, 2007, p.63).

Compreende-se, então, que a maneira como essas populações se posicionam em relação às línguas perpassam pelas políticas linguísticas que são institucionalizadas pela sociedade dominante. Conectados a essas políticas estão os significados, os sentimentos, as atitudes e os valores que os falantes atribuem às línguas que usam. Desta forma, considerando que nossa sociedade é formada por regras e exceção, principalmente quando se trata de línguas, as regras são impostas por aparatos ideológicos, de modo que, quando alguém diz algo diferente da forma da língua que é imposta como a “correta”, a pessoa é criticada, acusada de não saber “falar”, parecendo que nunca frequentou a escola.

Essas atitudes revelam que as pessoas são avaliadas de acordo com suas capacidades de uso linguístico, tendo como base uma gramática normativa e o uso da língua padrão. Isto aponta a legitimação da variante prestigiada sob a ótica da exclusão, da dominação e da manutenção das diferenças. Neste sentido, a afirmação de uma variedade padrão está ligada diretamente aos padrões sociais e culturais internos de uma comunidade linguística. Na verdade, representa a afirmação do ideal da homogeneidade da linguística, apontando para o não reconhecimento das “outras” línguas e de seus falantes.

A promoção e a defesa da homogeneidade linguística assinalam para um ideal de língua como pura e imutável. Segundo Neto (2009), o estabelecimento de uma única língua nacional ancora-se no apagamento de outras línguas politicamente menos poderosas, e no pressuposto de uma língua pura. Essas concepções ideológicas apontam para outros conceitos associados à língua como, por exemplo, o bilinguismo. Para Maher (2007), quando o que está em jogo são línguas de prestígio, o bilinguismo é visto de forma positiva; porém, se a língua de prestígio é comparada a línguas não prestigiadas, o bilinguismo é visto como um problema.

Para uma melhor compreensão do termo, assumo como Maher (2007, p. 79) que: “o bilinguismo é uma condição humana muito comum, pois se refere à capacidade de fazer uso de mais de uma língua”. A autora compreende a prática e o uso de línguas como sistemas porosos, permitindo ao sujeito bilíngue variar seu comportamento e atuação conforme varie sua prática e o uso das línguas. Descola a imagem do falante nativo ideal, que é capaz de utilizar as duas línguas com a mesma competência e fluidez. Assim, o que define o sujeito bilíngue é o uso que ele faz da língua onde ele estiver.

Com relação às línguas indígenas, embora reconhecidas pelo Estado, o que ocorre é um bilinguismo compulsório; ou seja, indígenas que falam sua língua materna ainda são obrigados a falar uma variedade do português por força do contato com o não índio (MAHER, 2007). No entanto, o incentivo de políticas públicas para o desenvolvimento da língua materna desses povos na escola ainda é muito incipiente.

E aqui é importante ressaltar a ideia naturalizada de que as culturas indígenas são estáticas. Muitos acreditam que os indígenas não têm condições para gerenciar as tecnologias atuais, como a escrita, o computador, o *notebook*, por exemplo.

Essas tecnologias são vistas como ameaça para as línguas indígenas. Assim, os padrões culturais de índio genérico são estabelecidos em uma representação que segundo Maher (.2007, p. 268) reforça o pressuposto que “O índio que se preza, fala a língua indígena; e o índio monolíngue em língua portuguesa é índio falso”

Problematizar essas relações em ambientes de formação é relevante na medida em que apontam para uma necessidade de reconhecimento das diferenças étnicas, linguísticas, de gênero, das diversas origens regionais presentes nos diversos contextos educacionais, envolvendo tanto professores indígenas como outros segmentos sociais. Esse diálogo proporciona o reconhecimento das diferenças em um ambiente de pluralidade linguística; bem como, o reconhecimento do caráter dinâmico, híbrido e não consensual entre as culturas. Além disso, devemos reconhecer que a língua é uma extensão da cultura, e esta é construída nos usos da linguagem e pela linguagem.

## SEÇÃO 3

### CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Apresento nesta seção as opções metodológicas adotadas e os processos pelos quais o objeto de estudo foi investigado. Pondero sobre os caminhos adotados na pesquisa qualitativa interpretativista e, por fim, contextualizo, por meio de detalhes, a constituição do *corpus* da pesquisa.<sup>7</sup>

#### 3.1 Pesquisa qualitativa

Este estudo nos faz compreender que fazer pesquisa em Ciências Sociais vai muito além de explicar de forma objetiva os fenômenos humanos e sociais. Conforme André (1995), as ações humanas estão inseridas em contexto social, histórico e cultural; portanto, dinâmicos e complexos. Desta forma, o foco da investigação deve centrar-se na compreensão dos significados que os sujeitos atribuem a suas ações.

Como o objetivo desse estudo é compreender as representações sobre as línguas utilizadas em um contexto de pluralidade linguística, escolhi desenvolver uma pesquisa qualitativa interpretativista de natureza etnográfica. Segundo Rees e Mello (2011), o termo qualitativo abarca um conjunto de abordagens, como: etnografia, fenomenologia, estudo de caso e interpretação como suporte às observações no campo da pesquisa.

O uso do termo qualitativo justifica-se por abarcar todos os enfoques mencionados, ser mais abrangente que os outros, permear todas as diferentes metodologias e pelo interesse nos significados das ações sociais construídas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. De acordo com Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa privilegia uma abordagem naturalística, ou seja, estuda as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos de

---

<sup>7</sup>

Pesquisa Aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CAAE Nº 42398015.2.0000.5302

significado que as pessoas lhe conferem.

A pesquisa interpretativista não busca verdades absolutas e nem apresenta resultados comprovados cientificamente. Contudo, ponderando a esse respeito, Stake (2011) explica que em um estudo qualitativo podem haver partes quantitativas, pois é possível utilizar-se desses dados para fazer uma análise mais apurada dos fatos que acontecem no contexto da pesquisa. De modo semelhante, André (1995) esclarece que a utilização de dados quantitativos não invalida uma pesquisa qualitativa, pois o pesquisador se distancia da postura positivista quando faz uma análise teórica dos dados a partir dos valores, visão de mundo e subjetividade dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Como afirma Erickson (1989), os resultados desse tipo de pesquisa apontam para uma interpretação dos fenômenos a partir dos significados e dos sentidos que as pessoas atribuem às suas ações, isto é, como elas veem a si mesmas e aos outros, quais os valores que atribuem umas às outras, e quais papéis sociais estão em jogo no momento que as ações ocorrem. Ou seja, os sujeitos são investigados a partir de suas interações em contextos socialmente construídos. Neste sentido, Bortoni-Ricardo afirma:

Segundo o paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é relator passivo, mas um agente ativo (BORTONI-RICARDO, 2008, p.32).

Diante do exposto, é possível compreender que em se tratando de uma pesquisa envolvendo professores indígenas, faz-se necessário que o pesquisador adentre no universo pesquisado, pois a complexidade da identidade étnica só é compreendida se observarmos os pequenos detalhes. Segundo André (1995, p.45), para compreender as maneiras de pensar, sentir, agir, os significados atribuídos aos valores, crenças e costumes dos sujeitos, o estudo deve se orientar para apresentar a descrição desses significados dentro de um contexto significativo. Ou seja, a interpretação atribuída às práticas sociais não pode estar distanciada do contexto pesquisado. Assim, não é possível compreender os povos indígenas sem vivenciar ou observar suas práticas e interações sociais.

Por outro lado, embora este trabalho se enquadre metodologicamente na



abordagem qualitativa de pesquisa (ANDRÉ, 1995; DENZIN E LINCOLN, 2006; BORTONI-RICARDO, 2008; STAKE, 2011), não descarto o uso da abordagem quantitativa, visto que durante a pesquisa de campo foi feito um levantamento da escolarização, tempo de experiência na docência, frequência na participação de cursos de formação, entre outros. Nessa perspectiva, Gatti argumenta que:

Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas pode vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos (GATTI, 2006, p.30).

Sendo assim, essa abordagem metodológica permite que a investigação aconteça de diversas maneiras, uma vez que, para a pesquisa qualitativa, nenhuma prática metodológica é superior à outra. Desta forma, o pesquisador tem a possibilidade de descrever o contexto e a situação em detalhes, observar os participantes envolvidos, seu comportamento, interações sociais e a maneira como os participantes da pesquisa se relacionam com os outros e consigo mesmo. O pesquisador pode observar os sujeitos envolvidos de diversas maneiras. O paradigma qualitativo- interpretativista é a opção privilegiada nesta pesquisa, por permitir que a análise aconteça em um contexto de formação continuada de professores indígenas, um “contexto vivo”. Como afirma Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar os fenômenos sociais inseridos em um contexto.

Conforme Bortoni-Ricardo (2008), ao fazer um relato após ter observado e participado do contexto de investigação por longo prazo, buscando o ponto de vista dos pesquisados, o pesquisador está fazendo uma etnografia, uma vez que o método etnográfico volta-se ao estudo do comportamento em seu contexto social. Assim, as pesquisas voltadas para os contextos em educação têm feito uma adaptação da etnografia, tal como foi proposto pelos Antropólogos para os estudos do tipo etnográfico.

A escolha dessa abordagem justifica-se porque foram utilizadas técnicas próprias da etnografia, tal como pontuado por André (1995), ao esclarecer que um trabalho só pode ser considerado etnográfico quando faz uso de técnicas ligadas tradicionalmente à etnografia, como observação participante, entrevista e análise de documentos. Desta forma, seguindo os princípios e as orientações metodológicas da

pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, esta investigação foi realizada durante a execução de um curso de formação continuada de professores indígenas, no período de maio a dezembro do ano de 2015 no CEFORR, e teve como técnicas de coleta de registros as orientações da abordagem etnográfica. Para realização desse estudo, foram utilizadas entrevistas gravadas em áudio, devidamente autorizadas por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), e autorização Gratuita de Direitos de Entrevista Gravada em Áudio e de Uso de Imagens e voz (APÊNDICES A e B).

As técnicas etnográficas, segundo André (1995), permitem perceber os encontros e os desencontros que permeiam o cotidiano vivenciado na prática do contexto pesquisado. Possibilita, também, descrever as ações, interpretações dos sujeitos pesquisados, construir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados criados e recriados pelos envolvidos.

De posse dos registros coletados no contexto da pesquisa, estes foram transcritos e analisados de acordo com a técnica de triangulação de dados que, segundo Triviños (1990), possibilita abranger a máxima amplitude de descrição, explicação e compreensão do fato estudado.

### 3.2 O curso

Como pesquisadora, passei a acompanhar o Curso de formação continuada Textos em Contexto, destinado aos professores indígenas no ano de 2015. O curso em questão faz parte dos cursos de formação continuada destinada aos professores do ensino fundamental e médio das escolas indígenas do Estado de Roraima, em vigor desde o ano de 2012. O Curso Textos em Contexto foi planejado pelas formadoras de língua portuguesa que trabalham na Gerência de Linguagens e Códigos do Centro de Formação. Estas definiram desde o projeto do curso, a elaboração do conteúdo, os temas trabalhados, a metodologia e a forma de avaliação final.

O curso ocorreu de maio a dezembro de 2015, em 15 encontros mensais de 8 horas, realizados aos sábados. Teve carga horária de 120 horas, distribuída em 60

horas de aulas presenciais e 60 horas destinadas à realização de atividades práticas em suas comunidades. Nesses encontros presenciais ocorriam as apresentações e a discussão de temas relacionados à leitura, produção textual, oralidade e análise linguística; bem como, orientações das atividades que seriam realizadas pelos professores indígenas *in loco* nas salas de aula de suas comunidades.

Antes do início do curso foi feito um planejamento geral pelas formadoras de língua portuguesa; este planejamento passou a constituir o primeiro documento do curso. Como um dos objetivos era contribuir com o acervo de leitura dos professores indígenas, para a primeira aula foi distribuído o módulo do planejamento do curso e os textos formadores, escolhidos na bibliografia do curso, consistindo em trechos ou capítulos teóricos previamente selecionados para leitura.

O curso Textos em Contexto baseou-se em duas principais correntes teóricas: a compreensão da língua como fato social, tal como proposto por Bakhtin (2006); e a abordagem sociocultural das diferenças linguísticas, como proposto pela sociolinguística educacional.

### 3.3 Os sujeitos

Inscreveram-se para participar do curso Textos em Contextos 40 professores indígenas; destes, 32 terminaram o curso. Entre os participantes havia 17 homens e 15 mulheres. Dentre estes, 17 (dezessete) professores pertenciam à etnia Makuxi e 15 (quinze) à etnia Wapichana. Nesse ambiente plural e diverso, havia 16 (dezesseis) professores que lecionavam Língua Makuxi; 12 (doze) a Língua Wapichana; 02 (dois) lecionavam matemática; 01(um) lecionava a Língua Portuguesa e 01(um) tuxaua da Comunidade do Manoá.

Um questionário aplicado no terceiro encontro presencial forneceu dados dos professores participantes e permitiu perceber as características do grupo de uma maneira mais geral, sua formação inicial, assim como seu tempo de docência.

Tabela 3: Escolaridade

Ensino Superior completo	06
Ensino Superior incompleto	04
Ensino Médio completo	21
Ensino Médio incompleto	01
Total	32

Na época da realização do Curso, a maioria dos professores possuía o ensino médio, contrastando com o quantitativo de professores com o ensino superior. Este dado é muito relevante, pois estes professores trabalhavam com alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Além disso, havia quatro (04) professores que ainda cursavam o ensino médio na época da realização do curso.

Dos professores com ensino superior completo, cinco (05) cursaram a Licenciatura Intercultural, ofertada pela Universidade Federal de Roraima, e um (01) cursou Pedagogia na Universidade Estadual de Roraima. Dos vinte e um (21) professores com o Ensino Médio completo, três (03) completaram sua escolaridade no Magistério Indígena Tamĩkan, realizado pelo CEFORR, e os demais concluíram o ensino médio nas escolas da comunidade ou nas escolas de Boa Vista.

Tabela 4: Tempo de experiência docente

	Até 01 ano	De 01 a 05 anos	De 6 a 10 anos	11 ou mais	Em branco	Total
Tempo de docência	11	07	08	05	01	32

Os dados demonstram que a maior concentração de professores estava iniciando a carreira docente naquele ano. Havia, também, professores com experiência entre onze (11) até dezesseis (16) anos de profissão.

Como em alguns momentos de interação nas aulas do curso, os professores se referiam a outros cursos de formação continuada dos quais haviam participado, é relevante apresentar alguns dados da participação em outros cursos dessa natureza.

Tabela 5: Participação em outros cursos de formação continuada.

	Nenhum curso	Citou um ou mais de um curso	Total
Participação em outros cursos de formação continuada	18	14	32

Os cursos de formação continuada mais citados pelos professores foram os cursos Murumurutá, que visava ensinar metodologias para o ensino da língua Indígena, e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, programa ofertado pelo Governo Federal com o objetivo de melhorar os índices de alfabetização das crianças até os oito anos.

Após acompanhar as aulas do curso de formação inicial Textos em Contextos e o contato estabelecido com estes professores, já dentro das minhas atividades para pesquisa de mestrado, tive acesso aos textos produzidos pelos professores como parte dos instrumentos avaliativos do curso, aos planejamentos das atividades realizadas com os alunos nas escolas da comunidade, o material produzido com alunos e compartilhado nas apresentações e socialização das atividades executadas. Ainda, como parte dos instrumentos de pesquisa, foram utilizadas gravações em áudio das dez (10) aulas ministradas pela formadora do CEFORR. Como acervo pessoal, conto com a gravação, em áudio, de cinco entrevistas semiestruturadas, questionários com a caracterização da formação, tempo de serviço, local que lecionam, as expectativas e desafios da profissão; bem como, o diário de bordo produzido no contexto da execução do curso.

Apresento uma caracterização mais detalhada dos sujeitos elencados para esta pesquisa; todos com nomes fictícios, conforme o combinado no termo de consentimento livre esclarecido. A escolha destes profissionais teve o propósito de verificar em que se distanciam ou se aproximam suas concepções em relação à língua indígena, língua portuguesa, cultura, identidade, entre outros. É importante ressaltar que todos os professores dispuseram-se a participar de livre e espontânea vontade desta pesquisa. Contudo, devido o quantitativo de dados coletados, optamos por selecionar os sujeitos com base no maior contato estabelecido durante o curso Textos em Contextos.

Tabela 6: Formação, atuação profissional, tempo de serviço e pertencimento étnico

Nome	Formação	Atuação Profissional	Tempo de serviço	Etnia	Participação em outros cursos
Almir	Ens. Médio completo	Professor de língua Makuxi e Metodologia de Projetos no Ensino Médio	01 ano e três meses	Makuxi	Sim
Clóvis	Ens. Médio completo	Professor de língua Makuxi no Ensino Fund. e Médio.	05 anos	Makuxi	Sim
Joaquim	Ens. Médio completo.	Professor de língua Makuxi no Ensino Fund. e Médio.	10 anos	Makuxi	Não
Keila	Ens. Sup. completo	Professor de língua Wapichana no Ensino Médio	10 anos	Wapichana	Sim
Maria	Ens. Sup. incompleto	Professor de língua Wapichana no Ensino Fund. e Médio	08 anos	Wapichana	Sim
Joana	Ens. Médio completo.	Professor de língua Makuxi no Ensino Fundamental	08 anos	Makuxi	Sim
Vânia	Ens. Médio completo.	Professor de língua Wapichana no Ensino Fundamental	01 ano	Wapichana	Sim
Evaldo	Ens. Médio completo	Professor de língua Makuxi no Ensino Fundamental	16 anos	Makuxi	Não
Ivan	Ens. Médio completo	Professor de língua Makuxi no Ensino Fundamental	01 ano	Makuxi	Não
Tina	Ens. Superior incompleto	Professor de língua Makuxi no Ensino Fund. e Médio	01 ano	Makuxi	Sim
Diná	Ens. Médio completo	Professor de língua Makuxi no Ensino Fund. e Médio	01 ano	Makuxi	Não
Elza	Ens. Médio completo	Professor de língua Makuxi no Ensino Fund. e Médio	08 anos	Makuxi	Sim
Genival	Ens. Superior incompleto	Professor de língua Makuxi no Ensino Fund. e Médio	16 anos	Makuxi	Não
Armando	Ens. Médio completo	Professor de língua Wapichana para o Ensino Fundamental	04 anos	Wapichana	Sim
Reginaldo	Ens. Médio completo	Professor de língua Wapichana para o Ensino Fundamental	01 ano	Wapichana	Não
Marcos	Ens. Superior incompleto	Professor de língua Wapichana no Ensino Fund.	07 anos	Wapichana	Não
Luiz	Ens. Médio incompleto	Professor de língua Makuxi no Ensino Fundamental	01 ano	Makuxi	Não

O nosso trabalho foi desenvolvido com base do respeito, sinceridade e compromisso com os professores participantes do curso, uma vez que além de realizar a pesquisa, tínhamos a intenção de auxiliá-los, de alguma forma, com ações efetivas para reflexão da língua como prática de interação social e favorecer o contato com diferentes gêneros textuais. Assim, com o propósito de apresentar os professores participantes dessa pesquisa, elaboramos perfil linguístico destes, com base em suas próprias definições. Os dados relativos a cada participante foram coletados nas entrevistas e nos questionários aplicados no terceiro encontro de aula presencial.

