

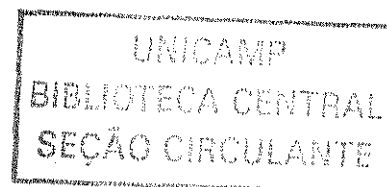
Déborah de Brito Albuquerque Pontes Freitas

ESCOLA MAKUXI: IDENTIDADES EM CONSTRUÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade estadual de Campinas, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Lingüística Aplicada, na área de Educação Bilíngüe.

200-02664

Campinas
2003



IDADE BC
CHAMADA T/Unicamp
F 884e
EX
MBO BC/ 58566
OC 16-117-04
D X
EÇO R\$ 11,00
TA 24-06-04
CPD

CM00198102-1

Bib id: 317270

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

F884e

Freitas, Déborah de Brito Albuquerque Pontes

Escola Makuxi : identidades em construção / Déborah de Brito Albuquerque Pontes Freitas. - - Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientador: Prof^a Dr^a Marilda do Couto Cavalcanti

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem

1. Educação bilíngüe. 2. Identidade. 3. Bilingüísmo. I. Cavalcanti, Marilda do Couto. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Este exemplar e a redação final da tese
defendida por Deborah de Brito

Albuquerque Pontes Freitas

e aprovada pela Comissão Julgadora em
10 / 03 / 2004.

M. Cavalcanti

BANCA EXAMINADORA

M. Cavalcanti

Prof^a Dr^a Marilda do Couto Cavalcanti
(Orientadora)

Prof^a Dr^a Jackeline Rodrigues Mendes

Prof Dr Lynn Mario Trindade Menezes de Souza

Prof Dr^a Regina Aparecida Polo Muller

Prof^a Dr^a Terezinha de Jesus Machado Maher

Para os Makuxi da Raposa

Agradeço,

Aos Makuxi da Raposa, pela acolhida na maloca e no seu mundo.

À Marilda, pela orientação e incentivo constante.

À Teca e Lynn Mario, pelas contribuições no exame de qualificação.

Aos colegas da Unicamp, em especial América, Ivani, Maria Elena e Wilma, pelas interlocuções sempre construtivas.

À UFRR, Capes e Unicamp, pelo apoio institucional.

Aos colegas da UFRR, especialmente Néto, Roberto, Manoel, Socorro, Odilon, Gorete, Paulo e Reginaldo, pelo apoio e confiança.

À Liana e Rafaela, pela acolhida em Boa Vista durante a pesquisa de campo.

Aos irmãos da Sociedade espírita Luz e Oração, em especial os coordenadores Maurício e Clélia, pelo suporte espiritual e afetivo.

Ao Francisco, pelo equilíbrio que a acupuntura me trouxe.

Aos colegas e mestres da Oficina Cultural Sérgio Buarque de Holanda, pelos momentos prazerosos em São Carlos.

À Aparecida, pela revisão ortográfica.

Ao Marcelo, meu irmão, pelos croquis da maloca e da escola.

Aos amigos Luiz, Rogéria e Carla, que sempre torceram por mim.

À Janice, minha prima-irmã, por ter diminuído virtualmente a minha distância de Recife.

Aos meus sobrinhos João Felipe, Frederico e Lara que, ao serem estudiosos, me fizeram manter o ânimo.

À minha mãe, que continua ao meu lado, me amando incondicionalmente.

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	XII
LISTA DE QUADROS	XII
LISTA DE INFORMANTES	XII
LISTA DE SIGLAS	XIV
RESUMO	XV
ABSTRACT	XVII
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – OS MAKUXI	13
1.1 – Contato e Colonização	13
1.1.1 – Localização e Geografia	13
1.1.2 – Ocupação Territorial e Gado Bovino	15
1.1.3 – Aldeamentos Indígenas Artificiais	17
1.1.4 – Missionários Beneditinos e Anglicanos	20
1.1.5 – Fronteiras Internacionais e Garimpos	23
1.1.6 – Missionários da Consolata e Organizações Indígenas	24
1.1.7 – Crescimento Econômico e Migração Indígena	27
1.1.8 – O Maior e Mais Expressivo Grupo Roraimense	30
1.2 – A Raposa	32
1.2.1 – Localização	32
1.2.2 – A Maloca	36
1.2.3 – Moradia e Subsistência	38
1.2.4 – Organização Sociopolítica	45
1.2.5 – Clube de Mães Vovó Damiana	46
1.2.6 – Católicos e Evangélicos	49
1.2.7 – A Sociedade Envolvente Visita a Maloca	52
1.2.8 – Outras Instituições na Maloca	54
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	55
2.1 – A Escola Indígena no Brasil	55

2.2 - A Escola Indígena em Roraima	58
2.3 - Construindo Escolas Indígenas	62
2.4 - Os Dois Modelos de Saber da Escola Indígena	67
2.5 - O Magistério Parcelado Indígena e o DEI	70
2.6 - A Escola de 2º Grau Profissionalizante do Surumu e o CIR	72
2.7 - O Projeto Aninkê e a OPIR	73
2.8 - O Projeto Epukkenan	74
2.9 - O Projeto Insikiran e a UFRR	81
2.10 - A Língua Indígena e a Educação Escolar	82
2.11 - A Construção do Material Didático	84
CAPÍTULO 3 - LÍNGUAS E IDENTIDADES	89
3.1 - Línguas	89
3.2 - Identidades	97
3.3 - Diálogos Bilíngües	99
3.4 - Saber Falar	101
3.5 - Com Quem e Para Quê	106
3.6 - Diglossia e Conflito Lingüístico	108
3.7 - Mudança de Código	111
3.8 - Atitude	115
3.9 - Nome Indígena	119
3.10 - Que Língua Falar?	120
CAPÍTULO 4 - ESCOLA E LÍNGUAS	123
4.1 - Escola da Raposa	123
4.1.1 - Estrutura Física	123
4.1.2 - A Biblioteca	126
4.1.3 - Alunos	127
4.1.4 - Professores	129
4.1.5 - Os Universitários da Raposa	130
4.1.6 - Pais e Avós são Alfabetizados em Projeto Nacional	132
4.1.7 - Anseios Normatizados em Regimento Escolar	133
4.1.8 - A Escola Procura os Mais Velhos	135
4.2 - Estudando Makuxi	137
4.2.1 - Escola Bilíngüe ou Escola com Aulas de Makuxi	137

4.2.2 - Material Didático	140
4.2.3 - Cantando em Makuxi e em Português na 1ª Série	142
4.2.4 - Tradução na 1ª Série	144
4.2.5 - Leitura na 1ª Série	150
4.2.6 - Leitura na 5ª Série	152
4.2.7 - Gramática e Tradução na 5ª Série	155
4.2.8 - Perguntas em Makuxi e Português	160
4.2.9 - Expectativas e Ensino da língua Indígena na Escola	162
CAPÍTULO 5 - ESCOLA, LÍNGUAS, CULTURAS E IDENTIDADES	165
5.1 - “Língua Falada Assim de Modo Muito Parcial”	165
5.2 - Motivando as Crianças	171
5.3 - “O Professor Sempre Fala Isso no Início do Ano”	173
5.4 - “Para Saber Como os Antepassados Viviam”	176
5.5 - Fazendo Pannelas, Conversando em Makuxi	182
5.6 - Pedindo Permissão à Vovó Barro	185
5.7 - A Escola Vai ao Clube de Mães	188
5.8 - Identidades Múltiplas	191
5.9 - “Porque Falamos, Ensinamos”	194
5.10 - Vivenciando a Bipolarização Curricular	197
5.11 - A Escola e a Construção de Identidades	203
CONSIDERAÇÕES FINAIS	205
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	211

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1	- Roraima	14
Mapa 2	- Roraima e suas três áreas geográficas	14
Mapa 3	- Roraima, rios de acesso e Forte São Joaquim	16
Mapa 4	- Raposa Serra do Sol	34
Croqui 1	- Centro da Maloca	44
Croqui 2	- Escola	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Roteirização	6
Quadro 2	- Sistematização de registros	8
Quadro 3	- Bilingüismo na Maloca da Raposa	90
Quadro 4	- Primeira Língua	96
Quadro 5	- Línguas (Makuxi e Português) e funções	107
Quadro 6	- Língua mais bonita	117
Quadro 7	- Língua mais fácil	117
Quadro 8	- Língua melhor de falar	118
Quadro 9	- Quantidade de alunos por nível educacional	127
Quadro 10	- Quantidade de alunos por turno	127