Tabela 7: Perfil sociolinguístico

Nome	Perfil sociolinguístico
Almir	Escreve e lê língua Makuxi e o espanhol. Tem dificuldades para compreender a língua portuguesa.
Clóvis	Escreve e lê língua Makuxi e o espanhol. Tem dificuldades para escrever e compreender a língua portuguesa.
Joaquim	Escreve e lê a língua indígena, compreende o espanhol, mas tem dificuldades com a língua portuguesa, pois não conhece bem as regras gramaticais.
Keila	Escreve, lê e entende a língua Wapichana, fala o inglês, fala bem e escreve bem a língua portuguesa.
Maria	Acredita que tem pouco conhecimento sobre a fala e a escrita da língua indígena; fala o espanhol, mas não fala nem escreve bem a língua portuguesa porque não conhece bem as regras gramaticais.
Joana	Entende, fala e escreve a língua Makuxi; não tem conhecimento de outras línguas e tem dificuldades para escrever e falar a língua portuguesa porque não conhece bem as regras gramaticais.
Vânia	Entende, fala e escreve a língua Wapichana; não tem conhecimento de outras línguas. Entende, fala e escreve de forma razoável a língua portuguesa.
Evaldo	Entende, fala e escreve a língua Makuxi; tem conhecimento do inglês. Tem dificuldades para escrever e falar a língua portuguesa porque não sabe ler, falar e escrever corretamente.

Ivan	Entende, fala e escreve a língua Makuxi; tem conhecimento do inglês. Tem dificuldades para escrever e falar a língua portuguesa porque não sabe ler, falar, escrever corretamente, pois não conhece bem as regras gramaticais.
Tina	Entende, fala e escreve a língua Makuxi; tem conhecimento do inglês e do espanhol. Não tem dificuldades para escrever e falar a língua portuguesa.
Diná	Entende, fala e escreve a língua Makuxi; tem fluência no inglês e conhece o espanhol. Não tem dificuldades para escrever e falar a língua portuguesa.
Elza	Entende, fala e escreve a língua Makuxi; não conhece outras línguas. Não tem dificuldades para escrever e falar a língua portuguesa
Genival	Entende, fala e escreve a língua Makuxi; tem fluência no inglês. Tem dificuldades para escrever e falar a língua portuguesa, pois não conhece as regras gramaticais.
Armando	Entende, fala e escreve um pouco a língua Wapichana. A língua portuguesa é muito difícil por isso não entende muito bem e nem fala corretamente.
Reginaldo	Entende, fala e escreve bem a língua Wapichana. Entende e escreve bem a língua portuguesa.
Marcos	Entende, fala e escreve bem a língua Wapichana; tem fluência na língua inglesa. Tem dificuldades para escrever, falar e compreender a língua portuguesa, pois não conhece as regras gramaticais.
João	Entende, fala e escreve bem a língua Makuxi; tem fluência na língua inglesa e no espanhol. Entende, e escreve bem a língua portuguesa.



### 3.4 Coleta de Registros

#### 3.4.1 Observação participante

Esta pesquisadora e uma estudante do curso de letras da Universidade Estadual de Roraima acompanhavam o curso de formação continuada para professores indígenas Textos em Contexto, realizado no CEFORR. Como função, além de pesquisadora, atuava também como professora auxiliar da formadora do curso. Acompanhava no planejamento das aulas, na organização da logística para receber e recepcionar os professores indígenas, na elaboração do material de leitura e seleção da bibliografia, na elaboração e escolha de dinâmicas e brincadeiras para animar as aulas.

Ao acompanhar o curso mencionado, participei de todos os eventos, pude conversar com os professores indígenas e acompanhar as atividades realizadas durante as aulas. Participei também dos momentos de contação de histórias, das dinâmicas, brincadeiras e da confraternização realizada ao término do curso. Como formadora, auxiliei nas reflexões, discussões, fui responsável pela execução de uma aula, pude dirimir dúvidas e dar algumas sugestões para a realização de atividades de língua portuguesa e língua indígena nas escolas da comunidade.

Foram nesses momentos de interação vivenciados no contexto da realização do Curso Textos em Contextos que realizei a observação participante. Segundo André (1995), a observação participante é um dos instrumentos que caracterizam uma pesquisa como sendo etnográfica. Ao falar sobre a observação participante, Chizzotti (1998) pontua que este é um método de geração de dados que requer do pesquisador a participação, observação e interação com todos os atores do contexto pesquisado. Este método, segundo Chizzotti (1998, p. 90), parte da premissa de que o pesquisador não ocupe somente a função de observar e descrever os fatos, mas que ao interagir e participar da situação do contexto da pesquisa conheça as causas sociais e históricas, as particularidades da situação, e proponha a interpretação a partir das vozes dos atores pesquisados.

Essa relação estabelecida entre os sujeitos no contexto da pesquisa pode ser

entendida a partir das proposições sócio-históricas de Bakhtin, apontadas por Freitas (2008). A perspectiva sócio-histórica entende que a observação, além de ter um caráter participativo, tem um caráter dialético, pois o pesquisador, segundo Freitas (2008, p. 153), deve valorizar e reconhecer o outro enquanto sujeito, no momento da interação, dando-lhe voz, tentando apreender sua visão de mundo e os significados atribuídos às suas ações. Ainda, segundo André (1995), essa proposta permite ao pesquisador revelar seu papel, sua identidade, os objetivos do estudo e construir um vínculo de confiança com o grupo. Assim, dentro da proposta de pesquisa, no segundo encontro realizado, esclareci para os professores indígenas os objetivos e as etapas desta.

Na ocasião, solicitei autorização para gravação das aulas em áudio, e permissão para xerocopiar os textos produzidos. Expliquei que esta autorização seria mediante a assinatura de Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), mas que este consentimento não seria obrigatório. Apresentei o TCLE, que após ser entregue foi lido e explicado ponto a ponto em uma linguagem clara e acessível. Esclareci que os participantes da pesquisa poderiam ter a liberdade para se recusar a participar ou retirar sua autorização a qualquer momento. Assegurei que para garantir o sigilo, os nomes utilizados seriam fictícios, a fim de sustentar a confiabilidade das informações. Essa transparência permitiu que os professores indígenas pudessem ter confiança e segurança para decidir se queriam ou não participar desta pesquisa. Assim, os participantes que ficaram até o final do curso foram informados do seu envolvimento com a pesquisa, tendo a clareza de seus critérios e objetivos.

Durante o processo de observação participante, tive acesso aos planejamentos específicos da formadora do curso. Estes davam origem ao roteiro de ações a serem seguidas durante as aulas. Cada planejamento incluía atividades de leitura, discussão de trabalhos em grupo, individual, de exemplos de atividades para sala de aula. Estes planejamentos, que foram copiados, escaneados e passaram a fazer parte do *corpus* desta pesquisa, possibilitaram saber o que aconteceu durante as aulas do curso, ou o que se esperava que acontecesse, a sequência dos acontecimentos e dos assuntos abordados.

Para a execução de atividades durante as aulas do curso, foi solicitado aos professores indígenas a realização de produção de textos orais e escritos, pequenos

relatos sobre suas práticas e experiências em sala de aula, planejamentos de aulas que seriam dadas, produção de textos como: memórias, biografias, relatos de experiências; definições de alguns conceitos científicos, avaliação e autoavaliação. Com a permissão da formadora e autorização dos professores indígenas, essas aulas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. As produções escritas dos alunos também foram copiadas, escaneadas e passaram a integrar o Banco de registros dessa pesquisa.

### 3.4.2 Diário de Campo

O diário de campo, gerado pelas minhas observações durante as dez aulas do curso, foi outro instrumento que passou a fazer parte do *corpus* desta pesquisa. É um rico acervo, visto que nele registramos fatos que não podem ser alcançados por meio de outros instrumentos. O diário de campo permite reviver ou recordar algumas situações experienciadas durante a pesquisa. Bortoni-Ricardo (2008) reitera que o diário de bordo permite ao pesquisador registrar, antes que ele esqueça gestos, olhares, expressões faciais, detalhes importantes que compõem a cena e os sujeitos pesquisados.

Geralmente, quando estávamos fora de sala de aula, no refeitório ou nos corredores no prédio do CEFORR, os professores adotavam uma postura mais descontraída entre si, comentavam algum fato relevante acontecido durante o movimento grevista. Nestes momentos, perguntavam se ainda estávamos gravando. Essa postura pode ser comum em entrevistas; contudo, procurava informar que a minha participação também consistia em descrever momentos importantes e pedia autorização para nos utilização de dados coletados após as gravações.

### 3.4.3 Entrevistas

Segundo Ludke & André (1986), umas das vantagens dessa técnica é que ela permite a captação imediata de informações sobre os mais variados assuntos, possibilitando, ainda, uma interação mais próxima entre quem pergunta e quem responde; permite, também, aprofundar assuntos e esclarecer problemas não alcançados em outras técnicas. Sobre a entrevista, Triviños (1990) recomenda alguns itens para deixá-la mais participativa, como: ter clareza nos objetivos da pesquisa; informar o entrevistado; elaborar previamente um roteiro de perguntas para evitar que o informante fique calado, ou que a entrevista chegue a um ponto morto. Por isso, é necessário que o pesquisador tenha um conhecimento prévio, tanto dos sujeitos da pesquisa, quanto do seu ambiente sócio-histórico e cultural. Essas posturas têm a finalidade de evitar constrangimentos ou embaraços para os sujeitos de pesquisa.

Nesse contexto, o respeito aos participantes deve acompanhar todo o processo investigativo. É uma condição para que o investigador interaja, dialogue e seja aceito pelos membros da comunidade pesquisada. Em se tratando dos povos indígenas, especialmente os indígenas de Roraima, em que a atual conjuntura política tende a cercear seus direitos legais adquiridos, bem como a constante exploração a que são submetidos, esses cuidados devem ser redobrados.

Por esses motivos, as entrevistas desta pesquisa só começaram quando percebi que havia estabelecido um vínculo de confiança com os participantes. Esse período de adaptação transcorreu após o quinto encontro presencial. Após esse encontro, iniciei as entrevistas. Todas as entrevistas foram realizadas no CEFORR, nos dias da semana previamente agendados com os professores. As entrevistas variam entre 10 a 30 minutos. A limitação do tempo durante as aulas presenciais aos sábados impediu que estas fossem realizadas durante este dia. Assim, o fato de o sistema estadual de ensino estar em greve, possibilitou o encontro com estes professores durante a semana.

Realizei entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE C), tomando por base o roteiro de perguntas abertas, partindo de alguns pontos específicos que possibilitaram a ampliação do assunto por meio de outras perguntas. Iniciei a

entrevista agradecendo a disponibilidade e a presença do entrevistado. Em seguida, esclareci os objetivos e informei que esta seria gravada, necessitando da autorização dos entrevistados para sua utilização. Esses registros trouxeram dados extremamente valiosos para esta pesquisa. Ressalta que todas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

Essas técnicas de geração de dados, utilizadas em minha pesquisa, são de natureza etnográfica, pois segundo Chizzotti (2011), a etnografia caracteriza-se por promover a interação em contextos reais entre o pesquisador e o grupo pesquisado. Essa interação permite que o pesquisador compreenda as linguagens, os hábitos, valores, as crenças e os significados atribuídos a essas práticas. Sob ótica semelhante, André (1995) e Bortoni- Ricardo (2008) ressaltam que um trabalho só pode ser considerado de tipo etnográfico quando faz uso das técnicas associadas à etnografia, como entrevista, observação participante e análise de documentos.

### 3.5 Triangulação dos dados

A partir dos registros coletados por instrumentos diversos, tais como questionários semiestruturados, textos produzidos pelos professores indígenas, planejamento do curso, diário de campo, gravação das aulas e gravações de entrevista, os dados foram selecionados e na sequência foram analisados a partir da técnica de triangulação de dados. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 61), “a triangulação é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção”. Desta forma, a utilização de vários instrumentos coleta de registros possibilita que a pesquisa tenha uma maior credibilidade e validade.

Ressalto que para apurar a escolha dos dados a serem analisados na entrevista, utilizei a técnica de roteirização apresentada por Freitas (2002). Esse procedimento permite que tópicos sejam identificados dentro das entrevistas e posteriormente transcritos para compor o *corpus* de análise. Ainda, segundo Freitas (2002), esse cotejamento dos registros feito por meio da triangulação resulta em dados que permitem uma visualização mais completa do estudo.

Apresento, abaixo, um fragmento dessa roteirização

Tabela 8 - Roteirização das entrevistas

Entrevista realizada com a Prof. Makuxi Eliana		
Minutos	Descrição	Triangulação
00: 02 02: 05	- Pesquisadora se apresenta e explica os objetivos da pesquisa; - Pesquisada se apresenta;	- Questionário
05: 08	- Explicação sobre os motivos de ter se inscrito no curso;	- Ent. Prof. <sup>a</sup> Makuxi Diná; - Ent. Prof. Wapichana Armando - DC
08: 12 12: 15 15: 20	- Avaliação sobre as atividades realizadas no curso; - Narração sobre as atividades realizadas como professora na escola que trabalha; - Descrição da comunidade.	- DC - Aula do dia: - DC - Desenhos

Na parte superior da tabela, indico com quem foi realizado a entrevista e em que data. Na primeira coluna informo a duração da entrevista. A segunda coluna apresenta os assuntos discutidos durante os minutos marcados e, na terceira, apresento as anotações de outros registros que viabilizam a triangulação, como entrevistas com outros professores, diário de campo, desenhos ou anotações de aulas.

Sobre esse processo, Stake (2011) assegura que a triangulação traz-nos a confiança de que os significados atribuídos pelos sujeitos foram corretamente determinados; ou, pode indicar a necessidade de analisar as diferenças para enxergar os significados múltiplos e importantes. De modo semelhante, Triviños (1990) afirma que a técnica de triangulação, ao abranger com a máxima amplitude a descrição, compreensão e explicação do foco estudado, permite aumentar a confiança nas evidências encontradas, além de favorecer uma análise mais completa dos fatos.

Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram: questionário semiestruturado, gravador, áudio das aulas, diário de campo produzido durante a

observação do curso, entrevistas gravadas e transcritas, planejamento do curso e textos dos professores indígenas elaborados durante as aulas do curso, como destacados na tabela a seguir:

Tabela 9 – Tipos de registros que compõem o *corpus* da pesquisa

Instrumentos e tipos de dados	Características
Questionário inicial	Sobre o perfil dos participantes. Aplicado no terceiro encontro e respondido por 38 professores indígenas
Gravação e transcrição das aulas	Gravação e transcrição de 10 aulas
Textos do planejamento do curso e das aulas da formadora	Projeto do curso, planos de aulas, roteiro geral de cada encontro
Textos escritos pelos professores indígenas	Principalmente planos de aula, projetos desenvolvidos na escola da comunidade, portfólio contendo as avaliações do curso e textos produzidos durante o curso.
Diário de campo	Registro pessoal dos encontros acompanhados
Gravação e transcrição de entrevistas	Entrevista semiestruturada com cinco professores, totalizando 90 minutos de gravação.

Pela quantidade de registros, é possível imaginar que durante os estudos, o ato de ler, reler, ouvir, escutar novamente, roteirizar, transcrever, ler de forma apurada os textos e os documentos do curso foram ações que permitiram avançar no caminho investigativo da pesquisa. Contudo, a quantidade de dados mostrou-se um desafio porque, por um lado, era necessário interpretar os dados conforme as minhas questões de análise; também era importante, e difícil, não perder de vista a complexidade do ambiente onde esses dados foram coletados. Essas inquietações permitiram não esquecer o compromisso social e político que a pesquisa tem sobre os sujeitos pesquisados; no caso, os professores indígenas em um contexto de formação continuada.

## SEÇÃO 4

### ANÁLISES E DISCUSSÕES

Para iniciar a análise dos dados, faz-se necessária uma breve retomada do objetivo geral deste trabalho: Analisar as representações dos professores indígenas participantes do curso Textos em Contextos sobre o uso das línguas indígenas e da Língua Portuguesa utilizadas em um contexto multilíngue e multicultural de formação de professores. Ressalto também que é objetivo deste estudo contribuir para a minha formação contínua como professora e cidadã, pois este trabalho exigiu a desconstrução de representações que persistiam em tornar tudo natural e homogêneo.

Contextualizando os propósitos deste estudo, retomo às subperguntas de pesquisa que orientarão as análises a seguir: Qual a representação que os professores indígenas fazem a respeito de si no ambiente da formação? Como os professores indígenas constroem representações para a língua indígena e da língua portuguesa? Como os professores cursistas utilizam as línguas indígenas e a língua portuguesa no ambiente de formação?

#### 4.1 Ser, estar, permanecer: entre o desejo e a incompletude

Para iniciar uma discussão sobre ser ou não ser, o que somos como indivíduos temos, primeiramente, que nos permitir pensar mais além, em outros questionamentos, tais como: onde, quando, com quem e porque somos o que somos. Essas indagações permeiam o nosso universo de significações na medida em que se opõem a questões como: *o que sou, quem eu quero ser, o que eu poderia ser, ou, o que eles querem que eu seja*. Isso, além de nos permitir ir de encontro ao “outro” e compreendê-lo a partir das suas significações e de suas culturas, possibilita-nos enxergá-los, também, em meio às representações fornecidas pelos momentos específicos da história.

Desta forma, partindo da compreensão de que os sujeitos são representados



em conformidade com suas relações sociais e com o ambiente onde estão inseridos, Hall (2006) aponta que a identidade é definida historicamente, e não biologicamente. Partindo desse pressuposto, não nascemos com a nossa identidade pronta e acabada; ela é construída nas relações com o outro, pelos papéis exercidos na sociedade, nas representações construídas ao longo dos processos históricos; enfim, é um processo de autoconhecimento e de autorreconhecimento.

Nessa perspectiva, a representação do ser índio foi um processo iniciado na colonização, quando o encontro com o colonizador, branco, europeu, civilizado, propiciou-lhe a construção de um “outro”, considerado como ser inferior e selvagem. Este fato naturaliza-se quando essas representações são estabelecidas a partir de sistema de força e poder (SILVA, 2009), e quando os sujeitos adotam aquilo que são como tendência para avaliar ou descrever aquilo que não se é. Contudo, os sujeitos constroem esse referencial por meio do encontro com o outro. Assim, a diferença é identificada como aquilo que o outro é; e nessa relação, identidade e diferença vão se constituindo, uma em oposição à outra.