LISTA DE INFORMANTES

Aldenor	- Makuxi, mora na Raposa, professor
Alexandre	- Makuxi, idoso, mora na Raposa
Ana Rosa	- Makuxi, adolescente, mora na Raposa, aluna
Artur	- Makuxi, mora na Raposa, professor de artes
Caio	- Não-índio, mora em Manaus, professor do projeto Aninkê
Felipe	- Makuxi, mora na Raposa, professor de Makuxi a

	partir da 5ª série
Frederico	- Makuxi, mora na Raposa, adolescente, aluno
Gilmar	- Filho de Makuxi e Wapichana, funcionário da Sec. de agricultura, catequista
Horácio	- Makuxi, mora em Boa Vista, professor de Makuxi Na UFRR e Magistério Parcelado Indígena
Ivonete	- Makuxi, idosa, mora na Raposa
Janice	- Makuxi, mora na Raposa, supervisora escolar
Jarbas	- Makuxi, idoso, mora na Raposa
Jerusa	- Makuxi, mora na Raposa, aluna do projeto Alfabetização Solidária
Joel	- Makuxi, mora na Raposa, diretor
Júlio	- Makuxi, mora na Raposa, professor
Jussara	- Makuxi, mora na Raposa, artesã, aluna do projeto de Alfabetização Solidária
Gorete	- Makuxi guianense, idosa, mora na Raposa
Lourival	- Wapichana, mora em Boa Vista, trabalha no DEI
Luís Fernando	- Makuxi, mora em Boa Vista, professor da Escola de Aplicação da UFRR
Luísa	- Makuxi, mora na Raposa, artesã, presidente do Clube de Mães, aluna do projeto de Alfabetização Solidária
Luiz	- Makuxi, mora na Raposa, professor
Manoel	- Makuxi, mora na Raposa, professor do projeto de Alfabetização Solidária
Maria do Socorro	- Makuxi, mora na Raposa, merendeira
Marcelo	- Não-índio, mora na Raposa, pastor evangélico
Maurício	- Makuxi, adolescente, mora na Raposa,aluno
Mercês	- Makuxi, mora na Raposa, merendeira
Moraes	- Makuxi, mora na Maloca do Maturuca, tuxaua, professor e membro regional da OPIR
Odilon	- Makuxi, mora na Raposa, professor
Paulo	- Makuxi, adolescente, mora na Raposa, aluno

Rafael	- Makuxi, adolescente, mora na Raposa, professor de Makuxi da 1 ^a à 4 ^a série
Rafaela	- Makuxi, adolescente, mora na Raposa, aluna
Reginaldo	- Makuxi, criança, mora na Raposa, aluno
Roberto	- Filho de Makuxi guianense e brasileiro, mora na Raposa, aluno
Rogério	- Não índio, mora em Boa Vista, professor de pedagogia da UFRR
Salete	- Makuxi, mora na Raposa, professora
Simone	- Não-índia, mora na Raposa, esposa do pastor,

LISTA DE SIGLAS

Cimi	- Conselho Indigenista Missionário
CIR	- Conselho Indígena de Roraima
Coaib	- Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
Copiar	- Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre
DEI	- Divisão de Educação Indígena
Funai	- Fundação Nacional do Índio
LBA	- Legião Brasileira de Assistência
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
Meva	- Missões Evangélicas da Amazônia
NEI	- Núcleo de Educação Indígena
OMIR	- Organização das Mulheres Indígenas de Roraima
OPIR	- Organização dos Professores Indígenas de Roraima
Ong	- Organização não-governamental
Sebrae	- Secretaria do Bem Estar Social
Setrabes	- Secretaria do Trabalho e Ação Social
SIL	- Summer Institute of Linguistics
SPI	- Serviço de Proteção ao Índio

RESUMO

Esta tese enfoca um dos cem aldeamentos indígenas Makuxi brasileiros, a Maloca da Raposa, e tem como objetivo descrever e discutir a construção de identidades na sua relação com a língua Makuxi. O foco central de análise é a escola, mas outras fatias da comunidade, como igrejas e associação de artesanato feminino, também são consideradas: assim como a sociedade circundante próxima, Boa Vista, a capital do estado de Roraima.

Os registros foram coletados dentro da perspectiva etnográfica (Erickson, 1989), a partir da elaboração de diários de campo, gravações de aulas em áudio e entrevistas. A análise os transformou em dados que foram entrecruzados, visando suas confirmações ou contestações.

Inicialmente, é apresentada a história de contato dos Makuxi e a descrição etnográfica da Maloca da Raposa; em seguida, a educação escolar é entendida a partir da análise da construção de projetos educacionais indígenas; o perfil sociolinguístico da comunidade é traçado; a aula de língua indígena é caracterizada em termos de abordagem de ensino; e, por fim, as línguas e culturas envolvidas são consideradas no processo de construção de identidades.

No decorrer da análise, alguns conceitos básicos são discutidos, como: bilingüismo, educação bilíngüe, diglossia, conflito lingüístico, atitude, identidade e cultura. O ponto central da tese é a discussão do que é “falar” para os Makuxi da Raposa.

Como expectativa, este trabalho almeja provocar o aprofundamento das questões pontuadas, buscando preencher uma lacuna existente em termos de diagnósticos precisos, que sirvam de base teórico-práticas para viabilizar planejamentos educacionais coerentes com a realidade e os anseios das minorias lingüísticas, neste caso, os Makuxi da Raposa.

PALAVRAS CHAVES: educação bilíngüe, identidade, bilingüismo.

ABSTRACT

This thesis is focused on one of the hundred Brailian Indian Makuxi villages, Maloca da Raposa, and is aimed to describe and argue the construction of identities in its relation with Makuxi language. The main focus of analysis is the school, but other parts of the community, as churches and female handicraft association, are also taken into account; as well as the near surrounding society, Boa Vista, the capital of the state of Roraima.

The registers were collected according to the ethnographic perspective (Erickson, 1989), from the elaboration of field notes, audio recordings of classes and interviews. The analysis was transformed into data which were intercrossed, aiming at confirmations or debates.

Initially, it is presented the contact history of Makuxi and the ethnographic description of Maloca da Raposa; then, the school education is understood from the analysis of the construction of indigenous educational projects; the community sociolinguistic profile is traced: the indigenous language lesson is characterized in terms of education approach; and, finally, the languages and cultures involved are considered in the process of construction of identities.

Along the analysis, some basic concepts are argued as: bilingualism, bilingual education, diglossia, linguistic conflict, attitude, identity and culture. The main concern of the thesis is to discuss what “to speak” to Makuxi from Raposa is.

As expectation, this work longs for examining thoroughly the climed issues, to search for filling na existing gap in terms of precise backgrounds, which may be used as theoretical–practical base to make coherent educational plans feasible, with reality and yearnings of the linguistics minorities, in this case, the Makuxi from Raposa.

KEY WORDS: bilingual education, identity, bilingualism.

INTRODUÇÃO

Ao assumir trabalhos de extensão universitária junto ao Magistério Parcelado Indígena de Roraima, a cursos administrados a professores índios Makuxi em várias aldeias do estado e a assessorias diversas fui, paulatinamente, percebendo que a escola da Maloca da Raposa¹ está sempre sendo citada como uma escola bilíngüe, “verdadeiramente indígena”, comparando-se a escolas existentes em outras aldeias do Estado.

Em minhas primeiras visitas à comunidade, percebi que as interações rotineiras se dão em Português. Vendo frustrada minha expectativa de me deparar com uma comunidade bilíngüe homogênea, onde as duas línguas fossem utilizadas de forma equilibrada dentro de uma perspectiva comunicacional, me senti incomodada e isto me fez perguntar “O que está acontecendo aqui?”.

Para responder a esta pergunta, que é a base de uma pesquisa de cunho etnográfico (Erickson, 1989), parto inicialmente (1997) de um levantamento sociolingüístico para, através de amostragem, traçar um perfil da comunidade de fala. Para isso, analiso a presença das línguas, observando em que funções são utilizadas, por quem, para quem, para

¹ Regionalmente o termo maloca é utilizado para designar aldeia e assim o uso daqui por diante neste trabalho.

quê e quando; além disso, analiso quais as atitudes que a comunidade tem para com as línguas em termos de facilidade, beleza e expectativas. Meu interesse neste aspecto está em considerar a comunidade de fala em que a escola está inserida, suas especificidades e seus anseios quanto à educação escolar.

Num segundo momento (2000), centro meu foco de atenção na escola, procurando trazer à tona o que acontece no dia a dia escolar, observando como isso a legitima em termos de ser um espaço de construção de identidade indígena. Também considero como a escola é idealizada enquanto espaço de manutenção e/ou recuperação da língua e cultura tradicional Makuxi, tanto do ponto de vista da comunidade quanto do ponto de vista de elementos da sociedade majoritária que, de uma forma ou outra, tem alguma relação com a Maloca da Raposa e sua escola.

Esta dinâmica de usos e interesses recebe, através da etnografia escolar, uma abordagem capaz de dar um enfoque, a um só tempo, lingüístico e cultural à pesquisa (Cazden et alli, 1980), por ser uma alternativa viável na construção de uma descrição que torna explícito o que é implícito e tácito para os informantes/participantes do evento observado. Assim, a invisibilidade, causada pela familiaridade dos atores com os acontecimentos cotidianos e suas contradições, se transforma,

através da reflexão, em visibilidade, em estranheza, em problematização.