Deste modo, os europeus avaliaram as populações do “novo mundo” de acordo com seus padrões culturais, e esse contato de culturas não aconteceu de forma pacífica, pois são diferentes histórias e culturas. A cultura ocidental impôs a representação do índio como o outro, o diferente, o selvagem. A representação do índio como inferior, o silenciamento e cerceamento dos direitos indígenas começa neste momento, pois ele não é civilizado em oposição ao branco, padrão de homem a ser seguido.

Na atualidade, embora o Estado queira controlar o indígena, tecendo para ele uma imagem de obediência e reconhecimento de sua autoridade, muitos conflitos são gerados a partir do momento que os sujeitos precisam colocar em evidência sua identidade. Esse aspecto foi observado durante os meses em que os professores indígenas estiveram em greve contra a retirada da Educação Escolar Indígena do Plano Estadual de Educação no ano de 2015.

Com esse movimento de luta e reivindicação, o olhar da imprensa local volta-se, mais uma vez, para a figura do índio em Roraima. E assim, na busca de espaços sociais, políticos, e na luta pela manutenção de suas conquistas, os povos indígenas seguem lutando.

Durante o curso de formação, foi possível verificar essa questão de forma

bem clara nas falas de alguns participantes, como Diná:

Na semana passada eu perguntei pros meus alunos do Ensino Médio: quem aqui é índio? Ninguém levantou a mão. Aí eu perguntei: E você se identifica como?

Um aluno respondeu:

Ah! Professora, não sou índio não!

Aí os colegas começaram a falar: professora, ele é branco; o outro, ele é preto. Aí passei um trabalho em forma de texto. Se ele me apresentasse em Makuxi, eu aceitava; quem fizesse em português, aceitava... Me surpreendi muito, ri muito, fiquei triste ao mesmo tempo; mas é assim...hoje em dia, é um privilégio e tanto para quem ainda sabe sua língua materna...isso é de uma riqueza e tanto que as pessoas nem sabem! Eu vejo assim: quando a gente tem esse aluno, dele se orgulhar de ser índio, é onde entra a parte das nossas lutas, da nossa história; porque tem aluno, gente, professor, que ganhou as coisas na sombra dos que foram na linha de batalha, que lutou, que brigou... Que estamos brigando ainda... e não se orgulha!

Se vocês olharem para mim, vocês vão dizer que eu sou índia? Aí eles disseram: A senhora é maranhense. Aí todos riram...e como eu dou aula só para adolescentes, agora vou usar a fala de um amigo meu: Pois eu sou índio!! (risos e aplausos)

Mais do que ser índio, a fala da professora Diná revela o orgulho de fazer parte e de assumir-se como indígena. Segundo Athias (2007) ser índio, durante muitos anos, foi sinônimo de ser atrasado, preguiçoso e indolente; transformou-se em sinônimo de orgulho identitário, e os professores têm o papel de repercutir nas gerações mais novas esse significado. Para a professora Diná, fazer parte da sociedade majoritária não significa abdicar de sua língua, de sua origem, ou do reconhecimento das lutas que ainda travam pelos seus espaços e direitos.

A afirmação “*quando a gente tem esse aluno, dele se orgulhar de ser índio, é onde entra a parte das nossas lutas, da nossa história*”, revela que a identidade indígena, para a professora, não é apenas mais um detalhe: é um movimento profundo em suas histórias, tanto no passado quanto no presente. É uma revolução na própria história do Brasil, pois é nesse processo de reafirmação da identidade

indígena e do sentimento de ser e de pertencer que os povos indígenas recuperam sua indianidade, apagada gradativamente pelos anos de repressão colonizadora.

Considerando esse contexto, Maher (2006) salienta que:

O ser índio é uma construção permanentemente (re) feita a depender da natureza das relações sociais que se estabelecem, ao longo do tempo, entre os índios e outros sujeitos sociais e étnicos (MAHER, 2007, p.116).

Neste sentido, a construção da identidade étnica é um processo mutável, e a forma como essa identidade muda depende, segundo Thiél (2012), das relações estabelecidas entre as organizações sociais; de interesses relativos ao momento histórico, político ou econômico vividos pelas comunidades; de uma vontade de pertencimento ao grupo.

Este último fator é relevante para a construção identitária, pois, segundo Cunha (1986), há várias maneiras de se considerar índio: por um reconhecimento da comunidade indígena; por um reconhecimento do não índio; por uma decisão governamental, ou por uma decisão individual. Desta forma, a questão da identidade indígena não está somente no “*ser indígena*”, mas nas condições para que ele se assuma como tal. Após as colocações da professora Diná, o professor Simeão argumentou que:

A questão do índio hoje. Alguém falou do índio.

Hoje até para se dizer que ser índio é uma questão muito ruim, porque hoje não somos índios. Eu não sou índio.

Para dizer que não sou índio, eu tenho que ter uma defesa para isso. Porque eu não sou índio? Eu sou Makuxi, ela é Wapichana, ele é Ingaricó, ela é Taurepang.

Quando se fala: é índio! É num sentido de desprezo. Eu não sou índio, não era para ser chamado de índio. E sim Makuxi, Wapichana, Taurepang.

Essa questão veio de lá, não foi daqui não. Pensou-se que tinham chegado nas índias. Aí disseram: olha os índios, olha as índias. Essa questão era para ser trabalhada nas escolas; nas escolas indígenas! Não sou das Índias, eu sou do Brasil!

Simeão argumenta que a atribuição da imagem do “índio” com uma única identidade, uma identidade genérica, serve para mistificar a realidade das

populações indígenas existentes no Brasil. É uma realidade complexa e, na maioria das vezes, considerada inoportuna. De acordo com Hall (1997), as representações são as histórias, imagens, símbolos construídos a respeito de determinada coisa; e, no nosso caso, a figura do índio está representada na fala de Simeão ao afirmar que:

Quando se fala que é índio, é num sentido de desprezo, pois não era para ser chamado de índio, mas de Makuxi, Wapichana, Taurepang.

Ele deixa claro que a nomenclatura “índio” não o representa, pois ele é brasileiro, pertencente à etnia Makuxi. Neste caso, o dilema não está voltado para o fato de ser ou não ser indígena, mas para a questão de continuar ou não permitindo que estereótipos se mantenham da forma como foi construído pela sociedade majoritária. Da mesma forma quando explica:

Hoje, até para se dizer que é índio, é uma questão muito ruim, porque não somos índios

Simeão apresenta o início de toda essa relação conflituosa ao colocar a questão indígena no centro das relações políticas e sociais estabelecidas entre o Estado Nacional e os povos originários do continente. Com efeito, essa relação ainda é conflituosa quando se percebe o descaso da política local com os povos indígenas. Em uma sociedade que desconsidera, inferioriza e despreza a questão indígena, como assumir-se ser índio?

Contudo, Hall (2009) chama atenção para o fato de que no processo de construção identitária os sujeitos se posicionam, constroem representações acerca de si mesmos e se identificam ou não com determinadas posições identitárias. Desta forma, ao afirmar: *“Porque eu não sou índio? Eu sou Makuxi, ela é Wapichana, ele é Ingaricó, ela é Taurepang”*, Simeão afirma, de forma categórica, que a ideia de “índios” para marcar uma unidade, uma cultura comum, uma única identificação foi uma atribuição externa, do europeu. O índio inventado no início do processo de colonização não representava esse universo plural aqui existente.

Neste sentido, é importante salientar que em Barth (1998) encontramos a

mudança de concepção de identidade étnica estática por uma concepção de identidade dinâmica. Para o autor, a identidade étnica é sempre construída na interação dos grupos sociais, por meio dos limites estabelecidos entre tais grupos. São eles que podem classificar os que podem ser integrados, ou não, aos limites do grupo de pertença étnica. Assim, a construção de identidade étnica é formada entre os limites da autodefinição, reivindicada por seus membros, e a definição atribuída por outros grupos. A partir dessa visão, reduzir à diversidade, o colorido, as matizes dos povos Makuxi, Wapichana, Ingaricó e Taurepang, entre outras, a uma única cor, a uma única palavra, é subordiná-la à palavra do colonizador que resulta, em muitos casos, em comportamentos preconceituosos e discriminatórios.

As colocações de Simeão são feitas a partir do processo histórico-social de exclusão no qual vivem os povos indígenas ao retratar que *“Quando se fala é índio! É num sentido de desprezo”*. Na lógica do colonizador europeu, a figura do índio foi um entrave para os seus planos de desenvolvimento de expansão. Em Roraima, considerando as políticas sociais e educacionais, além de questões envolvendo a posse de terras, essa representação não é diferente. Desta maneira, a figura “índio” foi representada histórica e simbolicamente como algo selvagem e primitivo e, conseqüentemente, como algo a ser socialmente excluído. Segundo Woodward (2009), as identidades são construídas por meio da marcação da diferença, do estranhamento, e estabelecidas dentro de uma relação de poder, sendo realizada pelos sistemas simbólicos de representação e por meio de políticas de exclusão social.

Sendo assim, não há como negar que a escola foi um instrumento legítimo de exclusão dos povos indígenas, pois foi utilizada como aparato ideológico do Estado brasileiro para homogeneização das culturas. A escola não considerou as diferenças culturais existentes no país, como a cultura negra e a indígena, priorizando apenas a europeia. Esse mesmo aparato ideológico deve ser usado como instrumento de inclusão e valorização social, como Simeão afirma: *“Essa questão era para ser trabalhada nas escolas, nas escolas indígenas!”*. Contudo, Neto (2009) ressalta que para compreender os processos de representação de identidades é importante perceber o jogo de poder existente entre representador e representado; e considerar a naturalização das referidas representações.

Para Simeão, o termo índio *“veio de lá, não foi daqui não. Pensou-se que*

*tenham chegado nas Índias. Aí disseram: olha os índios, olha as Índias. Não sou das Índias, eu sou do Brasil!*". Assim, o reconhecimento da identidade própria e diferenciada dos vários grupos étnicos lhe permite ingressar em defesa de seus direitos e interesses; buscar o direito à cidadania brasileira e a valorização de sua cultura.

Desta forma, a imagem do índio construído a partir do imaginário europeu e representada na consciência nacional não condiz com a realidade das sociedades indígenas, pois os torna invisíveis e subjugados em uma relação de força e poder. Por outro lado, Thiél (2012) explica que o nativo apropria-se do termo "índio" para construir uma unidade perante os olhos dos ocidentais. Neste sentido, o termo índio reforça a representação da diferença, e uma vontade política de resistência à sujeição colonial. Entretanto, Silva (2009) considera que a representação é uma forma de atribuição de sentido, e assim como os sistemas linguísticos, carrega marcas de indeterminação, ambiguidade e instabilidade. São processos em construção, e como tal, estão em constante transformação; assim como os valores presentes na sociedade, sobretudo nas sociedades contemporâneas marcadas pela crescente globalização.

Partindo dessas considerações, a identidade é vista, igualmente, como uma "celebração móvel" (HALL, 2006). Ou seja, desloca-se e modifica-se em função do momento vivido, do local de onde o sujeito fala, de sua relação com o outro e de como é visto pelo outro. Assim é que ao reclamar: "*Não sou das Índias, eu sou do Brasil,*" Simeão advoga para si não só o direito de pertencer ao povo Makuxi, mas o de ser reconhecido com o direito à cidadania brasileira. Dito de outra forma, a dúvida de ser reconhecido como índio não está nele, no Simeão, mas nos "outros" que não conseguem visualizar as mudanças e transformações ocorridas nos sujeitos indígenas.

No entanto, é necessário observar e respeitar as especificidades culturais de cada sociedade indígena, como observa Simeão: "*Eu não sou índio, não era para ser chamado de índio. E sim Makuxi, Wapichana, Taurepang*". A posição de Simeão é muito significativa, pois revela mais do que ser, apresenta uma concepção ligada ao tornar-se, ao construir-se nas diferenças pela sua cultura e sua identidade. Reconhecer e valorizar as especificidades de cada povo, cada cultura significa respeitar as diferenças étnicas, de gênero, das diversas origens regionais e romper

com o “daltonismo cultural” que segundo Candau (2008, p. 27) a não conscientização de diversidade cultural que nos rodeia impede de ver o colorido das culturas.

Assim, em meio à crescente globalização e ao contato intenso e constante com outro, a professora Eliana argumenta:

Professora, eu sou indígena, mas eu costumo conversar com meus alunos, com algumas mães que daqui algum tempo não vai mais haver indígena puro... vai haver mestiço! A gente vê que as mulheres não querem mais casar com o indígena, querem casar com o branco. Então, não vai mais haver o puro, vai haver o mestiço. Eu já sou casada com um mestiço...(risos) e tenho três filhos bem diferentes.

;

Essa referência ao passado é real, na medida em que a crescente mobilização dos sujeitos, os conflitos sociais, políticos, acontecem de forma intensa e permitem que os sujeitos reelaborem constantemente suas identidades. Outro aspecto a considerar é que a representação do puro e do mestiço é muito eficaz quando o objetivo é descaracterizar as lutas indígenas por seus direitos. Setores da sociedade apontam a cor da pele, o cabelo, o uso das roupas, o uso das tecnologias ou o uso da língua indígena para definir quem é ou não é indígena.

Salienta-se, contudo, que a referência a um passado de origem comum dá validade à identidade reivindicada (WOODWARD, 2009). Nessa perspectiva, Souza (2012) argumenta que as identidades podem ser legitimadas e validadas. Ao ser legitimada, uma identidade pode se sobrepôr às demais identidades na sociedade, disputando espaços e estabelecendo relações de poder. Ao ser validado pelo grupo, adquire prestígio e reconhecimento no meio social. Assim, por meio da demarcação de seus espaços, define-se como diferente, como particular no contexto maior.

Desta forma, ao ser representado por símbolos, códigos linguísticos, por meio da fala, de textos orais e escritos, as identidades assumem uma concretude, e isto lhe permite o reconhecimento e uma reivindicação. Assim, levando-se em conta o caráter dinâmico das identidades, as relações sociais estabelecidas entre os sujeitos, e as formas como são representadas, é possível a observação de movimentos e trajetória de identidades, tais como o hibridismo e a negociação.

Esse aspecto foi observado nas proposições de Hall (2006) ao ponderar que os deslocamentos, os encontros, o fluxo entre os sujeitos, têm características positivas. Ele desarticula as identidades estáveis do passado, mas também abre a possibilidade de novas articulações, como “a criação de novas identidades, a produção de novos sujeitos” (HALL 2006, p. 18).

Silva (2009) utiliza o termo hibridismo para categorizar os movimentos demográficos que permitem o contato entre diferentes identidades: as viagens, os deslocamentos nômades, os cruzamentos de fronteiras. Hall (2011) apresenta o hibridismo como um encontro entre culturas, um modo de transformação social que não se fecha em si mesmo.

Neste sentido, o termo não possui relação com a miscigenação racial. Inicialmente, a ideia de que “*daqui algum tempo não vai mais haver indígena puro*” presente na fala de Eliana, busca amparo em uma representação de identidade essencialista, ou seja, um conjunto de características partilhadas pelos membros do grupo que não se alteram ao longo dos tempos. São posições construídas a partir do reconhecimento de um ponto de origem comum, ou a partir de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas; ou ainda, a partir de um mesmo ideal (SILVA, 2009).

Sob ótica semelhante, Benedict Anderson (1983) assinala que o sujeito, ao ativar toda essa gama simbólica de representação, almeja pertencer a uma nação designada pelo autor como uma “Comunidade Imaginada” construída a partir de sua imaginação e de relatos históricos fundamentados no passado. Nessa relação, o sujeito assume uma identificação não só com os membros que nasceram em uma determinada comunidade, mas com todos os que morreram, todos que estão ali e nem se conhecem.

Outro detalhe importante relativo à fala da professora está relacionado à questão da pureza indígena, configurando que para ser considerado como índio legítimo é necessário ter pais indígenas e falar a língua indígena. Essas representações são resultados de processos históricos que foram amplamente difundidos para defender e referendar a construção de uma identidade e de uma língua nacional servindo, também, para manter hierarquicamente uma estrutura social inalterada.

Segundo Athias (2007), a mestiçagem harmoniosa, em termos biológicos, do



índio na estrutura social, deveria ser efetivada em nome de uma identidade nacional. Contudo, essa integração não lhes permitia expressar suas especificidades e suas culturas, favorecendo o desaparecimento gradativo da figura do índio. É importante ressaltar que Diná, Simeão e Eliana fazem menção a um passado histórico como orgulho e referência à afirmação de suas identidades. Para Diná, *“quando a gente tem de se orgulhar de ser índio é onde entra a parte das nossas lutas, da nossa história”*.

Desta forma, acredito que Eliana, ao apresentar-se como indígena para, em seguida, afirmar que *“daqui algum tempo não vai mais haver indígena puro... vai haver mestiço”* o faz no sentido de dizer que o contato com o outro/branco lhe possibilita esses deslocamentos. Isso não significa que o sujeito abandona uma identidade para construir outra. Ao contrário, novos elementos, valores, conceitos, posturas são agregados ao sujeito, possibilitando que ele tenha múltiplas identidades.

Assim, não é a pureza de sangue ou traços físicos que definem o ser índio, branco ou negro. Se assim fosse, seria difícil encontrar representante puro de tais raças. Do mesmo modo, não é qualquer um que pode ser identificado como índio, assim como não é qualquer um que pode ser apontado como negro ou branco. A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), no artigo 1º, parágrafo 2, garante que a autoidentificação como indígena ou tribal deverá ser considerada um critério fundamental para a definição dos grupos aos quais se aplicam as disposições da Convenção.

## 4.2 Representações da Língua Indígena

No curso Textos em Contextos participavam professores com dez anos de experiência no magistério e outros que estavam iniciando a profissão naquele ano. Os professores apresentavam uma relação efetivamente intensa com a língua indígena, pois se consideravam falantes da língua de sua etnia, ensinavam a LI nas escolas e, durante as aulas do curso, procuraram demonstrar o domínio dessa língua, conforme é possível observar na explicação de Vânia:

Nós somos professores de língua indígena; muitas vezes falamos a língua indígena só nas escolas; quando saímos, não queremos mais falar.
--

A necessidade de utilização e uso da língua indígena, naquele contexto, apresentava-se como o elemento marcador das diferenças, como aponta Carneiro da Cunha (1986, p. 237): “a língua de um povo é um sistema simbólico que organiza a sua percepção do mundo, e é também um diferenciador por excelência”. Desta forma, falar a língua indígena, durante o curso, significava distinguir-se de nós, as formadoras não indígenas, e diferenciar-se entre si, considerando que participavam do curso professores das etnias Makuxi e Wapichana. Por outro lado, a professora Vânia reivindica um espaço maior para utilização da língua indígena, tendo em vista que na maioria das vezes, sua função social está restrita ao espaço escolar.