Para tanto, tomo por base a seguinte pergunta de pesquisa: *“Qual a relação da língua Makuxi na escola com a construção de identidades?”* e suas subperguntas:

- ◆ *qual o papel da língua indígena na escola?*
- ◆ *quais os anseios que a comunidade tem com relação ao ensino da/na língua indígena?*
- ◆ *que relação pode ser estabelecida entre esses anseios e o letramento via escola?*
- ◆ *como a língua indígena é vista pela sociedade envolvente indígena e não indígena?*
- ◆ *como a sociedade envolvente indígena e não indígena vê a presença da língua indígena na escola Makuxi?*

As contribuições teóricas definem e são definidas pelas perguntas de pesquisa que, em conjunto, representam a própria metodologia. Não é só uma questão de técnica de levantamento de dados, mas uma decisão acerca de intenções em foco (Erickson, 1989), sendo uma característica da pesquisa qualitativa a utilização de múltiplos métodos (Denzin & Lincoln, 1998).

A discussão teórica prévia ao trabalho de campo permite que a indução e a dedução estejam sempre em constante diálogo. Desta

forma, as linhas de indagação traçam o desenho da própria pesquisa. Este traçado, que funciona como meio condutor, é flexível o bastante para acompanhar o desenrolar dos acontecimentos no contexto, que é entendido de forma holística.

Em etnografia a noção do social é fundamental, na cena analisada ela adquire significado através das ações dos indivíduos envolvidos que são, por sua vez, definidas pelos acordos culturais e pelo cenário sócio-político-econômico. Desta forma, não são consideradas apenas as interações ocorridas dentro da cena, mas também suas relações com outras formas de vida social (Heller, 1998).

Para tanto, as reflexões ocorrem de forma contínua e consciente da impossibilidade de neutralidade, pois a descrição e a exploração da questão enfocada envolvem de minha parte uma seleção de pontos de vista teórico/filosófico, de análise e interpretação que, em última instância, é sempre resultado de uma opção. O importante é ter em vista as implicações práticas, éticas, intelectuais e políticas do trabalho realizado. O cuidado ainda é maior porque suas explanações poderão ser generalizáveis (Mason, 1997); no caso em questão não apenas a outros subgrupos Makuxi, mas também a outras etnias.

A abordagem escolhida apoia-se ainda em Spindler (1988), que diz que as perspicácias e os instrumentos da etnografia devem ser aplicados aos problemas que afligem uma comunidade multicultural,

analisando o bilingüismo/biletramento no cenário educacional onde, no caso em questão, a escola atende, além de índios Makuxi de descendência brasileira, descendentes de Makuxi guianenses e alunos não índios, em minoria, claro.

A pesquisa etnográfica proporciona então:

- ◆ observação contextualizada, a partir da qual hipóteses e questões emergem;
- ◆ realização de entrevistas, que podem confirmar o que foi inferido através da observação;
- ◆ coleta de registros detalhada, através do uso de gravadores e máquinas fotográficas;
- ◆ perspectiva transcultural, que considera a variação cultural como uma condição natural do ser humano.

A observação é participante porque, como pesquisadora, interajo com a situação analisada, afetando-a e sendo afetada por ela. Sigo a orientação de Cavalcanti e Moita Lopes (1991): através da elaboração de notas construo o diário de campo, onde está registrado o que ocorre dentro do contexto estudado.

Assim, depois de alguns dias de observação participante, insiro as gravações em áudio: aulas, reuniões e entrevistas². A técnica de entrevista, muito usada na pesquisa qualitativa, é escolhida por

² Em respeito à privacidade dos envolvidos na pesquisa, seus nomes são aqui trocados.

possibilitar o acesso às informações dos analfabetos e também por propiciar uma coleta de dados mais informal, pois é mais uma conversação do que uma entrevista formal.

As fitas gravadas são roteirizadas, elencando tópicos que sinalizam os trechos a serem posteriormente transcritos, compondo o *corpus* de análise propriamente dito. A seguir, apresento um trecho da roteirização:

A4A	AULA 1ª SÉRIE – 16/11/00 – EXERCÍCIOS MATEMÁTICA E PORTUGUÊS	TRIANGULAÇÃO
00	. a profª explica que não é uma prova, só um exercício. Orienta o cabeçalho e os exercícios	
05	. as crianças estão muito inquietas . orienta o cabeçalho . uma menina diz “eu já sei o nome da senhora” . converso com um aluno (Reginaldo) sobre “ler” o texto sem olhar, repete de cor	
10	. nomina um por um recolhendo os exercícios . peço a um menino que fale algo em Makuxi para gravar, ele diz “alô”, diz que não sabe Makuxi . um outro menino diz tanranran ‘carro’	
15	. a profª orienta para cortarem as unhas, o cabelo (dos meninos) e prender o cabelo (das meninas)	
A4A	AULA 1ª SÉRIE – 20/11/00 – MAKUXI	TRIANGULAÇÃO
20	. o prof conversa com a turma . manda os alunos cantarem, ninguém canta . quando explica que é para cantar ‘Bom dia’ todos cantam	
25	. faz chamada	
30	. começa a colocar um texto em Makuxi no quadro . vai explicando do que se trata	

Quadro 1 – Roteirização

Na primeira coluna identifico a fita com uma codificação do tipo: ‘A’ – aula, ‘AS’ – aula de alfabetização solidária, ‘ABV’ – aula em Boa Vista (projeto Aninkê), ‘RP’ – reunião de professores, ‘R’ – entrevista na Raposa, ‘BV’ – entrevista em Boa Vista e ‘P’ – entrevista com paneleira; o

número e o lado da fita. A segunda coluna apresenta o conteúdo da gravação; e a última recebe um espaço em aberto onde, posteriormente, é anotado outros registros que servem à triangulação com o material roteirizado.

Dentre estes estão, além do diário de campo, registros que servem à ilustração, como: mapas, elaborados por mim, e croquis do centro da maloca e da escola, de autoria de meu irmão Marcelo, doutorando em Desenvolvimento Urbano na Universidade Federal de Pernambuco.

Na próxima página apresento um trecho de um outro quadro, que construo com o intuito de sistematizar os registros a serem analisados em termos de categorias: fita - onde localizo todo o material coletado em áudio; sua natureza explicitada - se é aula ou entrevista; conteúdo - identificando a turma gravada ou a pessoa entrevistada; e complemento - onde é esclarecido o assunto abordado. Aqui também é aberto espaço para a triangulação, onde anoto os registros que são entrecruzados à fita em questão, tipo: diário de campo, fotografias, materiais didáticos, projetos; e finalmente, a página, onde posso localizar facilmente o texto redigido no diário de campo.

A análise dos registros feita através da triangulação resulta em dados que permitem, ao serem cotejados, sua confirmação ou contestação (Heller, op.cit.), apontando a partir daí os tipos de alegações que podem ser feitas. Esta é uma grande vantagem de se trabalhar com

a etnografia pois, como coloca Saville-Troike (1996), além de observar, perguntar e participar, o pesquisador ainda testa a validade de suas percepções.

Analisados sob a luz da etnografia escolar, os dados proporcionam, como diz Erickson (op cit), uma investigação qualitativa, capaz de nos dizer o que pode ser significativo numa escala mais ampla, em comparação a uma análise que trabalhe os dados de forma quantitativa. O que não quer dizer que, necessariamente, a quantificação não é utilizada; mesmo não sendo a forma central de análise, quadros quantitativos são utilizados como ilustrativos organizadores.

FITA	LADO	NATUREZA	CONTEÚDO	COMPLEMENTAR	TRIANGULAÇÃO	PÁG.
A4	A	Aula	1ª série - 20/11/00	Makuxi		
A4	B	Aula	1ª série - 20/11/00	Makuxi cont.		
A5	A	Aula	1ª série - 20/11/00	Makuxi cont.		
A5	A	Aula	1ª série - 20/11/00	avisos/higiene/desen.		
A5	A	Aula	1ª série - 20/11/00	desenho cont.		
A6	A	Aula	1ª série - 20/11/00	desenho cont.		
A6	A	Aula	1ª série - 20/11/00	conversa com profª		
A6	B	Aula	1ª série - 20/11/00	desenho cont.		
A6	B	Aula	1ª série - 20/11/00	c. com profª cont.		
A7	B	Aula	1ª série - 20/11/00	desenho cont.		
A1	A	Aula	5ª série - 21/11/00	Makuxi		
A1	B	Aula	5ª série - 21/11/00	Makuxi cont.		
AS1	A	Aula	alf. solid. - 16/11/00	letras e sílabas		
AS1	B	Aula	alf. solid. - 16/11/00	letras e sílabas cont.		
ABV1	A/B	Aula	OPIR/CIR - 04/12/00	construção de texto		

Quadro 2 - Sistematização de registros.

Aulas de turmas variadas são observadas na escola, assim como reuniões e atividades extra classe; entretanto, o ponto central de

observação é uma turma de 1ª série do ensino fundamental. A escolha baseia-se na receptividade da professora.

Outras fatias da comunidade escolar e geral também são apreciadas (vide esquema no final desta introdução). O ponto de partida é a questão básica formulada por Erickson (op cit) 'O que está acontecendo aqui?', a partir da qual os acontecimentos vão se tornando visíveis, assim como suas relações com o que acontece em outros níveis do sistema no qual a cena estudada se insere.

Para compor o grupo de amostragem, entrevisto algumas figuras de destaque na comunidade, como: tuxaua³, vice-tuxaua, diretor e supervisora da escola, pastor evangélico (não índio), presidente do Clube de Mães, professores de Makuxi e professora da 1ª série. Aleatoriamente são entrevistados: professores, alunos, pais, catequistas católicos e artesãos.

Em Boa Vista, capital de Roraima, entrevisto índios Makuxi e Wapichana – professores e técnicos em educação escolar e não índios – professores da Universidade Federal de Roraima. Observo, ainda, reuniões e cursos para professores.

Duas variáveis são consideradas nas entrevistas, sexo e idade, na tentativa de equalizar o número de entrevistas, sem priorizar mais um sexo ou uma faixa etária do que o(a) outro(a). Quanto à idade dos

³ Daqui por diante uso, neste trabalho, o termo tuxaua para designar a maior liderança do grupo, o mesmo que cacique.

entrevistados, trabalho com três recortes: primeira faixa etária (7 a 15 anos), segunda faixa etária (16 a 32 anos) e terceira faixa etária (mais de 33 anos). O limite entre as duas primeiras faixas está pautado na idade em que, comumente, os Makuxi se casam; o segundo limite, entre a segunda e terceira faixa, diz respeito à idade aproximada em que os Makuxi são avós.

Como as formas de contato vivenciadas pelos grupos indígenas brasileiros são extremamente variáveis, apresento no Capítulo 1 o processo de colonização pelo qual os Makuxi passaram desde a época do antigo Território Federal de Rio Branco, atual estado de Roraima, no intuito de que o leitor compreenda o momento presente, considerando-o dentro de um contexto macro. Ainda neste capítulo, faço uma rápida descrição etnográfica da Maloca da Raposa.

No segundo capítulo apresento a noção de educação escolar indígena que utilizo, e traço um breve histórico dessa educação no Estado de Roraima. Procuro, ainda, entender o que é uma escola indígena através da ótica dos construtores de projetos educacionais no estado.

O arcabouço teórico que dá embasamento à pesquisa encontra-se nos três últimos capítulos, dando suporte à análise de dados. Desta forma, no Capítulo 3 discuto os conceitos pertinentes ao analisar a

comunidade da Raposa em termos de perfil sociolingüístico, diglosia, conflito lingüístico, atitude e identidade.

Discuto, no quarto capítulo, o conceito de educação bilingüe pertinente à escola da Raposa, e o papel que a língua indígena assume no processo educacional. Analiso ainda alguns trechos de aulas, caracterizando a abordagem de ensino que norteia o processo ensino aprendizagem das aulas de Makuxi.

No quinto e último capítulo, faço uma análise de como a sociedade envolvente índia e não-índia vê a presença da língua indígena na escola; e considero como as línguas e culturas envolvidas no cenário escolar são decisivas na construção de identidades Makuxi. Com base nesta discussão final a pergunta de pesquisa é respondida.

Concluindo o trabalho, apresento as considerações finais, fazendo o arremate das conclusões a partir das respostas dadas à pergunta e sub-perguntas de pesquisa.

CAPÍTULO 1

OS MAKUXI

Neste primeiro capítulo, apresento a história de contato dos Makuxi, bem como uma descrição etnográfica da comunidade da Raposa, localizada no Estado de Roraima. Com essa exposição, pano de fundo da situação sociolingüística atual, procuro situar o leitor acerca do contexto histórico social em que se encontra o grupo estudado.

1.1 – Contato e Colonização

1.1.1 – Localização e Geografia

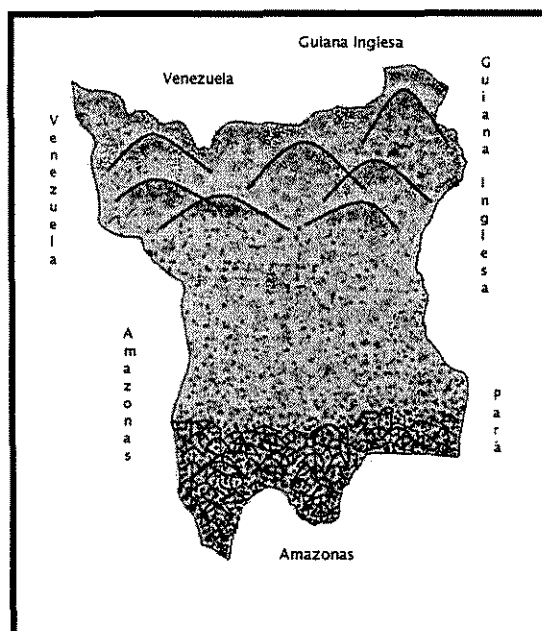
Roraima, o estado mais ao norte do Brasil, possui uma área de 224.131,3 km², tem fronteiras internacionais ao norte com a República da Venezuela – 958 km, ao norte e ao leste com a República Cooperativa da Guiana – 964 km, ao sul e ao oeste limita-se com o Estado do Amazonas e ainda ao leste com o estado do Pará.

Roraima apresenta uma geografia bastante variada: ao sul, a floresta amazônica e areias encharcadas que formam o pantanal

setentrional; ao centro, a savana, conhecida regionalmente como lavrado; e, ao norte, a região montanhosa, com penhascos e cachoeiras.



Mapa 1 - Roraima. 2002.



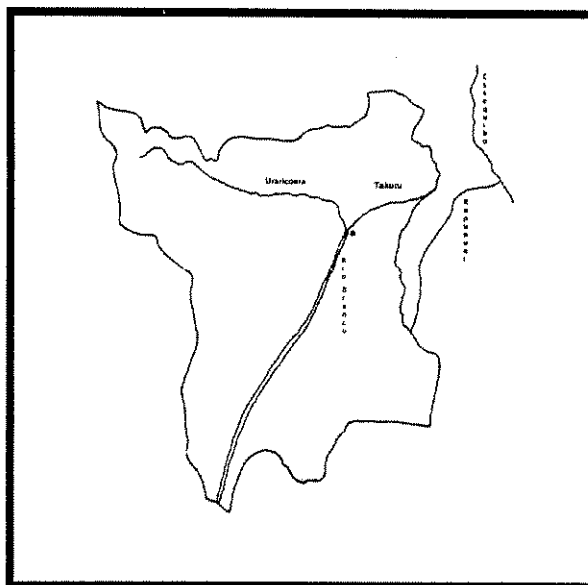
Mapa 2 - Roraima e suas três áreas geográficas. 2002.

1.1.2– Ocupação Territorial e Gado Bovino

A primeira notícia sobre o que chamamos de Estado de Roraima data de 1639 (Magalhães, 1997), quando o oficial português Pedro Teixeira, numa de suas viagens, passa no extremo norte do Brasil e conhece o mais volumoso afluente do Rio Negro. Como suas águas são muito claras em comparação com às do Negro, é chamado de Branco.

Entretanto, só no século seguinte os portugueses demonstram interesse por essas terras, especialmente pelo comércio de escravos índios, no qual também estão envolvidos religiosos (Farage, 1991); e pela extração de: óleos vegetais e animais, resinas, couros e peles de animais, canela, cravo, urucum e cacau.

O perigo de invasão da região por espanhóis, ingleses e holandeses é freqüente. Os primeiros tentam entrar pelo rio Uraricoera e os holandeses pelos rios Essequibo e Rupununi. Para defenderem suas terras, os portugueses dão início em 1775 à construção do forte São Joaquim do Rio Branco, na confluência do Uraricoera e do Tacutu, onde juntam-se para formar o Rio Branco.



Mapa 3 – Roraima, rios de acesso e Forte São Joaquim. 2002.

Como estratégia para a efetivação da posse da terra ocorre o surgimento de fazendas, particulares e nacionais, que se dedicam a criação de gado bovino. O policiamento dos integrantes do forte e a criação de gado são os principais atrativos para o povoamento da região, que ainda têm uma outra dificuldade, a longa viagem fluvial, que precisa ser feita para transportar o gado para venda, tornando sua rentabilidade duvidosa, desinteressando possíveis investidores.

As dificuldades advindas do não retorno financeiro imediato, não são o bastante para fazer os portugueses retroagirem pois, como sugere Diniz (1972), a penetração na região do Rio Branco cumpre o objetivo pretendido da política expansionista, qual seja, a de ocupar um território que poderá oferecer perspectivas econômicas futuras.