Durante as aulas do curso, havia momentos de apresentações dos trabalhos que os professores indígenas tinham desenvolvido com os seus alunos na comunidade. Antes de socializar seus trabalhos, os professores faziam as saudações iniciais; cada um em sua língua. Este fato chamou minha atenção. Primeiro, devido o curso ser ministrado em Língua Portuguesa; e, segundo, porque as formadoras não falavam a língua indígena, mas conheciam as principais saudações da língua Makuxi e Wapichana; e nessas ocasiões havia a interação entre todos.

Os professores idosos e com tempo de serviço eram mais enfáticos nos cumprimentos. Os jovens demonstravam respeito e atenção ao ouvi-los. Contudo, nos momentos de exposição oral dos trabalhos, estes eram mais tímidos e

utilizavam a língua portuguesa, na maioria das vezes, para cumprimentar os colegas. Nestes momentos, todos acompanhavam a exposição com atenção, comparavam a estratégia metodológica utilizada para execução das atividades com os alunos e trocavam ideias para melhorar o ensino das atividades em língua indígena. Vale ressaltar que as formadoras estimulavam o uso das línguas indígenas, mas com a tradução do que diziam para a língua portuguesa tendo em vistas as diferenças dialetais.

Diante desse contexto, percebi a responsabilidade, o desafio e o compromisso do professor indígena, especificamente o que leciona a língua indígena, pois, além da necessidade de incentivar os professores que estavam iniciando a profissão, havia o compromisso com sua formação profissional. Desta maneira, o uso da língua indígena por estes professores durante o curso, mesmo em momentos pontuais, demonstra não só a importância dessa língua, mas a necessidade de reconhecimento e valorização da LI. Ao explicar sobre o seu papel como professora de LI, Diná esclarece:

Jamais imaginei que fosse ser professora de Makuxi, embora seja falante. De acordo com a Constituição, o ensino da língua indígena está se reafirmando. Nós somos semeadores; se plantarmos agora e se regamos, essa semente vai dar frutos; embora a realidade das nossas escolas seja difícil.

Por muito tempo, as políticas linguísticas tiveram o objetivo de integrar os indígenas na sociedade. Tais políticas promoveram o apagamento e o silenciamento de muitas línguas indígenas. Isto fez com que os movimentos indígenas, consolidados na década de 70, rompessem com o processo de dominação imposto por vários séculos, favorecendo a criação de leis e mecanismos legais para o reconhecimento dos direitos indígenas. As argumentações de Diná apontam justamente para o conhecimento dos seus direitos legais e de como a Constituição de 1988 contribuiu, de modo valioso, para a garantia dos seus direitos e para a manutenção de sua língua, dos seus costumes e processos próprios de aprendizado, possibilitando, também, que a escola indígena se tornasse um instrumento de valorização das línguas, dos saberes e de suas tradições. No entanto, para assegurar e garantir o ensino da língua indígena nas escolas, o fio

condutor de todo esse processo passa pela figura do professor, como alguns professores explicam ao falar sobre sua profissão:

Jorge

Sou falante desde criança e me apresento como sol em meio às nuvens. O sol reflete luz e calor pros outros. Saí da minha comunidade para ajudar outra comunidade no ensino da língua indígena.

Vânia

É o meu primeiro ano em sala de aula e me identifico com o sol, pois todo o dia ele se renova. Assim como o sol, os professores da língua Indígena têm que brilhar.

Estevão

Eu gosto do raio que significa força. Os professores de língua indígena são a força dentro da comunidade. Onde eu chegar, quero ser impactante!

As colocações dos professores Jorge, Vânia e Estevão demonstram a responsabilidade, o compromisso político que esses professores assumem perante sua comunidade e a representação que fazem de si como porta-vozes da língua indígena na escola. Neste sentido, é importante considerar que esses professores atuam em comunidades bilíngues. Logo, suas responsabilidades vão muito além do ato de preparar as aulas e ministrá-las; extrapolam as atividades limitadas ao espaço escolar. Eles necessitam ter o domínio da oralidade e escrita, tanto da língua indígena quanto da língua portuguesa, para fazer atividades de tradução de uma língua para outra. Nesse contexto, Maher (2006, p. 24) afirma que o professor indígena hoje tem função de registrar os conhecimentos indígenas, e torna-se o “guardião da herança cultural” de seu povo.

Evidencia-se que ao falar sobre si e sobre sua atuação como professor de língua, o professor indígena constrói suas representações relacionando suas vivências no contexto das comunidades indígenas; sua formação profissional, e como ele relaciona essa formação com o trabalho desenvolvido em sala de aula. Isso significa que suas representações são formadas pelos valores e práticas de um

grupo social específico, conforme se percebe na explicação a seguir:

Keila

Sou professora de língua indígena e me identifico com uma árvore. A árvore precisa de água; em troca, dá sombra e alimento. Quero continuar meus estudos na língua Wapichana para ajudar meus alunos.

O posicionamento de Keila revela também o papel vital que os professores indígenas desempenham dentro das sociedades indígenas. Desta forma, ao construir representações para si e para sua função como docentes, o fazem a partir do contexto em que estão inseridos; ou melhor, a partir da realidade de cada um e da relação positiva com a língua indígena. Isto nos leva a observar que segundo Woodward (2009), as nossas experiências e aquilo que somos só fazem sentido quando atribuímos a elas significados.

As afirmações dos professores indígenas como referência de si e sua relação com a sua comunidade revelam crenças, sentimentos e valores. Convém ressaltar que esses significados são produzidos de acordo com as interações sociais e padrões culturais de pertencimento. Isto significa que ao posicionar-se em relação à forma como é visto pelos outros e a forma como ele entende quem ele é de fato, o sujeito o faz dentro da realidade das possibilidades de seu contexto histórico cultural.

#### 4.2.1 Minha Língua é um espelho...



Figura IV: BOM DIA  
Fonte: Professor Makuxi Ivan

Em um dos momentos de socialização de atividades elaboradas pelos professores indígenas e executados com os seus alunos na comunidade, Ivan chamou-me em particular e perguntou se podia apresentar uma coletânea de desenhos elaborados por ele, juntamente com seus alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Estes desenhos eram significativos, pois além de representarem expressões na LI, apresentavam também a paisagem de sua comunidade.

Segundo Ivan, os desenhos representam elementos da cultura dentro da comunidade e, associados à língua indígena, são uma forma de valorizar tudo o que a comunidade tem. Na base dos posicionamentos do professor está a estreita relação entre língua e cultura indígena. Salientamos que a língua tem grande importância na construção de uma cultura, como também é responsável por retratar

as mudanças que ocorrem no interior das sociedades. A esse respeito, Fiorin (2007) pondera que não haveria cultura sem língua. Assim, a língua, de certa maneira, é um instrumento que permite a construção da cultura como podemos observar na fala de Armando em destaque:

Armando

A língua é importante para manter vivas as culturas; e o ensino também é importante, pois mantém as lembranças do passado, e como era a vida antigamente.

Ao falar sobre a língua indígena, os professores relacionam a manutenção de suas culturas e o empenho de todos em mantê-la “viva”. Para estes professores, a língua indígena é um elemento indispensável para manter as lembranças do passado e reviver como era a vida antigamente. São afirmações que revelam as crenças, as atitudes linguísticas em relação à língua indígena. Nessa perspectiva, considerando que a língua, além de ter uma relação com a história pessoal de cada povo, tem a função, entre outras coisas, de transmitir culturas. Armando lamenta a perda da língua indígena pela obrigatoriedade no uso da língua portuguesa:

Antigamente chegaram os missionários e obrigou a falar somente o português. A partir daí, perdemos um pouco da nossa cultura; mas ainda mantemos nossa língua e nossa linguagem.

Neste caso, as populações indígenas não tiveram opção, porque, para proteger suas vidas, muitos tiveram mesmo que abandonar sua língua e suas tradições. Esse abandono resultou no apagamento e silenciamento de muitos povos. Apesar disso, a crescente globalização e o contato entre culturas tão diversas fazem com que uma interfira na outra, que haja trocas, negociações. Cuche (2002, p. 94) salienta que língua e cultura(s) estão em relação de interdependência, ou seja, a língua tem a função de transmitir a cultura(s), mas ela é também marcada pela cultura(s). Assim, é necessário enxergar como as culturas são constantemente modificadas e reelaboradas no interior das sociedades.

É importante salientar que é muito comum a concepção de cultura como algo

imutável e sem ressignificações ou transformações. O fato de não falar a língua indígena pode significar, entre outras coisas, o abandono de sua cultura, ou uma visão essencialista e estereotipada da figura do índio. Nesse sentido, as afirmações dos professores indicam que a língua indígena é a expressão de uma cultura, mas não de uma cultura estática, fossilizada como apregoado pelo senso comum. Outro detalhe importante relativo à língua e à cultura indígena pode ser percebido na afirmação de Diná:

Um povo sem cultura não é povo, porque mesmo vivendo na era da globalização, não devemos esquecer a nossa tradição.

A expressão “*mesmo vivendo na era da globalização*” demonstra o reconhecimento das mudanças e transformações sociais pelas quais as comunidades são submetidas; denota também que falar a língua indígena significa diferenciar-se dos não-indígenas, afirmar-se como povo indígena e fortalecer-se politicamente, além de continuar vivendo de acordo com seus valores, costumes e práticas culturais. Essas ideias também são referendadas nas falas de Joaquim e Márcio, ao comentar sobre o significado da língua para eles:

Joaquim

A língua representa a minha identidade, de ser e pertencer a um povo indígena. Representa que naquele local tem um povo.

Márcio

A nossa língua indígena representa um dicionário das nossas tradições, um espelho tradutor de quem somos; por isso, o professor de língua deve valorizar e falar muito bem.

As afirmações de Márcio e Joaquim reforçam o pressuposto de que a língua veicula tradições, identifica quem se é, ultrapassa espaços e fronteiras. Logo, considerando o contato de civilizações, a crescente globalização, tanto as línguas quanto as culturas sofreram alterações ao longo dos tempos. Neste sentido, a língua



indígena não seria de forma alguma algo imutável, pois as línguas, as culturas e a identidade sofrem modificações conforme o contexto histórico e os interlocutores.

Nessa perspectiva, podemos pensar sobre cultura(s) como um sistema de práticas e participação, tal como proposto por Duranti (1997), parafraseado por Cox e Assis Peterson (2007). Segundo o autor, a cultura nos permite pensar como os sistemas são produzidos, usados e compartilhados pelos sujeitos. Sendo assim, considerando a língua como um sistema que os sujeitos utilizam para produzir e compartilhar significados, podemos concluir que esse sistema tanto pode ser a linguagem verbal, oral, escrita quanto as pinturas.

Sob ótica semelhante, Hall (1997) assinala que os sujeitos produzem, compartilham e interpretam suas práticas de significação por meio de suas culturas; logo, a linguagem é um sistema de representação que permeia todos os processos de significação. Igualmente, as línguas indígenas expressam modos particulares de ver, sentir e ler o mundo, como afirma o professor Márcio: “*é um espelho tradutor de quem somos*”, ou seja, a LI possibilita a construção de elos entre as gerações. É como se dissessem que enquanto a língua estivesse naquela comunidade, ali haveria um povo. Entretanto, conscientes de que nem todos na comunidade falam a língua indígena, Nélio argumenta:

O Indígena de verdade tem é que saber trançar, caçar, pescar, dançar e muito mais. Meu avô era pajé e com ele aprendi um pouco da língua, mas me considero um Makuxi verdadeiro.

Para Nélio, a cultura indígena não está ligada à proficiência da língua indígena, e sim a um conjunto de habilidades, como ele explica: o cantar, dançar, pescar, educar, as pinturas, as lendas, enfim, tudo que está diretamente ligado ao seu universo faz parte de sua cultura. E esta é uma maneira de construir ligações com seus antepassados e fortalecer este laço entre os mais jovens.

Essas colocações, embora pareçam ter um cunho essencialista e compartimentalizado da cultura indígena, apontam que para os professores indígenas existem espaços próprios de compartilhamento da cultura indígena e da cultura não indígena; e que a língua portuguesa, sendo uma língua imposta, não é vista como um instrumento capaz de representar suas origens e tradições.

Não obstante, como membros da sociedade brasileira, os povos indígenas constroem ligações entre a cultura hegemônica e os seus valores. A exemplo disso, em certos momentos do curso Textos em Contextos, fazíamos dinâmicas para movimentar o grupo; e em certa ocasião, a formadora propôs que a música infantil *cabeça, ombro, joelho e pé* fosse cantada acompanhada de gestos e movimentos. Todos participaram, e quando terminou, Antônio falou:

Podemos adaptar essa musiquinha para a língua indígena!

Em seguida, cantou a música na língua Makuxi, sendo aplaudido de pé pelos professores. Esse fato é significativo para ilustrar como os professores indígenas transitam entre culturas e línguas, conforme esclarecimentos de Thiél (2012):

Os índios constroem elos com a cultura brasileira; ao mesmo tempo, representam e defendem - pela língua do outro- valores próprios e marcam sua resistência ao controle pelos não índios (THIÉL, 2012, p. 122).

Outro fato significativo ocorreu durante a realização do quinto encontro do curso Textos em Contextos. Ao refletir sobre as dinâmicas e brincadeiras que fazíamos em sala, Diná salienta:

Professora, essas dinâmicas são muito boas. Eu tenho um livro de dinâmicas em Makuxi e não estava sabendo como usar; agora vou fazer com meus alunos e no lugar de só copiar vou fazer brincadeiras na língua.

Neste momento ela retirou o livro da bolsa e mostrou aos colegas. Segundo ela, as dinâmicas realizadas no primeiro encontro fizeram com que tivesse curiosidade para ler e pesquisar o livro que tinha há muito tempo. Estes fatos refletem como as culturas estão em permanente reelaboração. Não apenas as culturas, mas as pessoas e as línguas, como explica Neto (2009, p. 62): as culturas são processos coletivos, dinâmicos, de reinvenção contínua de significados e tradições; e isto demonstra que as culturas, assim como as línguas, são alteradas e passam por constantes ressignificações ao longo do tempo, por meio do contato com outras culturas. Revelam, ainda, que na busca por espaços para língua indígena no ambiente escolar, os professores reelaboram estratégias didáticas para

seu ensino; e a associação com a língua portuguesa, por exemplo, apresenta-se, também, como uma possibilidade de conferir mais prestígio à língua indígena.

#### 4.2.2 Eu não falo, mas sou índio, sou Makuxi

Para alguns professores de língua indígena, o ser índio está ligado às questões linguísticas, ou seja, o índio de verdade é aquele que fala a LI. Essa representação tem como base o discurso da sociedade, que os quer exóticos em suas vidas e línguas, e fluentes no contato com as línguas alheias, tal como afirma César & Cavalcanti (2007). Desta forma, a sociedade que os impediu de falar a língua indígena é a mesma que hoje cobra que ele fale ou que viva como antigamente.

Diante dessa problematização, é nos discursos sobre a identidade indígena a partir da identidade linguística que muitos equívocos são sedimentados. Esses discursos são extremamente essencialistas, e criam traumas nos sujeitos na medida em que buscam justificar-se e apontar culpados para se protegerem pelo fato de não falar a LI e proteger os outros; além de algumas vezes sentirem-se discriminados, como demonstrado na fala de Simeão:

Na verdade, eu não falo, mas eu sou índio, sou Makuxi; por onde eu passo eu falo que sou Makuxi. Aí alguém pergunta: Mas tu fala? Eu digo: Não! Aí vem o desprezo! (a voz fica embargada e limpa os olhos marejados de lágrimas). Eu entendo algumas palavras porque depois dos 12 anos fui morar com minha avó; ela falava mais Makuxi que português.

Simeão era um dos poucos professores que não atuava como professor de LI. Naquele momento, sua fala embargada expressou uma tristeza, nostalgia, vergonha; talvez pelo fato de não dominar a língua indígena como os demais. Esses sentimentos, aliados ao fato de ele ser um representante da comunidade ao participar do curso de formação de professores, recebem um significado maior, e o

domínio da língua torna-se um dever. Este fato revela também que, além da necessidade de reconhecimento, há o desejo de estar em consonância com o outro, o parente. Para César & Cavalcanti (2007), a língua indígena nessa relação tem uma funcionalidade simbólica e política que são definidas e construídas no contato com o outro, seja ele indígena ou não.

A explicação de Simeão contrasta com a fala de Vânia, que reivindicou a utilização da língua indígena com mais frequência, ao fazer a apresentação de sua atividade desenvolvida na comunidade. Logo após a apresentação de Vânia, seguiu-se a apresentação de Simeão. Naquele momento, ele ficou visivelmente constrangido. Cumprimentou a todos em LI e em seguida pediu desculpas, mas ia fazer a apresentação em LP.

Ressalto que em momento algum as formadoras exigiam o uso da LI; contudo, talvez a necessidade de demonstrar tal competência fosse pelo fato de que atuavam como professores de LI. Era como se quisessem demonstrar para os colegas e para a formadora tal competência. Simeão opõe-se a Vânia ao dizer “*não falo, mas sou índio, sou Makuxi*”. Essa oposição também se contrapõe à representação essencialista do índio, construída no discurso da sociedade, porque sabe que, assim como ele, muitos indígenas não são mais falantes da LI.

Chamo atenção para o fato de que os professores participantes do curso são sujeitos, na maioria, com formação em nível médio; e na tentativa de representar autenticidade indígena a partir do domínio da LI justificam que essa identidade foi negada a eles a partir do contato com o branco, e na obrigatoriedade do uso da LP. Para reverter essa situação, seus argumentos baseavam-se na função do professor indígena e no papel que a escola desempenha dentro da comunidade. Como podemos comprovar nas falas dos professores:

Reginaldo

Na escola é preciso também prevalecer a nossa cultura, tradição, costume, crença e língua materna na nossa convivência. Lá nós podemos nos preparar e preparar os nossos alunos para registrar as suas realidades e das comunidades, pois no futuro serão um bom argumentador na língua indígena.
---

Armando

Para poder ensinar os nossos alunos a escrever, ler e saber o que significa a língua materna, os falantes mais antigos são nosso exemplo, pois eles têm o conhecimento da cultura, do passado e podem ensinar os professores a ensinar gerações na língua materna. Nós, professores de língua materna, procuramos fazer os nossos livros, dicionários na nossa própria língua para ter mais material didático para ajudar futuramente outros professores a não esquecer o nosso passado que nós quase esquecemos.