1.1.3 – Aldeamentos Indígenas Artificiais

Os índios da região, especialmente os Makuxi e os Taurepang, além de capturados para o tráfico, principalmente voltado ao comércio holandês e paraense, são usados como referencial geográfico para definir a ocupação dessas terras. Para isso, muitos são confinados em aldeamentos localizados ao longo do Rio Branco, catequizados pelos padres e dirigidos por soldados subordinados ao comandante do forte. Entre eles, a literatura cita: Nossa senhora do Carmo, Santa Maria, São Felipe e Nossa Senhora da Conceição. Alguns religiosos carmelitas e jesuítas assumem, esporadicamente, a tarefa de evangelizar e catequizar as crianças.

A tática de criar esses aldeamentos artificiais também não funciona como se espera: os índios, que são obrigados a trabalhos forçados, não têm tempo de plantar seu próprio alimento; a pouca quantidade de farinha distribuída pelos militares é ínfima; doenças como tuberculose dizimam muitos sem que recebam os cuidados devidos; os “principais”, lideranças indígenas também criados artificialmente pelos militares, são por demais pressionados, por um lado, os portugueses querendo aumentar a população dos aldeamentos, por outro, a insatisfação dos seus parentes aldeados.

A consequência dessa tática é desastrosa: duas rebeliões. A primeira resulta no abandono em massa dos aldeamentos em 1780, e a segunda em 1790, a chamada “Praia do Sangue”, na qual queimam as casas antes de deixarem as povoações. Neste último episódio, um Makuxi tem uma participação decisiva ao matar dois soldados: o que escolta de um aldeamento a outro, e o diretor do aldeamento onde mora, desencadeando a revolta dos outros aldeados.

O grupo Makuxi é um dos que mais resiste ao processo de aldeamento, seja através de captura ou sedução: “Em janeiro do ano de 1788, quatro índios Macuxi visitariam a fortaleza, nesta ocasião mostrando, segundo o comandante, ‘grandes signaes de satisfação’. Retornariam, em um grupo de 23 pessoas, para aldear-se no início de 1789; mais trinta pessoas chegariam em maio daquele mesmo ano. Entusiasmado com estes descimentos de população Macuxi, o comandante ainda confiava em sua progressão, argumentando que ‘as notícias que tenho de huma grande parte desta Gentilidade he de que todos se inclinão a nosso favor, reconhecendo firme a nossa amizade’ (João Bernardes Borralho a João Pereira Caldas, 13.5.1789, in B & BGB – An. Mem. Br., 1903, I: 283–284). A inclinação a que se refere o comandante, no entanto, não poderia ser vista como um índice geral: ainda no ano de 1788 a escolta do ‘perdão real’ seria recebida em armas por um grupo Macuxi na região do Surumu e, em meio a algumas

baixas, todo o grupo fugiria (João Bernardes Borralho a João Pereira Caldas, 23.5.1788, in B & BGB - An. Mem. Br., 1903, 1:287-279)” (Farage, op. cit.:153).

Inicialmente, os militares defendem o forte São Joaquim e o gado do governador, depois aprisionam índios Makuxi matando os que resistem. Como as fugas continuam acontecendo, resolvem dispersar o restante da população que ainda se encontra nos aldeamentos para pontos distantes da região. Só a Freguesia Nossa Senhora do Carmo⁴ é poupada.

O Forte de São Joaquim é desativado em 1900⁵, época em que ocorre o aumento do fluxo imigratório, a maioria vindo do norte/nordeste. É também nas primeiras décadas desse século, o estabelecimento de fazendas de gado às margens esquerdas do Rio Branco e do seu formador, o Tacutu, expandindo-se pelo vale do mesmo nome onde tradicionalmente vivem os Makuxi.

O título de propriedade de terras é estabelecido pela extensão até onde o criador consegue manter o controle sobre seu rebanho marcado, o que causa muitos danos às comunidades indígenas, pois o gado criado solto pelos campos naturais invade as áreas de cultivo dos índios e de fauna nativa, ameaçando seus recursos naturais de sobrevivência.

⁴ Em 1890 é elevada à categoria de vila de Boa Vista do Rio Branco e, dois anos depois, à município, passando em 1938 a ser denominada apenas de Boa Vista.

⁵ Hoje suas ruínas são parte do roteiro ecoturístico da região.

Este é um período de muitos conflitos, não só entre índios e brancos, mas também entre fazendeiros e autoridades locais de um lado, e governo do Amazonas, de outro. Como resultado, o governo assume uma atribuição que deveria ser do SPI, promulga uma lei reservando uma área para os índios Makuxi e Taurepang, entre os rios Surumu e Cotingo o que, de forma implícita, libera o restante da área à ocupação dos não índios.

1.1.4 – Missionários Beneditinos e Anglicanos

Os monges beneditinos chegam à região em 1909 buscando, através de um trabalho de catequese mais consistente e contínuo, fazer viagens para batizar os índios, atestando assim os limites territoriais brasileiros. Logo, surgem os primeiros conflitos com o SPI: as duas instituições travam uma disputa enquanto mediadoras entre índios e Estado.

As autoridades civis de Boa Vista, especificamente Bento Brasil⁶, também entram em conflito com os beneditinos, pois são definitivamente contra o fato da igreja ficar diretamente subordinada à

⁶ A família Brasil além de possuir os maiores latifúndios da região também possui a hegemonia política na Vila. Bento Brasil que é amigo íntimo do padre já havia doado uma fazenda à única paróquia existente, tendo sido administrador dos seus bens.

Roma, não levando em conta seus interesses particulares. Como os fazendeiros são divididos em dois grupos que disputam o poder, os beneditinos aliam-se ao grupo rival de Bento Brasil. O primeiro contato da missão com os índios se dá através do administrador da mais importante fazenda, a São Marcos, graças às boas relações que este mantém com o líder Makuxi Idelfonso⁷.

Os beneditinos pautam-se na educação para a conversão da criança índia, objetivando o seu distanciamento gradativo daquilo que eles consideram um estado “quase animal” (Santilli, op cit:47). O SPI reage, acusando os beneditinos de utilizarem o pretexto de educar e evangelizar para explorarem a mão de obra indígena.

Por outro lado, mesmo disputando entre si o título de legítimo colonizador dos índios, o SPI e os beneditinos unem-se, denunciando a escravidão que os regionais impõem aos índios. O que acontece no que hoje chamamos de Roraima é que, numa suposta diferenciação do processo de dominação que ocorre em outras partes do país, os

⁷ Importante liderança de intermediação entre índios e Estado, Idelfonso recebe o título de “Capitão Geral dos Índios do Surumu” do então governador do Estado do Amazonas. Sua aldeia fica nas confluências dos rios Surumu e Cotíngo, para a qual se dirigem muitos índios quando da visita dos beneditinos, inclusive de outras etnias como Wapichana e Jaricuna (Taurepang). Serve aos interesses dos beneditinos não só como “porteiro” mas também como guia nas suas incursões a outras aldeias e até como intérprete. A partir de Idelfonso a política indigenista é amplamente utilizada pela sociedade nacional e ocorre a proliferação do título de “tuxaua” numa tentativa de se cristalizar o papel dos líderes indígenas. Mais tarde Idelfonso perde seu prestígio sobre os índios, debandando-se para o lado do grupo de Bento Brasil e traficando índios para trabalhos braçais. (Santilli, 1994).

colonizadores não apenas expulsam ou extinguem as populações indígenas, mas, na maioria das vezes, procuram estabelecer relações “amigáveis” batizando os curumins e levando-os para serem crias das fazendas, ou até mesmo casando-se com índias. Esta confraria, na realidade, encobre aprisionamentos e maus tratos.

Em nível nacional, os beneditinos recebem apoio das diversas capitais católicas, o que é traduzido em poder local. Apesar disso, a oposição é muito acirrada e os monges abandonam a vila, alojando-se numa aldeia denominada por eles de Aleluia, de onde saem em suas expedições a outros aldeamentos. Finalmente, vêm a fundar em 1910, as missões.

Fechadas em 1912 por motivo de doença, as missões são reativadas oito anos depois com a chegada de novos missionários⁸, desta vez na própria vila, onde instalam um internato para meninos e meninas índias, além de terem empreendido dois projetos de cunho sócio-econômico: a abertura de uma empresa agro-industrial e a abertura de uma estrada ligando Boa Vista a Caracaraí (porto fluvial).

Segundo relato de Kogh-Grünberg, etnógrafo que percorre os Rios Branco e Orinoco entre 1911 e 1913 (cf Santilli, op cit), à época do estabelecimento da missão do Surumu, e próximo a ela, é pela primeira vez identificada a presença de uma missão anglicana vinda da Guiana

⁸ O trabalho de catequese e, conseqüentemente, de educação dos beneditinos, é visto no Capítulo 2.