Os argumentos dos professores baseiam-se na concepção de que por meio do trabalho desenvolvido na escola, e com o apoio dos falantes antigos, fazendo uma ligação com o seu passado, poderão recuperar a identidade perdida. Nesse sentido, Kodo (2013) considera que ao fazer esse retorno ao passado, suas culturas e sua identidade são contagiadas por outras culturas e identidades, obrigando-os a fazer negociações com novas culturas e identidades. Sobre esse assunto, Hall (2006) afirma que as pessoas não carregam traços de culturas, tradições, em torno de uma única identidade, pois elas são produtos de várias histórias e culturas ligadas, interconectadas, pertencentes a uma, e ao mesmo tempo, a vários lugares.

Sendo assim, uma pessoa não deixa de ser o que é por não falar a língua de seus ancestrais; ou falar outra língua, tal como afirma Ana:

Algumas pessoas dizem assim: essa aí não é mais indígena, não sabe falar a língua...Mas eu sei que uma pessoa não vai deixar de ser indígena só porque pinta o cabelo, usa óculos, usa relógio. Então, se você não tem a língua, também não vai deixar de ser indígena, simplesmente porque você foi obrigado a perder.

Nos argumentos da professora Ana o silenciamento e a censura das línguas indígenas fez com que muitos não tenham, hoje, essa competência. Contudo, falar a LI não é requisito obrigatório para sentir indígena. Desta forma, a representação cultura, língua e identidade como fixa, imutável contrasta com noção de cultura, língua e identidade como mutável, fluidas uma vez são resultantes de prática social. Assim, caracterizar uma pessoa tendo como base o fato de ela falar ou não falar

uma língua, além de ser um grande desrespeito, ressalta as diferenças e favorece a exclusão.

Assim, Hall (2006) explica que ao invés de pensarmos sobre identidade como um fato já concluído, devemos pensar sobre identidade como uma “produção”, que nunca está completa, que está sempre em processo, sempre constituída dentro e não fora da representação. Desta forma, a construção da identidade é sempre um processo, pois depende das circunstâncias da sua produção e dos significados que os participantes dão a si mesmos e ao outro no momento da interação. A fala de Carlos a seguir ilustra bem essa situação.

Professora, quando eu estava no seletivo indígena e o pessoal vinha me perguntar: como é que faz para fazer o seletivo indígena? Aí eu falei, a primeira coisa que precisa é ser índio.

Aí, eles olharam para mim e começaram a rir e me perguntaram: Tu é índio?

Eu disse: sou! Eu tenho dupla certidão. Não só por nascimento. Como é que você faz pra ser italiano, japonês ou americano? Não é só ter nascido, mas por morar lá e...falar a língua!

O professor Carlos é filho de pais indígenas, nasceu em uma comunidade Makuxi onde mora e trabalha. Segundo ele há alguns critérios para referendar a autenticidade do ser “índio”, como o direito legal adquirido pelo Registro Nacional Indígena-RNI, morar na comunidade e “*falar a língua indígena*”. Dentre os requisitos que comprovam a autenticidade indígena, a “*língua*” indígena naquele momento representa o símbolo maior de autenticidade. Woodward (2009) afirma que as identidades são construídas e mantidas por meio de símbolos. Os símbolos também servem para definir quem é excluído e quem é incluído. Assim, para marcar sua identidade, a língua indígena assume papel de destaque no momento da interação com o outro.

No início da fala do professor Carlos, ele faz uma comparação entre o índio e o outro/branco ao dizer “*Eu tenho dupla certidão*”. O documento de identidade lhe permite estar em igualdade com esse outro. Contudo, diante da possibilidade da facilidade que qualquer indivíduo encontra para obter esse registro, ou pertencer à comunidade, a língua indígena agrega outros valores a esse sujeito. Neste sentido,

além de reconhecer o significado literal de identidade e dos usos sociais que esta lhe permite ter, para Carlos, a “identidade” representa outros valores, como seu local de origem, sua família, sua visão de mundo, suas crenças, e, acima de tudo, a identidade linguística, provada pelo indivíduo ao ser falante ou não da língua.

Refletindo a esse respeito, trago as ponderações de Bagno (2007, p.22), ao conceber a língua como um processo de diferenças, que é definida como “heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em construção e desconstrução”. Nessa concepção, destaco a língua como algo móvel, processo de construção e desconstrução de uma sociedade; mas de sociedades que se misturam, com seus valores culturais, suas maneiras particulares de ver, sentir, agir e de suas formas de representação.

Parafraseando Hall (2009), o sujeito é formado no conjunto de suas projeções imaginárias, daquelas que tem de si, do lugar de onde fala, e nas relações dos acontecimentos históricos. Ao participar de um seletivo indígena, elaborado pela sociedade majoritária, o professor necessitava definir e marcar sua posição. Neste sentido, embora o professor defina a identidade como algo mais completo que o Registro Geral, a língua indígena é a representação mais completa que ele tem, naquele momento, como símbolo de autenticidade indígena.

Para Carlos, ao “falar a língua,” o sujeito diz quem ele é, de onde fala, o que representa e como os acontecimentos históricos e sociais lhe credenciam a tomar essa posição. Desta maneira, ele espera corresponder, de alguma forma, à expectativa que o outro tem sobre ele, pois, conforme a representação elaborada na sociedade e pela sociedade, só é índio autêntico aquele que fala a língua e guarda seus costumes. Portanto, essa afirmação de identidade linguística surge da tentativa de antecipar ideologicamente os discursos espelhados da sociedade: Só é índio quem fala a língua indígena.

Contudo, Maher (1996) afirma que não há uma relação direta entre língua indígena e discurso indígena, pois estes discursos são produzidos no interior de práticas sociais cristalizadas e modeladas pela visão de mundo da classe dominante. Ainda, segundo Maher (1996, p. 35), o índio, assim como nós, precisa é da linguagem para construir e comunicar sua identidade. Este fato se revela na fala de Simeão quando diz “*na verdade eu não falo, mas eu sou Makuxi, por onde eu passo eu falo que sou Makuxi*”.

Desta forma, compreendendo que as identidades são veiculadas por meio da linguagem, a identidade do ser índio pode ser representada por meio de qualquer língua. Neste caso, a escolha de que língua usar vai depender do momento, das circunstâncias sociais que os sujeitos então vivenciando. Nesse sentido, Thiél (2012) considera que as identidades são frutos de negociações e reivindicações estabelecidas com o meio ou com o outro. Para tanto, os sujeitos utilizam elementos sociais e simbólicos, redimensionando as exigências feitas pelos grupos de pertencimento e circulação.

#### 4.2.3 A língua Portuguesa: uma porta para o conhecimento

No processo de colonização, a língua portuguesa deu suporte aos processos de expansão de uma sociedade politicamente forte. Como ferramenta de poder e integração, a LP foi utilizada para dominar, manter o controle das populações e apagar as diferenças linguísticas existentes no meio social. Vista antigamente como meio de opressão, na atualidade, as populações indígenas imprimem representações e funções para a LP de acordo com seus projetos e necessidades pessoais, como pode ser observado nas entrevistas com os professores abaixo:

Ivan

Hoje, a língua portuguesa representa uma nação; não só de europeus (brasileiros), mas de indígenas de todo o Brasil. Mesmo sendo sofrido lembrar como foi no início, aprendi a amar o Brasil. Aprendi na escola, na comunidade e quero continuar aprendendo.

Genival

Uma segunda língua, uma porta para ampliar um conhecimento, ela norteia meus estudos na universidade. Quanto mais você estuda mais aprende.

Elza

É uma língua importante porque serve para nos comunicarmos em lugares



públicos; representa uma força a mais na comunicação com a sociedade.

Na fala do professor Ivan, o uso da LP está associado ao “*aprendizado* que é importante para *ampliar um conhecimento*”, como aponta o professor Genival; e, conseqüentemente, quem detém tal conhecimento tem “*uma força a mais na sociedade*”, conforme argumenta a professora Elza. Neste sentido, Neto (2009) observa que ao reconhecer a necessidade de aprendizagem da língua majoritária, o índio reclama para si o poder do não-índio, representado pelo uso da língua portuguesa.

Desta forma, podemos perceber nos argumentos do professor Ivan, que a língua portuguesa, muito embora esteja associada à presença de europeus no meio dos povos indígenas, representa uma forma de estar em pé de igualdade com a sociedade dominante. Na sua fala, o professor também demonstra consciência do processo histórico que atravessaram e deixa transparecer uma mágoa ao relembrar dos maus tratos sofridos e da violência a que as populações indígenas foram submetidas. Contudo, esses sentimentos são demonstrados por meio da LP, o que representa não só a apropriação de língua dominante como meio de se representar, mas de atestar sua identidade, como brasileiro indígena e, como tal, advoga-se o direito e a necessidade de continuar aprendendo.

Neste mesmo raciocínio, a fala do professor Genival complementa as explicações do professor Ivan, pois a apropriação e o uso da língua portuguesa, neste contexto, significa ter direito aos bens econômicos, sociais e políticos presentes nessa sociedade. Neste sentido, Raffestin (1993) explica que a língua é um instrumento de poder, e de transmissão de poder na medida em que as sociedades utilizam-se de uma língua dominante para ter acesso ao campo cultural moderno. Desta maneira, a utilização da língua portuguesa como porta para *um conhecimento* permite aos professores indígenas o fortalecimento político dos seus direitos. De igual modo, a fala da professora Elza aponta para essa representação de língua ao afirmar que a LP é “*uma força a mais*” frente à sociedade. Uma força para participar e ter acesso aos bens e serviços fornecidos pela sociedade; uma força para não se sentirem discriminados e prejudicados nos seus direitos.

Nas seções anteriores, a LI é representada pelos professores indígenas como um instrumento de afirmação social, política e cultural, além de ser um elo com seus

valores, tradições e práticas; bem como, um instrumento com o qual podem lutar e manter sua identidade. A língua portuguesa, contudo, também representa “*uma força a mais*” nesse processo de afirmação social e valorização da cultura indígena. Contudo, é importante esclarecer que nessa relação os objetivos na utilização da LI e LP variam conforme os contextos de uso. Como exemplifica Diná:

Você pode até entrar no seletivo indígena como professor de língua Makuxi ou Wapichana, mas na realidade você tem que dominar é a língua portuguesa; não tem essa! Outra coisa: quando comecei a trabalhar com a língua materna indígena, percebi que tinha de ensinar o português também.

Na atualidade, com as mudanças e transformações sociais, o professor indígena apropria-se da LP com a finalidade de ampliar seu capital linguístico para ser um mediador da nova realidade social na qual está inserido e para ser um agente de transformação na sua comunidade. Ele desempenha todos esses papéis sem abrir mão de sua própria língua. Ao adotar essa postura, os professores indígenas modificam a proposta inicial da LP: utilizada, anteriormente, como instrumento de dominação e integração das populações indígenas à sociedade majoritária por meio do apagamento das suas línguas, hoje as populações indígenas se representam e fazem-se conhecer por meio dessa língua. De acordo com Maher (2006), as políticas de línguas destinadas aos povos indígenas no Brasil objetivavam sua inferiorização, assimilação e conseqüentemente seu extermínio. Com isso, as políticas linguísticas que foram implementadas com vistas à manutenção das Línguas Indígenas o fizeram com o propósito de usá-las como meio de transição, assimilação e homogeneização sociocultural.

A atual situação das populações indígenas pode ser vista por meio das palavras de Orlandi (1990) ao dizer que o índio tem de usar a língua do branco para expressar sua diferença e se afirmar como tal; ou seja, antigamente, o índio sofria calado por não poder se expressar na língua do branco; hoje, há uma consciência da visão que a sociedade faz de suas línguas, do processo de exclusão ligado ao direito de falar o próprio idioma e os lugares em que podem falar. Essa consciência faz com que os professores indígenas busquem conhecer e dominar melhor a língua dos brancos para a construção de novos espaços e funções sociais para a língua

indígena, e continuar lutando por seus direitos na língua do branco.

Não obstante, o domínio da LP que, por via de regra, lhe permite o acesso econômico, político e social na sociedade nacional, não ocorre de forma pacífica. A apropriação dessa língua não lhe garante que não seja discriminado, que tenha uma relação mais próxima com o não-índio, ou que ele se torne mais índio ou menos índio. Há uma percepção de que são dois mundos diferentes e que apropriar-se da LP é estar em constante negociação com o outro. Na LP os sentidos não são fixos, nem permanentes, conforme está nos dicionários. Assim, a LP apresenta-se como uma língua ideal a ser dominada, como podemos perceber na fala de Diná:

Quero aprender mais questões de língua portuguesa porque mesmo lendo e escrevendo bem tem questões que não sei esclarecer.

A explicação de Diná nos faz perceber que as políticas linguísticas voltadas aos povos indígenas são tão agressivas quanto foram no passado. Se, no passado, as populações indígenas foram obrigadas a aprender a LP e deixar de falar a LI, na atualidade exige-se competência da LP na modalidade escrita e oral; e, para ter um *status* social como professor da LI é necessário que seja falante, escritor, pesquisador, entre outras coisas. Desta forma, estão conscientes de que para negociar, exigir seus direitos, precisam falar e circular entre duas culturas, com línguas bem distintas. Para os professores indígenas, a LP representa um ideal a ser alcançado, conforme explica César & Cavalcanti.

Nas representações dos indígenas sobre a língua portuguesa, a variedade prestigiada aparece como uma língua distante, língua estrangeira, a “língua do invasor”, do “colonizador”, do “branco” que precisa ser apropriada como forma de emancipação, para o diálogo ou embate com os não-índios (CÉSAR & CAVALCANTI, 2007, p. 58).

Outra questão que merece destaque é a representação de que o falante ideal é aquele que tem o domínio da língua padrão. Essa competência está associada ao domínio de questões gramaticais da LP, conforme pode ser visto na tabela 5, página 58, referente ao perfil sociolinguístico, e nas entrevistas com os professores abaixo:

Marcos

O bom falante de língua portuguesa é a pessoa que domina a fala, tem a facilidade na comunicação e também sabe se expressar corretamente, porque tem que conhecer a escrita e a estrutura da língua.

Joana

Eu acho que falo mais ou menos. Não sou totalmente falante porque a gente vai adquirindo essa habilidade à medida que vai lendo os textos, interagindo com os outros e aprendendo as questões gramaticais. Eu tenho algumas dificuldades de compreensão nos conteúdos de LP. Mas eu lia, relia e as explicações... Lia as apostilas que ganhamos; então, com a leitura, a gente vai se desenvolvendo.

Nas falas dos professores entrevistados é consenso que a base da variedade culta do português padrão está ligada ao conhecimento das regras gramaticais de uma língua. Esse prestígio creditado ao português padrão está arraigado na nossa herança colonial e perdura tanto em nossas práticas discursivas quanto em muitas práticas de ensino da LP. Para essas práticas de ensino, o objetivo da escola era enquadrar os alunos na língua padrão, vista como modelo idealizado de língua certa.

Esse modelo idealizado de língua e ensino causa desconforto para uma grande parcela da população brasileira, promove exclusão e acentua as diferenças sociais e linguísticas. Para Mello (1999), a ideia de língua padrão e falante ideal é uma abstração, uma idealização. Isto porque, uma língua padrão pressupõe uma língua ideal tanto em termos de estrutura gramatical, quanto oral e escrita. No que diz respeito ao falante ideal, ninguém fala uma única variedade linguística, mas várias formas, e essas formas de falar são ativadas conforme a necessidade de uso.

Essas representações, tanto de língua quanto de falante ideal, servem, também, para apagar do imaginário o conhecimento e a existência de outras línguas; no nosso caso, as línguas indígenas, a variedade da LP falada pelos indígenas, a língua dos imigrantes, entre outros. Na realidade, o ideal do país é promover apenas uma língua. Desta forma, muitos se sentem diminuídos e desprestigiados na sua forma de falar, como pode ser visto na explicação da professora Diná:

Eu aprendi o português cantando, mesmo sem entender. Pra mim, a língua

Portuguesa representa um meio de se comunicar, além de ser a língua oficial nas comunidades. Sou falante da língua indígena e aprendi a escrever, mas o português...No início, quando eu cheguei aqui, que ouvi as professoras, eu pensei...pô elas manjam mesmo do português. A gente vem de lá com o nosso português pobre...coitados! (RISOS). É por isso que estamos aqui: para aprender. Não tenho dificuldades para falar, ler ou escrever em LP, mas acredito que para ser um bom falante temos que escrever bem e conhecer as regras gramaticais.

Diana expressou esse posicionamento no primeiro dia de aula ao falar sobre suas expectativas de aprendizagem no curso. São posicionamentos que revelam suas concepções sobre a língua, constrói representações linguísticas para seu domínio da LI, LP e para o domínio linguístico dos outros falantes da LP; demonstram também pelo menos três movimentos de construção identitária: primeiro: em relação ao seu interlocutor não indígena, o professor indígena apresenta-se como aquele que necessita ampliar seu conhecimento da “língua padrão”; outro, em relação a ser professor indígena em português; e terceiro, com relação ao falante idealizado da LP construído na escola e representado pelo meio social.

Segundo Travaglia (2009), as concepções de língua e de linguagem influenciam diretamente a estrutura e o trabalho com o ensino da língua. Assim, *ao aprender a LP cantando mesmo sem entender*, Diná revela como essas práticas de ensino eram empregadas nas comunidades indígenas. Práticas que afastam o sujeito do processo de produção, do que é social e histórico da língua. Neste sentido, ao expressar seu entendimento sobre língua, Diná faz relações desta com os saberes adquiridos, pois a concepção de língua como instrumento de comunicação privilegia o estudo do funcionamento interno da língua e separa o homem do seu contexto social.

De acordo com Ghiraldelo (2002), a concepção de língua oficial, nacional e materna é construída por meio de representações tomadas como verdade sobre a língua. Embora essas instâncias não sejam fixas, estáveis e fechadas em si mesmas é importante reconhecer os espaços que essas categorias ocupam para os sujeitos. Assim, Ghiraldelo (2002) apresenta as seguintes definições para esses

termos: a representação de língua oficial é formada no imaginário dos sujeitos por meio do contato com os saberes escolares, ancorados nos conteúdos das gramáticas normativas ou por meio daquilo que ele acredita ser uma verdade sobre a língua.

A concepção de língua nacional é formada por meio das representações construídas a partir do desempenho linguístico dos falantes das diferentes regiões geopolíticas do país, e por meio de saberes, tomados como verdades, disseminados na (e pela) sociedade brasileira por meio da escola e da mídia. Desta forma, a língua nacional é a representação de língua como instrumento de comunicação utilizada pela sociedade e seus membros. A representação de língua materna também é construída na relação entre o sujeito e a sociedade e em oposição a uma língua estrangeira. Para Ghiraldelo (2002), a língua materna é a língua do desejo, da completude do falante, do simbólico, onde os sentidos e os significados lhes são familiares.