Inglesa. Data daí o surgimento da Areruia, ou Aleluia, uma religião citada atualmente pelos Makuxi como tradicional, que parece receber uma nova roupagem desses índios, os quais, abandonando a figura do sacerdote anglicano, têm no xamã o personagem responsável em manter contato com as divindades e traduzir ensinamentos e profecias.

1.1.5 – Fronteiras Internacionais e Garimpo

Nesta fase algumas aldeias começam a ser delineadas como verdadeiros pólos de irradiação da ação indigenista, não só em função da ação dos religiosos, mas principalmente pelas comissões demarcadoras de fronteiras. Uma dessas aldeias é a Maloca da Raposa, no vale do Rio Tacutu.

Entre 1930 e 1939, muita gente é atraída para a região das serras no extremo norte do território Makuxi, que ainda não tinha sido atingida pela criação de gado. O garimpo, que é até então feito por um pequeno grupo de pessoas, é ampliado e Roraima tem, assim, suas fronteiras internacionais demarcadas. Segundo o relato do monge beneditino Dom Alcuíno Meyer (in Santilli, op cit) muitos índios trabalham no garimpo como empregados dos brancos e alguns até por conta própria.

Nesta mesma época, uma epidemia de raiva dizima grande parte do gado. A epidemia e a descoberta do ouro e diamante resultam na decadência das fazendas. Apesar disso, a população continua crescendo⁹ e, em 1943, é criado o Território Federal de Rio Branco, resultando no crescimento e modernização de Boa Vista, que tem suas atividades bastante diversificadas. Neste mesmo ano é criada a Prelazia do Rio Branco.

1.1.6 – Missionários da Consolata e Organizações Indígenas

O ano de 1948 é marcado pela chegada dos missionários italianos da Consolata, para substituir os padres beneditinos, encontrando-se em Roraima até hoje. Nesta mesma época o SPI, instalado num posto em uma das fazendas do governo em 1915, é extinto.

⁹ Santilli (op cit:36) esclarece: “Em síntese, parte significativa do crescimento demográfico neste meio século se deu com o estabelecimento das fazendas na margem esquerda do rio Branco, no vale do Tacutu e o aumento de habitantes em Boa Vista. Em grande parte, a meu ver, isso se deve à mudança dos índios das aldeias para as fazendas, garimpos e para a cidade, sendo que saíram emigrantes em maior número do que vieram imigrantes de outras regiões do país para o rio Branco. Assim sendo pode-se constatar que o perfil crescente da população não decorreu tão somente de movimentos migratórios, mas sobretudo da inserção da população indígena na economia regional, seja enquanto vaqueiros, garimpeiros, seja em funções correlatas como carregadores ou auxiliares na construção de casas, nas tarefas do curral e serviços domésticos, ou ainda, de forma marginal, como fornecedores de farinha e outros gêneros agrícolas aos criadores, garimpeiros e comerciantes na cidade”.

Em 1962, há a mudança do nome do Território para 'Roraima'; nesta mesma década, e ainda na subsequente, muitos sulistas e nordestinos são atraídos, uns interessados na agricultura e no ressurgimento da criação de gado, outros simplesmente em busca de terras.

Os problemas fundiários gerados pelo alto índice migratório, são ainda mais acentuados a partir do programa de ocupação planejada da Amazônia, que busca integrar economicamente a região ao resto do país. Para tanto, são instalados projetos e estradas são abertas de forma impositiva, desconsiderando os interesses dos habitantes nativos. É também no final da década de 60 que o novo órgão de tutela indígena, a Funai, assume a fazenda São Marcos, espaço historicamente marcado como ponto de encontro de índios de várias etnias e regiões.

Os conflitos entre índios, de um lado, e fazendeiros e garimpeiros, de outro, continuam a ocorrer na década subsequente. Em consequência disto, os grupos Makuxi e Wapichana, especificamente, se unem em torno de uma organização política com apoio dos padres da Consolata. Novamente, os religiosos e a elite política da região batem de frente.

O caos generalizado que se instala gera, em graus variáveis de maloca a maloca, estratégias de resistência. A igreja católica, em apoio ao movimento, cria o projeto "uma vaca para o índio"¹⁰, para que, a

¹⁰ Campanha feita na Europa, para angariar gado para os índios roraimenses.

exemplo do que ocorre à época da conquista do Território de Roraima, os índios reconquistam suas terras invadidas através da criação de gado bovino. A década de 70 é fechada com a promoção da Prelazia do rio Branco à Diocese de Roraima.

Nos anos 80, o garimpo continua a todo o vapor e, conseqüentemente, os conflitos. Intensa propaganda migratória seduz muitas famílias nordestinas, principalmente maranhenses, que são recebidas de forma aparentemente paternalista, mas que, na verdade, são utilizadas para efetivar a invasão desenfreada de terras, muitas delas indígenas. O resultado é catastrófico: a degradação do meio-ambiente, a disseminação de epidemias, a prostituição e a inserção de bebidas alcoólicas nas comunidades. Os índios tentam sobreviver diante de todos esses elementos geradores de desestruturação quando, em 1988, o Território é transformado em estado.

Em paralelo ao caos instalado e, principalmente, em conseqüência dele, governo, ONGs, indigenistas, lideranças e professores indígenas começam a se organizar: em 1986, é criado na Secretaria de Educação o Núcleo de Educação Indígena - NEI; em 1987 num encontro de tuxauas na missão do Surumu surge o Conselho Indígena de Roraima - CIR; em nível de Amazônia dois importantes encontros, em 1988 e 1989, marcam, respectivamente, o início dos trabalhos da Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre - COPIAR e da

Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira – COIAB, que representa 60% da população indígena do Brasil. No início da década de 90, também na missão do Surumu, é criada a Organização dos Professores Indígenas de Roraima – OPIR.

O quadro de instituições que se envolve na discussão das questões indígenas é ampliado com a criação da Universidade Federal de Roraima, UFRR, em 1990; o Magistério Parcelado Indígena tem início em 1994, coordenado pela Secretaria de Educação Estadual. No final da década as mulheres indígenas, principalmente das etnias Makuxi e Wapichana, se organizam politicamente fundando a Organização das Mulheres Indígenas de Roraima – OMIR.

1.1.7 – Crescimento Econômico e Migração Indígena

Ainda no final dos anos 90, a Br 174 (Manaus/Boa Vista/Venezuela) é concluída, proporcionando através da facilidade de acesso à imigração de mais pessoas, oriundas de diversos estados brasileiros. Também é inaugurada a Hidroelétrica de Guri, em parceria com a Venezuela, vindo a sanar o problema de falta de energia elétrica, o que impulsionará a instalação de parques industriais.

Na entrada do novo século, as terras indígenas continuam sendo invadidas, desta vez por plantadores de arroz e ainda, em menor escala devido às péssimas estradas e à malária, pelo ecoturismo. A portaria nº 820, que determina a demarcação em área contínua da terra indígena Raposa Serra do Sol é finalmente assinada em 1998. A reação do governador do Estado e dos rizicultores é a de impetrar mandados de segurança (Melo, op cit). Até os dias de hoje a Raposa Serra do Sol ainda não está homologada. Um dos maiores entraves é a existência de um município, Uiramutã, dentro da área da reserva.

Durante todo esse processo, as diversas etnias continuam seu trabalho de articulação política visando a autogestão de suas terras, que são enfocadas não só como base de sobrevivência física, mas também de sobrevivência da própria identidade. Conscientes de que precisam acessar os conhecimentos dos não índios, necessários para que possam, eles mesmos, lidar melhor com a agricultura, a criação de gado, a saúde e a educação, buscam o contato com a sociedade envolvente, cobrando entre si o compromisso de retorno às comunidades. Infelizmente muitos não resistem à sedução do mundo dos brancos e migram para Boa Vista¹¹, a capital, numa perspectiva definitiva, ou vindo a se transformar em definitiva.

¹¹ A migração, mesmo que em menor escala, ocorre desde a época dos primeiros descendentes dos povos que viveram o início do contato. Ferri (1990:35) traz a narrativa de uma velha Makuxi que mora em Boa Vista: "Quando era criança, morava na

Esta migração, que junto ao nomadismo, é responsável pela dificuldade de se precisar quantitativamente as populações das comunidades, desemboca os índios no mercado informal e temporário, como: empregadas domésticas, pedreiros, lavadeiras, ambulantes e catadores de lixo. Em Boa Vista, os bairros periféricos, que surgem desordenadamente sem qualquer planejamento e estrutura, recebem imigrantes nordestinos e indígenas. São Vicente, um dos bairros mais antigos da cidade, abriga tradicionalmente muitas famílias indígenas há várias décadas; lá também estão localizados o CIR e a OPIR. Outros dois bairros que recebem um grande fluxo de famílias indígenas são o 13 de Setembro e o Asa Branca¹².