Essas conotações atribuídas à concepção de língua oficial, nacional e materna são esclarecedoras, na medida em que nos damos conta das implicações que estas representações têm para os povos indígenas. Diná explica que *LP é a língua oficial na comunidade, aprendida mesmo sem entender* e que para ela, *um bom falante da LP tem que conhecer as regras gramaticais*. Observamos na fala de Diná os significados e o valor atribuídos à LP; como os processos de escolarização aconteceram de forma vertiginosa nas comunidades indígenas; e como é tensa essa relação entre o falante e o falante idealizado da LP.

De um lado, os povos indígenas veem-se obrigados a aprender uma língua que não é sua, mesmo sem entender. Se eles não o fazem, são rotulados como “atrasados”, são desprestigiados e não podem ter acesso aos bens e serviços do não-índio, tendo em vista que a língua nacional é a força propulsora da sociedade. Por outro lado, há o discurso implícito na fala de Diná, e demais professores, que aprender a LP é aprender a língua padrão, a oficial, com suas regras e exceções.

Esta concepção evidencia a ideia rígida, fechada e essencialista de língua e de linguagem apropriada do senso comum não-índio, além de desprestigiar as outras variedades do português falado por uma grande parcela da população brasileira, entre eles os próprios indígenas. Por outro lado, demonstra que ao dominar a LP, língua oficial, o professor indígena está em pé de igualdade com os

demais professores e falantes dessa língua.

Outro aspecto relevante observado na fala de Diná: à medida que demonstra suas concepções sobre a língua, ela também constrói representações sobre seu desempenho linguístico como falante tanto na LI quanto na LP. Ao dizer que *fala, entende e escreve a LI; não tem dificuldades para falar, ler ou escrever em LP, mas o português...temos que escrever bem e conhecer as regras gramaticais*, Diná se posiciona como falante dessas línguas, constrói representações para seu desempenho linguístico e para o desempenho linguístico dos outros falantes da LP.

Tal postura pode ser explicada ao observar que no curso de formação continuada os participantes sabiam quem é o formador e sua função. Todos sabiam, também, quem são os indivíduos que estavam ali na posição de alunos para ouvir, responder quando perguntados e serem avaliados, enfim. No entanto, não podemos esquecer que estes também são professores em outros contextos de ensino-aprendizagem; alguns estão iniciando a carreira, mas outros já possuem muito tempo de experiência na profissão. Logo, a situação relacional e as interações estabelecidas possibilitam essa representação, definidas pela situação de poder e *status* que cada sujeito possui no momento da interação. Assim, o domínio da LI e LP lhe confere maior prestígio frente às formadoras e demais professores.

Ressalto, ainda, que a oficialidade da LP é antes de mais nada e depois de tudo, uma questão política, como explica Rajagopalan (2003). A exemplo disto, temos o próprio contexto brasileiro, uma vez que a maioria dos seus habitantes não falava a língua dos portugueses, e esta foi elevada à categoria de símbolo nacional e língua oficial por uma imposição dos mesmos, para criar uma imagem de Estado unificado. Para os povos indígenas, essas políticas foram empregadas de forma extremamente severa e, em muitos casos, de forma danosa, pois extinguiu muitas línguas entre as diversas etnias.

Estes fatos, aliados à expansão do português como língua de comunicação, interação, instrução e construção de relações sociais, fizeram com que as línguas indígenas tivessem seu espaço e uso reduzido dentro da comunidade. Desta maneira, a percepção da LP como língua oficial, além de revelar como esse processo foi instaurado de forma vertiginosa dentro das comunidades, demonstra a representação da superioridade de uma língua sobre a outra. Na atualidade, segundo Cavalcanti (1999), essas políticas acomodam a representação de uma

única língua, ignoram os contextos bilíngues no território nacional, causam preconceitos e discriminação entre seus falantes.

A fala de Diná ao explicar “*A gente vem de lá com o nosso português pobre...coitado!*” revela como o mito do monolinguismo, da superioridade de uma língua sobre a outra, de uma cultura sobre a outra, além da superioridade da escrita em detrimento da oralidade está tão arraigado em muitas práticas discursivas, que representações como: falante ideal, língua ideal, português pobre ou português índio são sedimentadas nessas práticas.

Não descarto a importância da gramática para o conhecimento de uma língua. Contudo, o conhecimento da estrutura de uma língua não garante a competência linguística necessária para o falante ter um bom desempenho comunicativo nos vários contextos sociais de interação. Acredito também que um ensino descontextualizado da realidade social não tem significado algum; e nós, entre os quais me incluo, somos frutos deste ensino. Um ensino voltado para a aprendizagem das classes gramaticais, que privilegiava as normas e exceções, onde as diferenças linguísticas devem ser eliminadas e os falantes de línguas minoritárias têm de se apresentar em todos os segmentos sociais na variedade prestigiada da língua.

Isto nos leva a observar que do ponto de vista social essa padronização de uma única forma de falar reforça o ideal de homogeneização linguística, e promove ainda mais a diferença entre seus usuários. São representações oriundas de conceitos e preconceitos advindos do senso comum e da necessidade de ser um bom falante dentro de uma sociedade que ignora suas diferenças. Ocorre que essas posições foram observadas no contexto da formação do curso. Primeiro, pelos professores indígenas que não se consideravam bons falantes da LP, não acreditavam dominar o português padrão e, terceiro, pela concepção de que o falante bilíngue tinha que ter o domínio pleno de duas ou mais línguas, como pode ser visto no argumento da professora Eliana:

Eu me considero uma pessoa bilíngue, mas não totalmente. Conheço e falo a língua Makuxi; a L.P eu entendo, falo e escrevo, mas ainda tenho dificuldades na escrita e algumas coisas eu não entendo totalmente, até porque para se conhecer bem e falar bem uma língua, a pessoa precisa ler, escrever, interpretar e conhecer as regras gramaticais da língua.



Reitero que a grande maioria dos professores indígenas, participantes do curso, declararam falar, além da LI e LP, o inglês e o espanhol; contudo, o pressuposto de uso simétrico de duas ou mais línguas em um contexto de pluralidade linguística reforça as diferenças, e cria enormes barreiras tanto de línguas como também de identidades, que são construídas a partir do uso das línguas. Neste sentido, para esclarecer essas diferenças, havia a preocupação da formadora do curso em explicar aos professores indígenas que as línguas sofrem variações, mudanças conforme a situação interacional, interlocutores, os papéis sociais que ocupam, o que falam, como falam, porque falam daquela forma ou de outra. Isto foi fundamental para que todos participassem dos momentos de interação e socialização dos trabalhos tanto na modalidade oral quanto escrita.

#### 4.3 Práticas linguísticas no contexto da realização do curso Textos em Contextos

O processo de ressignificação de produção de conhecimentos em um contexto de formação continuada de professores indígenas das etnias Makuxi, Wapichana e professores formadores não indígenas foi constituído por trocas, por escutas, pela necessidade de tornar visível todos os envolvidos. Neste sentido, quando vemos e sentimos as culturas envolvidas nesse processo, não vemos como um objeto acabado, mas como proposto por Matos (2009, p. 77) como algo carregado de representações que identificam os sujeitos a partir de suas “próprias maneiras de vê-la, de experimentá-la, de narrá-la e de representá-la”.

Partindo da constatação que no contexto da realização do Curso circulam diferentes culturas, este alicerça sua percepção de que as diferenças culturais existem e propõe a possibilidade de trocas de conhecimentos. Isso pode ser constatado no Projeto do Curso (2011, p. 22) ao ressaltar o respeito às semelhanças, às diferenças e às relações entre os diversos povos que acontece, na maioria das vezes, por meio de trocas, de defesa de direitos e de empréstimos linguísticos e cultural, implicando no estabelecimento de um diálogo entre saberes.

O Curso Textos em Contextos oportuniza aos professores indígenas uma formação continuada que lhe dê condições para atuar no Ensino Fundamental ao

Médio: seja ele monolíngue, bilíngue ou qualquer área de ensino”. Esse processo de significação, segundo Nobre (2009), acontece por meio da reprodução quando se faz mera cópia de um instrumento não indígena; mediante a resignificação, ao se apropriar de um elemento não indígena, o sujeito dá a ele outro sentido, atribui outro significado dentro da cultura indígena e através da produção/criação, quando o sujeito produz um elemento novo, próprio, dentro da cultura indígena.

Essas trocas, reelaboração de saberes e conhecimento foram processos constantemente vivenciados tanto pelas formadoras quanto pelos professores indígenas que participaram do curso. O curso oportunizou o contato com os textos de diferentes gêneros, como: conto, romances, peças de teatro, biografias, poemas, crônicas, artigo de opinião, memórias, além dos mais usuais, como receitas, calendários, cartazes e tabelas. A leitura e a reflexão teórica sobre as características de cada um desses gêneros possibilitaram aos professores indígenas encontrar o gênero que melhor se adequasse às suas necessidades, ou que pudesse lhe inspirar a escrever, conjugando seu conhecimento da escrita em português com os gostos, estilos e práticas textuais orais próprios da sua cultura.

No contexto em que este curso foi desenvolvido, a atenção, o respeito e implementação das vozes dos professores indígenas, através de suas demandas e percepções quanto à aprendizagem da língua portuguesa num curso específico de formação continuada, tornaram-se etapa prévia, necessária e imprescindível. Consido que além de serem, de fato, os maiores interessados, trata-se de sujeitos cujas vozes foram e, em muitas dimensões de suas vidas continuam sendo sistematicamente apagadas, esquecidas e não ouvidas, através de processos e estratégias em língua portuguesa que sempre foi a grande catalisadora nas instituições escolares.

Neste sentido, os conteúdos que seriam ministrados durante o curso foram previamente apresentados e discutidos, sendo possível diagnosticar a real necessidade dos professores participantes. Inicialmente houve uma grande solicitação por temas como leitura e produção textual, o que se coadunava com a proposta de formação do curso. Segundo D'Angelis (2005), devemos contribuir para o surgimento de práticas de leitura e escrita em sociedades indígenas de tradição oral; é importante, ainda, permitir que elas vislumbrem as possibilidades que se abrem com a forma do registro escrito.

Esse registro escrito não significa uma escrita literária com uma preocupação excessiva com o cânone, mas inclui o reconhecimento da função social da língua, a valorização das práticas sociais de leitura, escrita e a reflexão sobre essas práticas. Neste sentido, ao oportunizar o estímulo à leitura e à produção de diversos gêneros textuais, o curso oportunizou também espaços para manifestação de sentimentos e preocupações com a língua indígena, valores e tradições culturais de cada etnia. Retomo a fala do professor Reginaldo para demonstrar como isto se aplica.

Este curso foi uma oportunidade para os professores indígenas aprender a escrever textos e trabalhar com os alunos a produção de texto e a leitura. Os conteúdos discutidos foram importantes porque mostram ao professor como explicar e ensinar os alunos a escrever textos. Registrar é preciso. Isso é muito importante para o aluno se formar como um bom leitor. É preciso também prevalecer a nossa cultura, tradição, costume, crença e língua materna na nossa convivência. Lá nós devemos nos preparar e preparar os nossos alunos para registrar a realidade das comunidades, pois no futuro serão bons argumentadores. Assim os nossos alunos acreditarão em si mesmos e no que eles estão estudando, escrevendo e lendo.

Segundo o professor Reginaldo, as práticas de escrita e leitura podem preparar os alunos para se tornar bons argumentadores. Essa é uma atividade que possibilita os sujeitos influenciar intencionalmente o meio em que vive, através do discurso. A prática argumentativa também influencia a maneira de pensar e o comportamento dos outros. O professor acrescenta, ainda, *que por meio dessas práticas os alunos acreditarão em si mesmos e no que estão estudando, escrevendo e lendo*. Ou seja, enquanto sujeito social e político, ao saber utilizar as práticas de leitura e escrita, ele será capaz de se posicionar em diferentes contextos, manifestar posicionamento pessoal ou perceber o posicionamento de um grupo social e tomar suas decisões.

Isto nos leva a observar que O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (2002) salienta que o aprendizado da escrita em português tem para os povos indígenas função como defesa, possibilidade de exercerem sua cidadania e acesso a conhecimentos de outras sociedades. Neste sentido,

considerando que a sociedade dominante ignora todo e qualquer conhecimento que não esteja centrado na palavra escrita, torna-se imprescindível aos povos indígenas aprender a lutar com a mesma escrita com a qual essa sociedade exclui os grupos minorizados. Contudo, essa escrita deve coadunar-se com “*cultura, tradição, costume, crença e língua materna na nossa convivência*”, como caracteriza o professor Reginaldo. Com efeito, nas sociedades indígenas, essas práticas sociais não estão relacionadas somente à palavra escrita. O desenho, a pintura, as danças, os rituais de passagem são elementos importantes dentro dos contextos de cada comunidade indígena.

Esse é o grande diferencial entre as escolas regulares e as escolas indígenas. Ressalto também que as escolas indígenas não são semelhantes entre si. Há pontos em comum, mas existem diferenças entre as escolas de diferentes etnias, escolas localizadas em comunidades próximas aos centros urbanos e entre escolas de comunidades distantes dos centros urbanos. No estudo em questão, as comunidades dos professores cursistas, embora de etnias diferentes, estavam localizadas próximas aos centros urbanos, favorecendo um contato maior com as práticas de leitura e escrita na língua portuguesa.

Desta forma, o trabalho desses professores indígenas tem como pano de fundo o funcionamento cada vez mais complexo da língua oral e escrita, das linguagens verbal e não-verbal e de gêneros textuais cada vez mais numerosos e complexos na prática social moderna. E, para que ele desenvolva um trabalho significativo com seus alunos e os ajude a construir histórias significativas de leitura e escrita tanto na língua indígena como na língua portuguesa, necessitam ser instrumentalizados para tal função, como podemos observar na fala da professora Maria.

Esse curso veio para me ajudar, trouxe conhecimentos. Eu aprendi a escrever língua indígena em 2012 quando estudei no Insikiran e hoje tenho cinco turmas. Agora estou indo com esse conhecimento, pois tinha muitas dificuldades, ainda tenho. Este ano foi um desafio porque é a primeira vez que trabalho com a língua Wapichana; antes trabalhava com a língua portuguesa. As dinâmicas, a forma de contar histórias amenizaram as dificuldades. Os trabalhos que fazemos com a língua Wapichana são discutidos junto com a professora de língua portuguesa.

Os trabalhos que aprendemos aqui levamos para o conhecimento dos alunos; então, melhorou muito. Para mim, é desafio trabalhar a língua materna Wapichana; o povo diz que é fácil, mas é difícil.

Conforme a professora Maria, trabalhar com a LI é um desafio. E este desafio se amplia na medida em que os professores percebem a escassez de material didático em língua indígena. Ou, em alguns casos, o professor indígena foi alfabetizado em língua portuguesa, lê com fluência o português e somente há pouco tempo aprendeu a escrever a língua indígena.

Os professores que trabalhavam nas séries iniciais apresentavam costumeiramente cartilhas elaboradas juntamente com os alunos, frases em língua portuguesa para tradução em língua indígena, desenhos com as partes do corpo, com nomes de animais, objetos ou lugares. A produção textual apresentava narrativas com vocabulário simples, com temas recorrentes, como caçadas ou pescaria. Ou seja, o material escrito em língua indígena apresenta o mundo da comunidade e da vida indígena; e o material escrito em língua portuguesa apresenta as matérias relevantes do currículo. D'Angelis (2005, p. 18) explica que esta maneira prática de apresentar a língua indígena pela escola traz consequências trágicas, pois as crianças constroem representações de que sua língua indígena “só serve para falar das coisas conhecidas da aldeia; para as outras coisas como descobrir o mundo, para aprender o que a sociedade julga indispensável existe e se usa o português”. Neste sentido, o trabalho conjugado de leitura e escrita na LI e LP permite abrir horizontes e fornecer modelos que poderão ser ressignificados de acordo com a necessidade de cada comunidade.

Ainda, de acordo com a professora Maria “os trabalhos que fazemos com a língua Wapichana são discutidos junto com a professora de língua portuguesa”. Isto é explicado na medida em que a língua indígena ainda não tem uma tradição de escrita de longa data. E muitos professores que escrevem a língua indígena não têm prática de leitura em sua língua; além do mais, os modelos de escrita conhecidos são apresentados em LP. Assim, ao estimular a leitura e a produção de diversos gêneros, os professores indígenas poderão escolher o que é adequado para seu uso escolar, sua cultura e sua comunidade e o que não é, conforme explica o professor Marcos.

O curso foi muito bom, me deu ótimas ideias e muitos exemplos. Com os meus alunos escolhi construir o fanzine em língua indígena e em língua portuguesa, o álbum de memórias e receitas. Ensinei como organizar e apresentar um texto. Fiz o texto de memórias e comecei a escrever um artigo de opinião. Tive algumas dificuldades, mas estou colocando em prática o que aprendi aqui.



Pabinak damurydiz Tum kau  
 = kupay na'ik dynai dia'an.  
 = kupay izer'u, kupay kazimeat  
 = dynai-izer'u, diPeryna'ik sararu.  
 = Iweikidnhau: kupay, dynai, na'ik  
 Sararu: wyn, dyu, didiad  
 Pabinak kadyz, na'ikkanzy'ad  
 = SaadPays: kamuu!