área de Surumu. Não tinha brancos, só moravam Macuxi. Morávamos em malocas de barro e folhas de buriti. A gente andava nua, o vestido era uma pequena tanga regular que cobria a parte de baixo. Eu brincava com folhas de banana e de milho. Gostava de fazer bonequinhas. Quando chegaram os brancos tudo mudou. Deram para nós vestidos coloridos em troca de farinha de mandioca e banana. Nós gostávamos muito de roupas coloridas. O branco era bom e confiávamos nele. Depois chegaram o gado e os fazendeiros. Eles queriam a terra, onde a gente sempre morou, só para eles. Os índios viraram vaqueiros e operários dos brancos. Os brancos tinham dinheiro, sabiam ler e escrever, tinham carros. Os índios aprenderam a beber cachaça e aprenderam o 'mal do branco'.

¹² A presença indígena na capital inspirou a música 'Tudo índio' de Eliakin Rufino, poeta roraimense: "Eu conheço um Wapichana que mora no treze/E ele sabe de outros cem que também moram lá/Muita gente índia muita gente/No Conselho Indigenista Makuxi de São Vicente/Tudo índio tudo parente/Em cada bairro da cidade cada tribo tem o seu representante/Os tuxauas se reúnem toda semana na Associação do Asa Branca/Tudo índio tudo parente/Eu conheço um Yanomami que vende sorvete/E um pedreiro Taurepang que vive de biscate/As mulheres índias/Longe da maloca e da floresta sobrevivem como desempregadas domésticas/E os milhares de meninos e

O cômputo populacional do Estado, em torno de 270.000, inclui apenas a população indígena de fácil contato, urbana e rural, considerada população nacional. O censo indígena, que é atribuição da Funai, não é feito de forma completa porque, segundo Barros (1997: 214), o órgão responsável “não tem ainda informação e controle sobre aldeamentos e populações indígenas”.

1.1.8 – O Maior e Mais Expressivo Grupo Roraimense

Atualmente, se conhece doze agrupamentos étnicos em Roraima, divididos em três famílias lingüísticas: Yanomami (Yanomano, Ninam, Sanumá e Yanomami); Karib (Makuxi, Taurepang, Arekuna, Ingaricó, Ye'kuana (Maiongong), Waimiri-Atroari e Wai-wai); e Aruak (Wapichana). Número bastante reduzido, se comparado com os encontrados nas narrativas da história de contato em Santilli (1994) e Farage (1991).

Destes grupos, o Makuxi apresenta o maior índice populacional indígena do Estado e um dos maiores do país – 17.000 (Ferri, op. cit.), ocupando a região nordeste do Estado, entre as cabeceiras dos Rios Branco e Rupununi. Ainda na região de fronteira da República Federativa

meninas fazem papel de índio no boi durante as festas juninas/Tudo índio tudo parente”.

da Guiana, popularmente chamada de Guiana Inglesa, vivem cerca de 6.000 índios.

Santilli (op cit) justifica esta divisão em termos de Makuxi brasileiros e guianenses dizendo que os povos Pemon¹³ têm suas populações divididas segundo as fronteiras internacionais estipuladas e que, como consequência dos inúmeros conflitos, muitos Makuxi emigram para o outro lado da fronteira.

A história de contato dos Makuxi, que data de mais de dois séculos (Diniz, 1972), é sempre pautada pela resistência. Talvez por isso a etnia Makuxi é popularmente identificada quase como sinônimo de Roraima. O roraimense não índio, nascido de pais também roraimenses não índios, é chamado, e se autodenomina, de Makuxi, enquanto que o roraimense nascido de imigrantes de outros estados brasileiros é chamado apenas de roraimense.

Estações de rádio e televisão locais, assim como a maior ponte da capital, recebem o nome de Makuxi; a praça onde se localiza a rodoviária internacional de Boa Vista tem 'bem-vindo' escrita em quatro línguas, sendo uma delas Makuxi; Makunaima, Deus supremo da mitologia Makuxi, inspira a literatura nacional e o famoso movimento musical no estado, o Makunaimeira; Boa Vista é garbosamente tratada pelo colonismo social local como Makuxiland.

¹³ Uma outra divisão étnica muito usada aglutina os Makuxi, os Taurepang e os Arekuna numa única unidade étnica - os povos Pemon.

Enfim, apesar do contato massacrante, Makuxi é um grupo que resiste, se organiza e marca a história de Roraima.

1.2 – A Raposa

1.2.1 – Localização

Os Makuxi brasileiros estão divididos em cerca de 100 aldeamentos. Também existem algumas aldeias mistas com os Wapichana e outras com os Taurepang. Cada maloca é considerada um subagrupamento, com seus líderes, história de contato e situação sociolingüística específica.

A grande maioria das malocas Makuxi está dentro da terceira maior reserva indígena brasileira, a Raposa Serra do Sol, que está situada no interflúvio dos rios Surumu, Maú e Tacutu. A reserva estende-se ao norte até as fronteiras do Brasil com a Venezuela, ao leste com as fronteiras com a Guiana Inglesa, a oeste, na outra margem do rio Surumu, localiza-se a Terra Indígena São Marcos, já demarcada e homologada, e ao sul conta ainda com um trecho do município de Normandia.

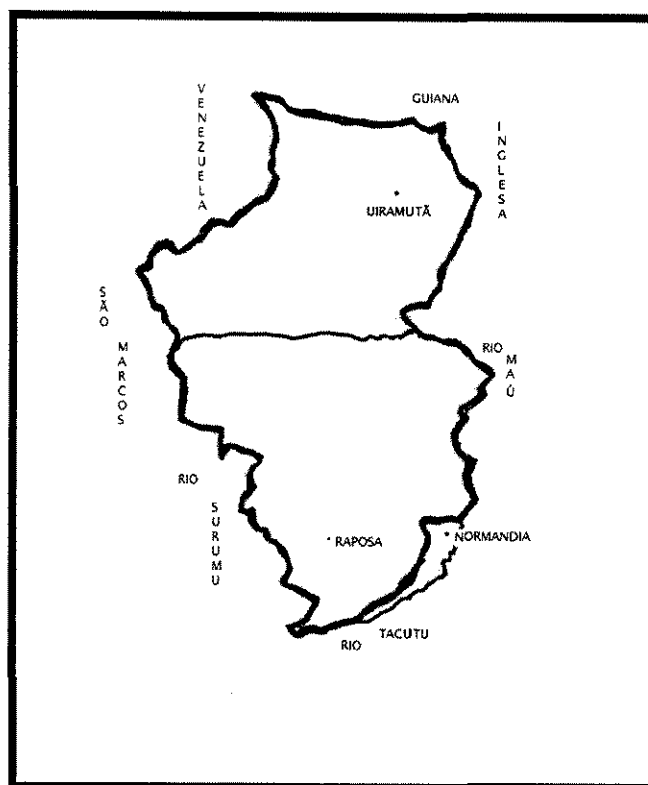
Dados da Funai referentes ao censo de 1996, apontam uma população na Raposa Serra do Sol de cerca de 15000 índios, dos 37000

de todo o Estado. A área demarcada de forma contínua tem aproximadamente 1.678.800 ha; nela está inserida o município de Uiramutã e quase a totalidade do município de Normandia¹⁴; uma das exceções é a sede deste último.

Alvo de vários entraves durante o seu processo de demarcação, a Raposa Serra do Sol é habitada desde tempos imemoriais pelos Makuxi e outros grupos, como Ingarikó, Taurepang e Wapichana¹⁵. A presença na área de parte do município de Normandia e de todo o município de Uiramutã, somada à pretensão do aumento de não índios que vivem ilegalmente na área, leva o Governo Estadual a apoiar os invasores, advogando a demarcação da área em ilhas.

¹⁴ Uma curiosidade envolve o nome do município: Pappillon, ao fugir da Ilha do Diabo, adentrou o continente sul-americano até atingir terras brasileiras em fronteira com a Guiana, as quais denominou de Normandia em homenagem à sua região de origem na França - a Normandie. Um dos seus companheiros de fuga, Maurice Habert, também de Normandie, casou-se com uma nativa e seus descendentes são hoje prósperos moradores do município que tem a sua mais importante avenida chamada 'Maurice Habert' (Freitas, 1997:75).

¹⁵ Alguns grupos foram expulsos pelos Makuxi, como é o caso dos Wapichana, que migraram para outras áreas do médio Rio Branco; outros foram absorvidos por eles.



Mapa 4 – Raposa Serra do Sol. 2002.

O município de Normandia, onde está a maloca da Raposa, faz fronteira ao norte com o município de Uiramutã e a Guiana; ao sul com os municípios de Bonfim e Boa Vista; a leste com a Guiana e a Oeste com os municípios de Boa Vista e Pacaraima. Tem um clima tropical úmido e uma população de 11.170 pessoas (Barros, op cit), composta em grande parte por índios Makuxi (Junior, 1994), representa a maior densidade demográfica, depois da capital.