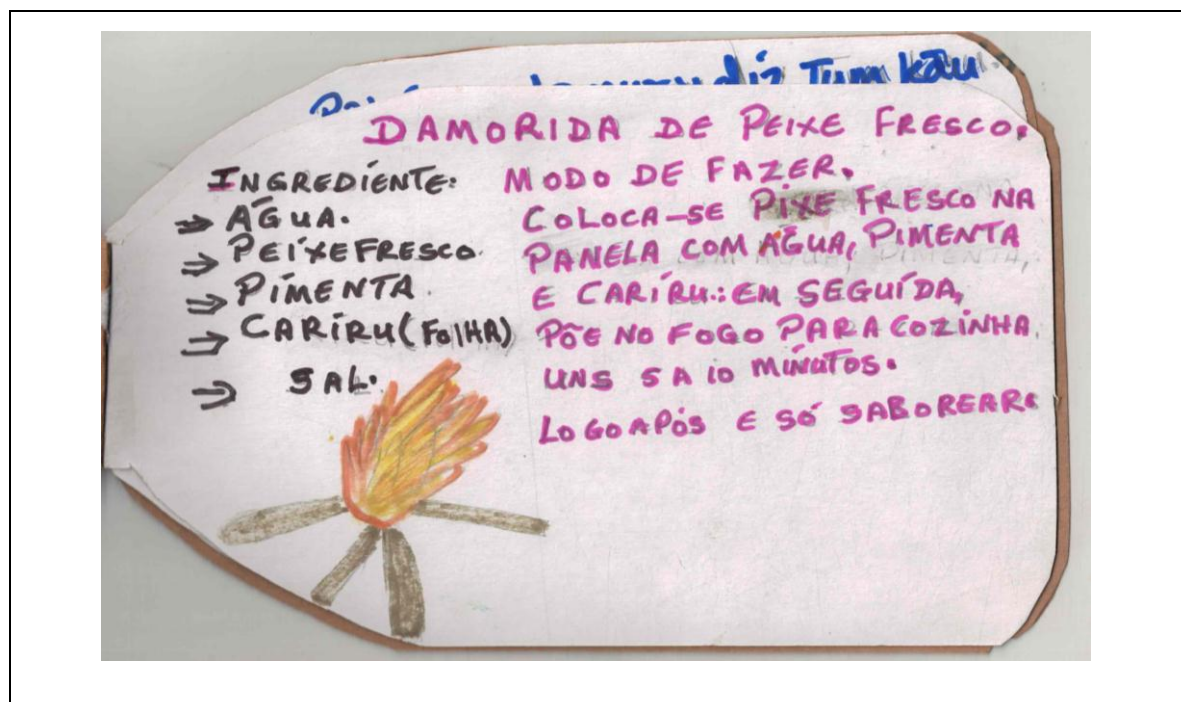


Figura V: Receita  
 Texto: Professor Marcos

A produção escrita elaborada pelo professor Marcos foi apresentada em LI Makuxi e LP em um suporte que se parece um com um abano (objeto em forma de leque usado para atizar o fogo). Os elementos da cultura indígena, impressos na forma, na escrita e usados no texto são repletos de significação que carregam representações (HALL, 1997) nas práticas de significação materializadas por meio da linguagem; e produzem identidades que adquirem sentido dentro da(s) cultura(s). Assim, ao trabalhar com o gênero receita, o professor Marcos se apropria desse discurso e apresenta uma nova estética ao texto, certamente vivenciado em sua prática cultural e atribuindo a esse elemento uma nova significação. De certo, em referência ao sabor bem apimentado desse prato típico. Como afirma Hall (1997), são os participantes de determinada cultura que constroem significados para as pessoas, objetos, artefatos e eventos.

A ressignificação da produção escrita do professor Marcos exemplifica muito bem o argumento do Reginaldo ao declarar que “*é preciso também prevalecer a nossa cultura, tradição, costume, crença e língua materna*”. Os textos produzidos pelos professores, no contexto da realização do curso, foram elaborados de acordo com o gênero trabalhado no momento, mas cada um seguiu seu estilo, a sua maneira e de acordo com o contexto que seria trabalhado. Os textos apresentados foram acrescidos com uma pitada do universo cultural de cada um, conforme os

exemplos do texto escrito pelo professor Armando:

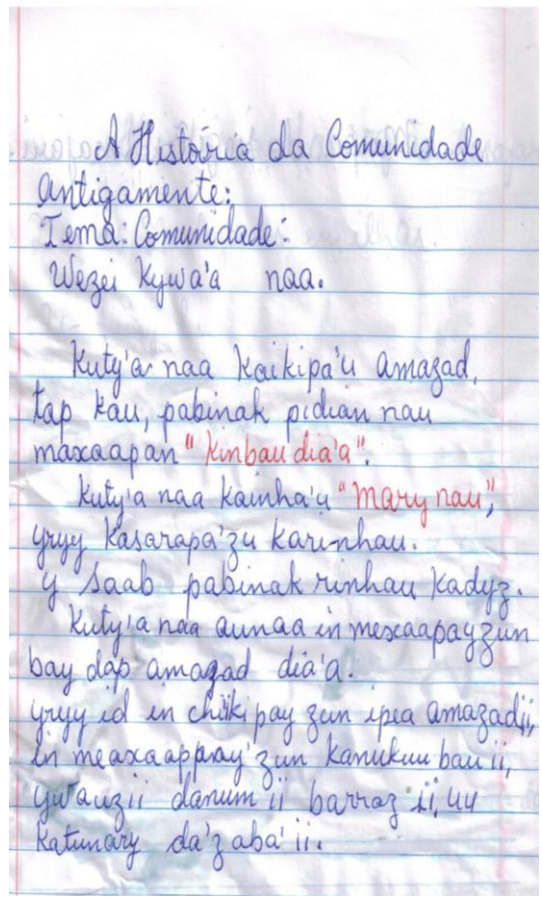
<b>Antigamente</b>	
 <p><i>História da Comunidade</i>          Antigamente:          Tema: Comunidade:          Wezei kywa'a naa.          Kuty'a naa kaikipa'u amazad,          tap kau, pabinak pidian nau          maxaapan "kimbaudia'a".          kuty'a naa kaimha'u "maru nau",          yuyy kasarapa'zu karinhau.          y Saab pabinak rinbau kadyz.          Kuty'a naa auna in mesaapayzun          bay dap amazad dia'a.          yuyy id in chiki pay zun ipa amazadi,          in mesaapayzun kanuku bau ii,          yu'auzii danum ii baroz ii, uu          katunary da'z aba' ii.</p>	<p>Antigamente, a comunidade era cuidada. Então, moravam aqui vários tipos de caça. Tinha o pajé que cuidava dos doentes e curava todos os tipos de doenças. Antigamente, nós não morávamos só em um local, fazíamos migração; morávamos em um local por tempo determinado. Nós morávamos nas matas, na beira dos rios, igarapés, nos campos e na beira das ilhas. Antigamente...</p>

Figura VI: Texto de Memórias  
 Fonte: Professor Armando

O texto apresentado pelo professor Armando vem carregado de memórias, de sentimento, de movimento que as traduzem em práticas culturais vivenciadas no passado e que hoje se materializam na escrita, no desejo de um retorno ao passado há muito tempo perdido. De acordo com Hall (2006, p. 53), a ênfase nas origens, na continuidade, na tradição e na intemporalidade visa recuperar uma identidade que está lá, muitas vezes adormecida, esperando ser acordada, para reassumir sua existência: "Os elementos essenciais do caráter nacional permanecem imutáveis, apesar de todas as vicissitudes da história". Para os professores indígenas, a indianidade está nos aspectos culturais, no fortalecimento da língua indígena revestidos com a roupagem dos gêneros textuais.

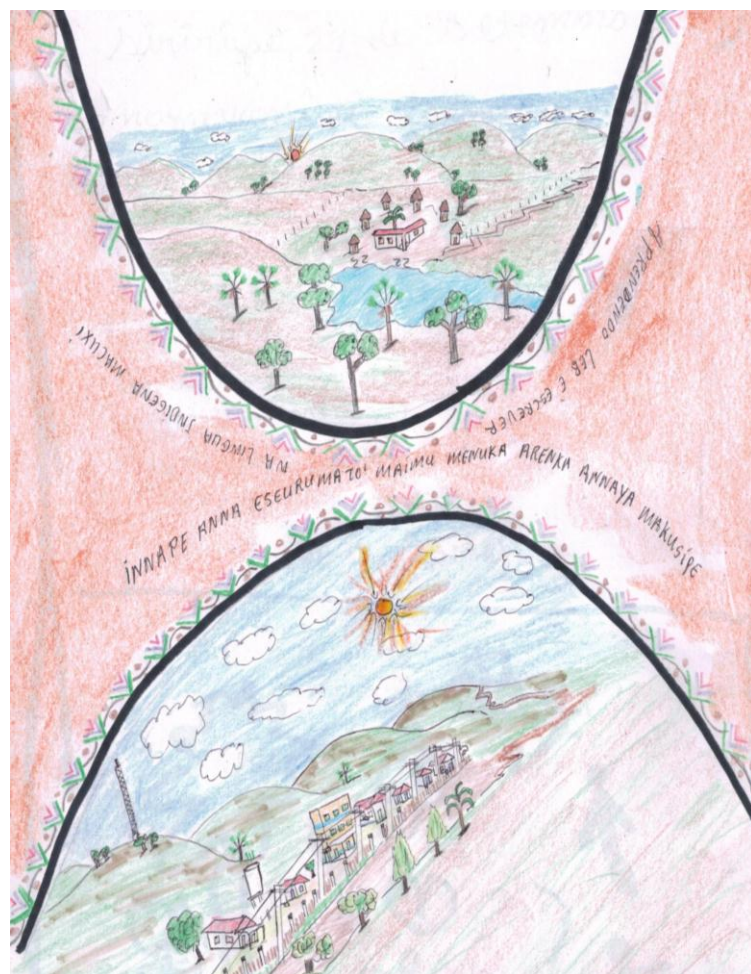
Segundo Hall (1997), as práticas culturais são importantes na medida em que



o participante de uma dada cultura atribui significados às pessoas, objetos, eventos. As coisas, por si mesmas, não possuem um só significado, singular ou fixo ou imutável. Isto é visível nas diferentes formas como os professores produziram seus textos.

### O LUGAR ONDE NASCI

O lugar onde nasci é muito legal, apesar de não existir boas condições de acesso para se chegar até lá. O nome do lugar é comunidade de Santa Maria, no município de Normandia. O meu pai, minha mãe e meus avós nasceram lá. A



maioria das pessoas que vivem lá são da etnia Makuxi. O lugar é rodeado de serras. Um lugar bom pra se curtir e pra muitas aventuras. Lá têm igarapés, peixes, animais, como onças, tamanduá, cutia, jabuti e outros. Sem falar dos lugares sagrados. Lá existem cavernas com grandes panelões de barro com ossos humanos dentro. Uma coisa de se arrepiar! Lá tem muitas histórias, mas têm também igarapés limpinhos, serras pra fazer escalada, para praticar

grandes e longas caminhadas. Lugar de muitas serras, o caminho é cheio de pedregulhos.

Para cobrir as casas têm que enfrentar alturas, longas caminhadas para encontrar os buritizais já que a madeira é muito difícil. Buritizais existem, mas somente em cima, lá em cima das serras no meio das grutas. O lugar é assim, sobe e desce, mas é o lugar onde nasci.

Figura VII: O lugar onde nasci  
Fonte: Professor Ivan

Os textos indicam uma intensa relação identitária dos povos indígenas com seu local de origem, sua cultura e suas vivências. Compreendemos que o sujeito indígena não se torna indígena apenas por ter nascido em comunidades indígenas. Para além desses espaços, são as relações, as trocas culturais e as experiências multiculturais que constituem o ser indígena na atualidade. Isto pode ser observado nas produções escritas elaboradas por estes professores.

Na produção do professor Ivan, há uma combinação de desenhos, língua indígena e língua portuguesa. O diálogo estabelecido entre esses elementos nos envolvem completamente. O professor traz elementos próprios do seu contexto para ampliar seus conhecimentos e conceitos reelaborados pelo uso da LP. Nos diversos gêneros textuais (texto de memórias, receitas, músicas,) elaborados e apresentados pelos professores, há uma relação com a realidade vivenciada, sua comunidade, cultura e língua. Para muitos, isto não tem muita importância; contudo, o trabalho com a língua em uma perspectiva de valorização das culturas entende “[...] os traços caleidoscópios, o múltiplo, as misturas, as diferenças, o híbrido” (CÉSAR e CAVALCANTI, 2007, p. 61).

Nos dias atuais, com a intensificação entre as culturas e o avanço da globalização, é importante que esse conhecimento se realize, pois viabiliza um estudo detalhado das condições que nos cercam, das diferenças que nos marcam e que formam a nossa identidade. Nesse contexto, entendemos, ainda, que um ser é diferente do outro e que essas diferenças são construídas com base no outro, no encontro com outro que mora em lugar diferente, que possui gostos e costumes diferentes. Nesses encontros, nossas diferenças são reforçadas e nossa identidade é forjada e representada. Desta forma, ao representar elementos simbólicos próprios da cultura indígena em práticas discursivas advindas da sociedade majoritária, demonstra um reconhecimento de si e do outro. Neste caso, há uma troca identitária onde os sujeitos que se identificam e se reconhecem como tal; bem como, uma apropriação da identidade do outro, um reconhecimento dos sujeitos envolvidos no contexto relacional.

Desta forma, o incentivo à leitura e à produção de texto proposto no ambiente da formação do curso textos em contexto não caracteriza uma cultura como superior à outra, uma língua como melhor que a outra; havia o reconhecimento dessas diferenças, a valorização dessas culturas. Nessa perspectiva, recorro mais uma vez

ao significado de representação proposto por Hall (1997), para quem as representações são sistemas de significação materializadas por meio da linguagem, e que por meio destas construímos identidades. Assim, os significados simbólicos de que os professores indígenas se apropriam para expressar sua identidade são para eles de extrema importância, de tal forma que incorporar ou representar elementos da sua cultura em textos orais e escritos constitui a identidade indígena.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste estudo, procurei analisar as representações, por professores indígenas, para a Língua Indígena e para a Língua Portuguesa no curso de formação continuada *O Processo interacional nas aulas de Língua Materna para Professores Indígenas: Textos em Contextos*, realizado no Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima. Para tanto, a pergunta de pesquisa que norteia essa investigação toma como base as *representações dos professores indígenas participantes do curso Textos em Contextos sobre o uso da Língua Indígena e da Língua Portuguesa utilizadas em um ambiente de formação de professores*.

Os motivos pelos quais elegi este estudo adveio da minha experiência como formadora nos cursos de formação continuada para professores indígenas, realizados no CEFORR. Minhas inquietações estavam pautadas, inicialmente, em representações que alimentam o imaginário sobre a língua, cultura e práticas de ensino, descontextualizadas, da realidade social e histórica dos cursistas em formação. Na verdade, a naturalização desses discursos nos leva à invisibilização das diferenças e dos sujeitos na sociedade. Assim, os movimentos desta pesquisa, pautados na representação de Línguas, permitiram-me (des)construir e (re)construir caminhos, reafirmando a importância da linguagem para a produção de sentidos em contextos sociais mais amplos.

Para além dessas particularidades, fui movida, também, pela necessidade de ampliar as pesquisas já existentes, a partir dos estudos com a língua(gem) em um contexto de formação de professores indígenas, tendo em vista que a complexidade do trabalho envolvendo língua e culturas tão distintas. É inegável a complexidade linguística e cultural do Estado de Roraima, local de convívio de diferentes línguas indígenas, de imigrantes e migrantes. Essa complexidade está presente no ambiente de formação de professores, em particular nos cursos de formação continuada, ofertados pelo CEFORR aos professores indígenas. Nesse contexto, observei a tensão e o conflito envolvendo sujeitos marcados por línguas e culturas diversas.

Tendo em vista tal complexidade, encontrei na Linguística Aplicada um norte para discutir sobre os significados de línguas e culturas numa perspectiva que considera os sujeitos, suas práticas de linguagem, o contexto, sua formação

histórica, econômica e ideológica. Neste sentido, a LA não cria teorias, mas viabiliza a explicação de processos sociais, psicológicos e históricos que estão presentes nas práticas de uso da linguagem.

A LA não fornece certezas, nem produtos prontos e acabados, pois é uma interpretação situada historicamente. Ela conduz a outras reflexões, aponta outros caminhos, outras direções. Desta forma, os resultados obtidos neste trabalho devem ser vistos como incompletos e inacabados. Este posicionamento tende a estimular outros processos de investigação, em um movimento contínuo de informações, permeadas por nuances que seguem sempre incompletas.

As sub perguntas elencadas neste trabalho foram contempladas à medida que interpretamos as representações dos professores indígenas envolvidos na participação do curso *O Processo interacional nas aulas de Língua Materna para Professores Indígenas: Textos em Contextos*. Entendo que representações são práticas de significação, materializadas por meio da linguagem. Essas representações só adquirem sentidos quando percebidas, vivenciadas e contextualizadas dentro das culturas.

Neste sentido, as culturas são processos dinâmicos, coletivos, constantemente reinventados e revestidos de novos significados. É a partir desse dinamismo que os seres humanos dão significado às suas ações, às coisas, ao mundo onde estão inseridos, levando sempre em consideração o momento histórico vivenciado por ele. Deste modo, os significados atribuídos às coisas em geral, são construídos nas interações sociais em circunstâncias socio-históricas específicas. Por isso, são processos transitórios, inacabados, em constante mudança.

Ressalto que os modos de representar não são neutros. São permeados por situações envolvendo relações de poder. Desta forma, os grupos privilegiados, quem detêm o poder, constroem representações para as coisas, para as pessoas, para os outros, para as minorias. Assim, as representações constroem posições para os sujeitos e criam identidades.

Considerando os pressupostos acima, na seção 4 buscamos interpretar as representações que os professores indígenas fazem sobre a identidade indígena, em um contexto de formação continuada de professores. Reconhecer-se como sendo, na medida do que se é, e não de acordo com o que os outros desejam, possibilita ter autonomia na forma de agir e pensar; além de romper com paradigmas

estabelecidos por um discurso homogeneizador das diferenças.

No que tange à representação de identidade, o dinamismo e as crescentes transformações sociais favorecem o encontro com o “outro”, o conhecimento e o reconhecimento do outro. Nessa relação, percebi que as identidades não estão presas, nem agarradas aos indivíduos. São os seres humanos como usuários da linguagem que constroem posições para si e para os outros.

Nesse processo de construção de identidade, percebe-se que a dúvida de ser ou não índio não está no professor Makuxi ou no professor Wapichana; está nos outros que não conseguem visualizar as mudanças sociais e históricas ocorridas na sociedade. Também não se trata de querer tornar-se não índio, mas sim, de continuar sendo o Makuxi, ou o Wapichana. O índio contemporâneo agrega novas posturas, novos conceitos e valores. Não são características físicas ou elementos essencializantes que o definem, como pinturas, língua ou morar na floresta; para além dessas questões, a identidade indígena está mais no querer ser do que no tornar-se.

É importante ressaltar, também, que a questão da identidade indígena não está exclusivamente na figura do índio; está nas condições sociais, históricas, políticas e econômicas envolvendo o “ser indígena” e como ele foi representado por meio das práticas discursivas. A compreensão desses fatos favorece o empoderamento dos povos indígenas na luta pelo reconhecimento dos seus direitos, na busca de maiores espaços sociais, políticos e econômicos e na luta pela manutenção de suas conquistas.

Em seguida, enfatizo as representações dos professores indígenas para a Língua Indígena e para a Língua Portuguesa. Em se tratando das línguas Makuxi e Wapichana, as representações dos professores dessas etnias, participantes do curso, indicam que a importância dessas línguas está associada à valorização das culturas. Os professores indígenas apresentaram uma relação intensa com a língua indígena, tanto na apresentação e socialização das atividades executadas com os alunos da sua comunidade quanto na relação com o outro.

Estabelecer uma associação direta entre a língua indígena, a preservação e manutenção das culturas aponta para uma concepção de culturas estáticas, fixas, que não apresentam modificações. Essa concepção reforça o pressuposto de que a língua indígena é o diferenciador do sujeito indígena. Corrobora, ainda, com o

pressuposto de que as línguas indígenas não sofrem alterações. Contudo, esse movimento de essencialização da identidade reforça o discurso de alguns setores políticos que não são favoráveis às causas indígenas.

A Língua Portuguesa, por sua vez, ocupa um espaço cada vez maior nas relações sociais no interior das comunidades. Aprender essa língua significa ter acesso aos bens e consumo fornecidos pela sociedade majoritária. No entanto, há o pressuposto de que o conhecimento formal e estrutural da língua favorece o desempenho do falante. Tal concepção se distancia do reconhecimento das diversidades linguísticas presentes nas comunidades indígenas, do contexto local, regional e nacional. Valorizar essa diversidade de falares e línguas, possibilita utilizar a linguagem como suporte para contextualizar as práticas de ensino, situar o falante como sujeito social, além de conhecer as mudanças e transformações ocorridas na língua.

No subitem 4.3, evidencio as atividades de produção textual desenvolvidas ao longo das oficinas do curso *Textos em contextos*. Essas oficinas também se constituíram em espaços de produção de textos em Língua Indígena; em espaços de construção e ressignificação de conhecimentos, na medida que possibilitou ao professor descrever, analisar e interpretar suas práticas de ensino e de uso da linguagem. Destaco, também, a importância da reflexão sobre a língua, que permitiu ao professor considerar os recursos linguísticos e a estrutura da língua. Recursos textuais como: coesão e coerência, recursos semânticos, conhecer a estrutura fonológica, morfológica e sintática, bem como recursos sociolinguísticos que podem ser adotados tanto no ensino da LP quanto na LI.

A reflexão sobre a língua é importante tanto para os professores que lidam com o ensino da LP ou LI como para os falantes, pois favorece a ampliação de sua competência escrita. É importante o reconhecimento das variedades dialetais, de ordem social, geográfica e política, pois inibe o temor e a vergonha de se expor ou escrever textos, sem o devido conhecimento da língua padrão. Isso não significa incentivar o desrespeito às normas textuais ou ao uso da variedade prestigiada da língua, mas incentivar uma forma comum de uso da linguagem que tenha resultados positivos para a vida política, econômica e cultural dos povos indígenas.

Desta forma, compreendo que o trabalho com a linguagem não está mais fundamentado em práticas que entendem o ensino como transmissão de

conhecimentos ou em ações apoiadas em fundamentos estruturalistas da linguagem. Compreender o papel da língua, das culturas e dos sujeitos dentro dos contextos sociais mais amplos, significa contrapor-se a questões de ensino voltadas para a padronização e homogeneização linguística.

Conforme apresentado subitem 4.3, ao propor oficinas de produção textual, a ideia inicial era ampliar o reconhecimento das práticas de linguagem significativas. Contudo, chamou minha atenção o fato de que, frequentemente, os textos produzidos em LP, também eram escritos em LI. Percebi que os textos em LI ganhavam formas criativas e originais. Este fato é importante para a compreensão de como os sujeitos transformam as práticas de uso da língua em seus próprios objetivos e interesses culturais.

As ações de produção oral e escrita, desenvolvidas ao longo do curso, mostraram a complexa tarefa que envolve o professor indígena no ato de ensinar e aprender. Não basta fazer um seletivo indígena, ser falante da LI, colocar um giz na mão desses professores e mandá-los para suas escolas. Antes de tudo, é necessário ouvi-los, entender suas razões e ter a sensibilidade para perceber como os significados atribuídos à representação de língua e cultura foram produzidos socialmente. Desta forma, será possível observar a desconstrução de representações equivocadas por parte de alguns formadores (incluindo eu, naturalmente) sobre esses contextos.



## REFERÊNCIAS

ANDERSON, B. **Nação e consciência nacional**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Editora Ática, 1983.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas –SP: Papyrus, 1995.

ATHIAS, R. **A noção de identidade étnica na Antropologia brasileira**: de Roquette Pinto a Roberto Cardoso de Oliveira. Editora Universitária da UFPA, 2007.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTHIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARTH, F. Grupos Étnicos e Suas Fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teoria de Etnicidade**. Tradução: Elcio Fernandes. 2. reimp. São Paulo: UNESP, 1998, p. 185-227

BRASIL, Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília: SEF/MEC, 2005.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do SECAD 3 - Educação Escolar Indígena, diversidade sócio cultural Indígena na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas**. Brasília: SEF/MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares para o Ensino da Língua Portuguesa**. Brasília; SEF/MEC; 2000.

BORTONI-RICARDO, S. M. Processos interativos em sala de aula e a pedagogia culturalmente sensível. **Polifonia**, Nº 07: p. 119-136, 2003.

\_\_\_\_\_. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CANDAU, V. M. e MOREIRA, A. F. (org.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CAVALCANTE, L. I. P. **Formação de Professores na perspectiva do movimento dos Professores indígenas da Amazônia.** Revista Brasileira de Educação Jan/Fev/Mar/Abr nº. 22. Manaus, 2003.

CAVALCANTI, M. **A pesquisa na sala de aula:** metodologia de investigação científica e a formação do professor. In. PUCMinas virtual. Educação sem distância, 2000.

\_\_\_\_\_. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In. Moita Lopes, L. P. (org.) **Por uma linguística Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 233-252.

\_\_\_\_\_. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **Delta**, vol. 15, nº especial, 1999.

CAVALCANTI, M. e MAHER. T. J. **O índio, a leitura e a escrita:** o que está em jogo? Revista Linguagem e letramento em foco: Formação do professor indígena. MEC/Cefiel IEL/UNICAMP, 2005.

CÉSAR, A. L. S. **Lições de abril:** Construção de autoria entre os Pataxó de Coroa Vermelha. Tese de doutorado PPG Linguística Aplicada. Campinas, SP: IEL-UNICAMP, 2002.

CÉSAR, A. L. & CAVALCANTI, M. C. Do singular ao Multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In. M.C. Cavalcante & S. M. Bortoni-Ricardo (orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação.** Campinas/SP. Mercado das Letras, 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

CORACINI, M. J. R. F. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade.** Línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

COSER, S. Híbrido, hibridismo e hibridização. In: FIGUEIREDO, E. (Org.). **Conceitos de literatura e cultura.** Juiz de Fora: UFJF, 2010.

COX, M.I.P. & ASSIS-PETERSON, A. A. Transculturalidade e Transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: Bortoni-Ricardo, Stella M. e Cavalcanti, Marilda C. (orgs.). **Transculturalidade, Linguagem e Educação.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: Edusc, 2002.

CUNHA, C. M. **Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade.** São Paulo, SP: Brasiliense, 1986.

D'ANGELIS, W. R. Línguas Indígenas precisam de escritores? Como formá-los? **Revista Linguagem e letramento em foco: Formação do professor indígena MEC/Cefiel/IEL/UNICAMP,** 2005.

DE CERTEAU, M. **A cultura no plural.** Campinas, SP: Papyrus, 2001

DENZIN, N. K; LINCOLN. Y. S. **O planejamento da pesquisa Qualitativa: Teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artemed, 2006.

ERICKSON, F. Metodos Cualitativos de investigacion sobre la ensenanza. In. Wittrock, M. (org.) **La investigacion de la ensenanza.** Barcelona: Ediciones Paidos, 1989.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In. Moita Lopes, L. P. (org.) **Por uma linguística Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FAIRCLOUGH, N. F. **Discurso e mudança social.** Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2001.

FERREIRA, A. L. C. de M. **Os sentidos da docência para alunos do Magistério Indígena: O papel da língua como mediação.** Tese de Doutorado em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2014.

FIORIN, J.L. **Linguagem e Ideologia.** 8º edição. Série Princípios 137. São Paulo: Ática, 2007.

FREITAS, D. B. A. P. **Escola Makuxi: identidades em construção.** Tese de doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

\_\_\_\_\_. A construção dos sujeitos nas narrativas orais. In **CLIO.** Revista Histórica de pesquisa Histórica, N 25-2, 2007. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

GATTI, B. A. **Pesquisa em educação: considerações sobre alguns pontos-chave-** Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.25-35, set./dez. 2006.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GHIRALDELO, C. M. **As representações de língua materna: entre o desejo de completude e a falta do sujeito.** Tese de doutorado na área da Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas. - Campinas, SP. 2002.

GOFFMAN, E. A sociolinguística negligenciada. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M (Org.) **Sociolinguística Interacional.** 2. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

\_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade? In. SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Ezequiel T. Silva e Guacira L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A (2006).

\_\_\_\_\_. The work of representation. In HALL, S. (org) **Representation: cultural representations and signifying practices.** London: Sage Publications, 1997.

HYMES, J. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B. e HOLMES, S. (orgs.).

Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin Books, 1972. Apud BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemu na escola, e agora?** Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

KODO, R. H. **Representações e atitudes linguísticas na (re)construção da identidade indígena dos Guarani dos Pinhalzinho(Tomazino):** um estudo na escola “Yvy” Porã. Dissertação de Mestrado, UEPG, 2013.

KUPER, A. **Cultura:** a visão dos antropólogos; tradução Mirtes Frange de Oliveira Pinheiros. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

LOPES, L. P. M. Discursos e identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.** Campinas, SP: Mercado das Letras 1998.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAHER, T. J. M. Formando índios como professores: uma nova política. In: In Grupioni, L. D. (orgs.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.** Brasília: MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In. Cavalcanti, M. C. e Bortoni-Ricardo, S. M. (orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação.** Campinas, Mercado de Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. Sendo índio em português. In. Signorini, I. (org). **Língua(gem) e Identidade - Elementos para uma discussão no campo aplicado.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

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

MARTINS, J.de S.. **Fronteira:** a degradação do outro nos confins do humano. São Paulo: Hucitec, 1997.

MATO, Daniel. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Inclusão na produção de Conhecimentos e Práticas socioculturais. In: CANDAU, Vera Maria (org.) **Educação**

**Intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro. 7 Letras: 2009.

MASTRELLA-DE-ANDRADE. M.R. Pensando identidades em contextos de ensino-aprendizagem de línguas: uma discussão teórica introdutória. In: FIGEIREDO, C. J. e MASTRELLA-DE-ANDRADE. M.R. (ORG.) **Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Práticas de Construção de Identidades.** Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 32. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013).

MATOS, K. G. e MONTE, N. L. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. In Grupioni, L. D. (orgs.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.** Brasília: MEC, 2006.

MENDES, E. Língua, Cultura e formação de Professores: Por uma Abordagem de Ensino Intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (Orgs.). **Saberes em português: ensino e formação docente.** Campinas: Pontes, 2008.

MELLO, H. R. Português padrão, português não-padrão e a hipótese do contato lingüístico. In: ALKMIM, T. M. (Org.) **Para a História do Português Brasileiro.** São Paulo Humanitas, 1999.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: LOPES, L. P. da M. (org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani.** São Paulo: Parábola, 2013.

MOITA, L. P. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. L.P. **Identidades fragmentadas:** a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

NETO, M. G. **As representações dos Taripé sobre sua escola e as línguas aplicadas nas aldeias:** implicações para a formação de professores. Tese de doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

NOBRE, Domingos Barros. **Uma pedagogia indígena Guarani na escola, prá quê?** Campinas: Curt Nimuendajú, 2009. (Série Educação Indígena nº 1)  
ORLANDI, E.P. **Terra à vista!** discurso e confronto: velho e novo mundo. Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1990.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do poder**. Tradução: Maria Cecília França. Editora Ática, 1993.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e questão de ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In. Signorini, Inês (org.). **Língua(gem) e Identidade - Elementos para uma discussão** no campo aplicado. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1988.

REES, D. K. & MELLO, H.A. B de. Investigação Etnográfica em sala de aula de segunda língua/língua estrangeira. **Cadernos do IL**. Porto Alegre, n.º 42, junho de 2011. p. 30-50. <http://www.seer.ufgs.br/cadernosdoil/>

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

ROMERO, F. L. **Relações entre língua e identidade em comunidade bilíngue**: O grupo etnolinguístico Taurepang. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

SANTOS, M. G. dos. **Uma gramática do Wapixana (aruák)** – aspectos da fonologia, da morfologia e da sintaxe. Campinas, 2006, 299 f. Tese (doutorado em linguística). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas.

SEED– Secretaria de Estado da Educação e Desporto; CEFORR – Centro Estadual de formação dos Profissionais da Educação de Roraima. **Projeto Político Pedagógico do Magistério Indígena Tamî'kan**, 2001.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e Desporto; CEFORR – Centro Estadual de formação dos Profissionais da Educação de Roraima. **Projeto Político Pedagógico**, 2006.

SIGNORINI, I. **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SIGNORINI, I .CAVALCANTI, M. C. **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SOUZA, C.M.de; Pensando identidade e diferença. In. Freitas, D. B. A.P. e Wankler, C. M. **O múltiplo em construção**: questões de linguagem e identidade. Boa Vista: Editora da UFRR, 2012.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

THIÉL, J. **Pele silenciosa, pele sonora**: a literatura indígena em destaque. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino da gramática. 13. Ed. São Paulo, 2009.

TRIVIÑOS. A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais – A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo. Editora Atlas, 1990.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. In Da Silva, T. T. (org.), Hall, S. e Woodward, K. (eds.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2009.

XAVIER. A. C. e CORTEZ, S. **Conversas com linguistas**: virtudes e controvérsias linguísticas. (Org.). São Paulo Editorial, 2003.



## ANEXOS

### ANEXO A

#### Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM LETRAS

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -TCLE**

(Em duas vias, firmado por cada participante da pesquisa e pelo pesquisador)

*“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.”*

(Resolução. nº196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Prezado (a) Senhor (a),

Eu, Genilza Silva cunha, aluna do Mestrado em Letras da UFRR, venho por meio deste convidá-lo (a) a participar da pesquisa intitulada LINGUA(GEM) E IDENTIDADE EM UM CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM BOA VISTA (RR) a qual tem por objetivo analisar as representações dos professores cursistas do Magistério Tami'kan sobre as línguas utilizadas em um contexto multilíngue e multicultural de formação de professores. Sobre a pesquisa, seguem as informações:

1. A participação é voluntária. Caso você aceite participar, será entrevistada por meio de roteiro prévio de perguntas, e suas respostas serão gravadas por meio de gravador digital.

2. Quando for publicado, dados como nome, profissão, local de moradia, não serão divulgados. Os nomes dos entrevistados serão modificados; utilizarei nomes fictícios. As perguntas que vou fazer não pretendem trazer nenhum desconforto ou risco, já que são

somente sobre suas impressões. Portanto, não há riscos e prejuízos de qualquer espécie em virtude de desconfortos, riscos morais e constrangimentos que poderiam ser provocados pela pesquisa. Dou a garantia de que o interesse é científico, sem intenção de promover ou macular a imagem de quem quer que seja.

3. Não há nenhum fim lucrativo para a sua participação na pesquisa; sendo assim, sua participação será espontânea e gratuita. Informo, ainda, que a qualquer momento você poderá desistir da participação da mesma. Pode, também, fazer qualquer pergunta sobre a pesquisa.

4. Após ler este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e aceitar participar do estudo, solicito sua assinatura em duas vias, ficando uma em seu poder. Qualquer informação adicional, ou esclarecimentos acerca deste estudo, poderá ser obtida junto ao (à) aluno (a), pelo (s) telefone (s) \_\_\_\_\_ ou pelo endereço eletrônico: \_\_\_\_\_.

Eu....., discuti com o (a) aluno (a) Genilza Silva Cunha sobre a minha decisão em participar desse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro, também, que a minha participação é isenta de quaisquer despesas, e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido. Declaro que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Boa Vista/RR, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

## ANEXO B

### Autorização Gratuita de Direitos de Entrevista Gravada em Áudio e de Uso de Imagens

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM LETRAS  
AUTORIZAÇÃO GRATUITA DE DIREITOS DE ENTREVISTA GRAVADA EM  
ÁUDIO E DE USO DE IMAGENS

Pelo presente termo particular de autorização de uso de imagem e voz,  
Nome:  
Nacionalidade:  
Estado civil:  
Profissão:  
RG nº.  
CPF nº.  
Residente e domiciliado:

**autoriza** a Genilza Silva Cunha, aluna regularmente matriculada (matrícula nº. 20140013) no Mestrado em Letras da UFRR, inscrito (a) no CPF sob nº \_\_\_\_\_ RG nº. \_\_\_\_\_ residente à \_\_\_\_\_ na cidade de Boa Vista/Roraima, **o uso de sua imagem e voz**, em decorrência da participação na pesquisa de Dissertação intitulada: LÍNGUA(GEM) E IDENTIDADE EM UM CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM BOA VISTA (RR).

O presente instrumento particular de Autorização é celebrado a título gratuito, podendo ser utilizado, divulgado e publicado, para fins culturais e científicos, a mencionada entrevista e imagens no todo ou em parte, editada ou não; bem como, permitir a terceiros o acesso à mesma para fins idênticos, com a ressalva de preservar a integridade e a indicação da fonte.

O presente instrumento particular de Autorização é celebrado em caráter definitivo, irretratável e irrevogável, obrigando as partes por si e por seus sucessores a qualquer título, a respeitarem integralmente os termos e condições estipulados no presente instrumento.

Boa Vista, RR, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

## APÊNDICE

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome:

Sexo:

Idade:

Local de nascimento:

Comunidade:

Data de nascimento:

- Você é professor (a) há quanto tempo?
- Quais disciplinas você leciona?
- Por que você decidiu participar do curso?
- Você gosta das atividades desenvolvidas pelo professor de Língua Portuguesa?
- E as atividades desenvolvidas na disciplina de Língua Indígena, você gosta?
- Quando tem alguma dúvida, ou quando não entende a explicação, como você faz?  
Pergunta ao professor ou para algum colega?
- Você acha difícil entender os assuntos de português?
- Em qual assunto você tem mais dificuldade?
- Qual assunto você mais gosta na aula de língua portuguesa?
- Qual é a sua língua materna?
- Você é falante de sua língua materna?
- Em caso afirmativo, como você classificaria seu domínio?
- Como você se sente quando um não-indígena lhe pergunta se você é falante de uma língua indígena?
- Qual a língua da sua etnia?
- Na sala de aula, em que situações você usa a língua de sua etnia?
- Você se considera uma pessoa bilíngue?
- Aqui no ambiente da formação, quais línguas você entende?
- Você se sente à vontade para falar sua língua indígena aqui na formação?
- Como você se sente ao interagir na língua indígena com os alunos do curso?
- Como você se sente ao interagir em português com os formadores de língua portuguesa?
- Em qual disciplina você tem mais dificuldade? Por quê?
- Como você acredita que os outros alunos percebem você?
- Você se sente à vontade ao usar a língua de sua etnia?
- Aqui no ambiente da formação, em que momento você mais gosta de usar a língua de sua etnia?
- Quando um colega usa uma língua que você não entende, o que você faz?
- Há alguma palavra ou expressão que seja típica da sua etnia que os seus colegas usam aqui nas oficinas do curso?

- Você identifica alguém em virtude do uso dessa palavra ou expressão?
- Como é seu nome na língua indígena?