Ligada à Boa Vista pela BR 401, está a 183 km da capital. Nos seus 12.927 km² apresenta grandes extensões planas com vegetação rasteira e regiões de serra, que tem formações de mais de 2 mil metros de

altura, com vegetação ciliada. As malocas Makuxi, em geral instaladas junto a cursos d'água, recebem uma primeira divisão em termos de 'malocas da serra' e 'do lavrado'; em seguida há uma divisão por região, muito usada em reuniões de lideranças, saúde e educação¹⁶. Geralmente, a maloca que se sobressai dá nome à região, é o caso da Raposa.

O município representa uma promissora fonte de renda e emprego no tocante à atividade turística, pois ali está localizado o Lago Caracaranã, cercado de cajueiros e cabanas rústicas. Em Junior (op cit: 136) seis malocas Makuxi são citadas como vilas, entre elas a Raposa, que é, segundo o mesmo autor (op cit:397), um dos "locais indicados para futuras pousadas típicas indígenas".

A ampliação de Normandia, que hoje representa a segunda maior produção pecuária do Estado, até a sua transformação no município que hoje circunda terras Makuxi, se deu através da invasão de áreas de reprodução das espécies. Ao dizimar as diversidades naturais, a ampliação desestruturou as relações sócio-ambientais dos nativos. A Raposa é um exemplo de comunidade que passa por dificuldades de subsistência, agravada pela sedução consumista de fácil aquisição de alimentos; não tão fácil assim na verdade, pois são poucos os pais de família que trabalham para as Secretarias do Governo, como a de

¹⁶ Algumas regiões onde existem malocas Makuxi.

Educação, a de Saúde e a de Agricultura, presentes na comunidade através da escola, e dos postos específicos.

1.2.2 – A Maloca

A Raposa fica no lavrado, tem um lago e um igarapé também chamados de Raposa. Além disso, uma de suas famílias mais tradicionais a partir do contato se chama Raposo. Um dos seus descendentes, Horácio, estudioso de sua tradição, estudante de geografia e professor de Makuxi da UFRR, me conta, em entrevista, a lenda que dá origem à denominação:

“Era Iskirão, era neto do Macunaima, Iskirão e Aninkê, eles dois pescaram num lago, onde está a Raposa. Tinha um lago muito grande, na época, né, em que viviam, e domaram uma raposa na época também. A raposa era um tipo de cachorro, acompanhava eles prá qualquer canto.

E a raposa ficou na beira do lago enquanto eles pescavam, mas no momento em que estavam pescando a raposa entrou na toca, né, de tatu, e foi cavando, cavando, cavando... e depois de algumas horas, os pescadores, né, que eram Iskirão e Aninkê

saíram do lago e foram procurar o querido animal, né, que eles gostavam muito do animal, e não o encontraram, mas vendo um rastro numa toca de tatu aí conseguiram identificar o rastro da raposa.

A raposa tinha entrado numa toca. Aí foram cavando, cavando, cavando, cavando... e a raposa cada vez cavando mais, e passaram um bocadinho de dias cavando até que encontraram a raposa, mas depois de cavar alguns quilômetros.

Então por aí, né, a água, por muitos anos, né, aconteceu uma erosão, né, a água foi escavando naquela vala onde cavaram, aí formou-se o igarapé, que se chama de igarapé da Raposa e o lago chama-se também o lago da Raposa”.

Horácio (em entrevista, 1995).

A Raposa fica a 178 km de Boa Vista, podendo ser acessada através de três percursos na época do verão: Pela estrada do Passarão, atravessando o Rio Uraricoera de Balsa; pela BR 401, passando por Normandia; e pelo município de Pacaraima, passando pela Maloca do Contão. Há cerca de três anos um ônibus faz o primeiro percurso, saindo de Boa Vista na terça-feira e no sábado e retornando na quarta-feira e no domingo, numa viagem de cerca de seis horas. Na época das chuvas,

entre maio e julho, é comum a comunidade ficar isolada, podendo ser acessada apenas por via aérea.

Com uma população de cerca de 600 pessoas, divididas numas 100 famílias nucleares, é a maloca de maior densidade demográfica da área Raposa Serra do Sol. Os Makuxi têm uma estatura baixa, cabelos lisos e de fios grossos, as mulheres os usam compridos, e os homens, curtos. Não usam pinturas corporais há cerca de umas cinco gerações e vestem-se como os regionais não índios. Em geral, os homens mais velhos usam óculos escuros, o que parece ser um símbolo de status.

1.2.3 – Moradia e Subsistência

Cada família, em geral composta de pai, mãe e filhos moram numa casa. A existência de uma única casa comunal está muito distante da memória dos Makuxi da Raposa, sendo encontrada apenas em alguns relatos de visitantes do passado, como o de Dom Alcuíno Meyer in Santilli (op. Cit).

As lembranças atuais alcançam no máximo três ou quatro gerações atrás, na época em que cultivavam apenas mandioca e a caça, pesca e coleta de frutos era mais promissora, não sendo necessário plantar ou criar animais domésticos com tanta freqüência. Os filhos que

iam casando construíaam suas casas em torno da casa do pai formando ali uma comunidade, uma maloca. Hoje, procura-se fazer as casas distanciadas umas das outras, numa tentativa de proteger a plantação dos animais do vizinho. O local escolhido é próximo a algum curso d'água e, se não for o caso, cava-se um poço.

Desta forma, a maioria das casas se espalham pela comunidade possibilitando a criação de animais de pequeno porte, como galinhas e porcos, ou o cultivo de milho, feijão, batata, arroz, mandioca e frutas, como banana, laranja, melancia, abacaxi e manga. Poucos são, entretanto, os que plantam; ainda em número menor, alguns possuem retiros, áreas distantes das casas, onde têm cultivo maiores ou criam gado. Há, ainda distante das casas, uma associação comunitária de plantio de melancia, numa área alagada próxima aos buritizais.

A Raposa participa de projetos de gado (seção 1.1.6), hoje ampliados à Funai e ao Governo do Estado, além do que é feito pelo CIR, herdeiro do projeto inicial dos padres da Consolata. Os animais ficam no retiro da comunidade, sob a responsabilidade do tuxaua e aos cuidados do vaqueiro; os projetos mantêm o mesmo funcionamento desde a primeira implantação. A quantidade equivalente de cabeças de gado deve ser repassada para outra comunidade no fim de cinco anos. Os animais só são abatidos por necessidade e com o consentimento da comunidade.

Os Makuxi, por tradição, não são caçadores: além disso, o lavrado caracteriza-se, por causa de sua vegetação rasteira, como habitat de animais de pequeno porte; de forma que, mesmo antigamente preferiam pescar e coletar frutos silvestres, como: caju, buriti, murici, bacaba e tucumã. Como disse anteriormente, todas essas práticas de aquisição de alimento estão muito abandonadas, vindo a ser substituídas pela compra ou até ganho e, como isso não é constante, as necessidades são muitas. Em entrevista pergunto a Horácio, como é a vida na Raposa:

“Atualmente você indo nas malocas você vê bastante carência na casa, a falta de alimentação, mas isso quer dizer que há falta de incentivo a essa população... existe uma carência, mas essa carência ela vem sendo influenciado, ou seja, levado, ocasionado pelos políticos, pelas doações, pelas cestas básicas, então é aquela coisa de paternalismo, o pessoal não fica independente plantando, colhendo e vendendo, então ele espera receber”.

Horácio (em entrevista, 2000).

Esta questão de falta de alimentos é comum entre os grupos indígenas, resultado de invasões de terra, devastamento de florestas e poluição de rios. Infelizmente, é uma situação praticamente irreversível,

de forma que as comunidades necessitariam ter sua própria produção, através de plantio e criação caseira. Na Raposa isto é feito em número muito reduzido, o que é ainda mais agravado pela proximidade com a sede do município de Normandia e a conseqüente dependência de raras doações.

A compra do alimento é feita mensalmente em Boa Vista pelos índios assalariados, ou na cantina, uma casa comercial que vende ou troca os produtos vindos da capital por produtos produzidos na própria maloca. A cantina é administrada por um cantineiro, que deve prestar conta da movimentação dos produtos dentro da comunidade, da venda do que é produzido na Raposa e é vendido na capital ou em comunidades próximas e da compra de mantimentos em Boa Vista. Há ainda outros estabelecimentos comerciais menores, como o do Clube de Mães e o do professor Odilon, na frente de sua casa.

A comida é preparada pelas mulheres e, ao lado do que raramente vem da sociedade envolvente, consomem mais o que é feito a partir da mandioca: farinha, beiju, mingau e “caxiri”. Preferência unânime, o “caxiri” é uma bebida muito forte feita da mandioca fermentada, onde o teor de fermentação define se embebeda ou não.

O que não embriaga é ingerido diariamente por índios de todas as idades. Uma outra bebida tradicional é o “pajuaru”, que embebeda e é geralmente consumida em festas. A comida tradicional preferida é a

“damorida”, feita com qualquer tipo de carne cozida na pimenta, a mais consumida é a de peixe.

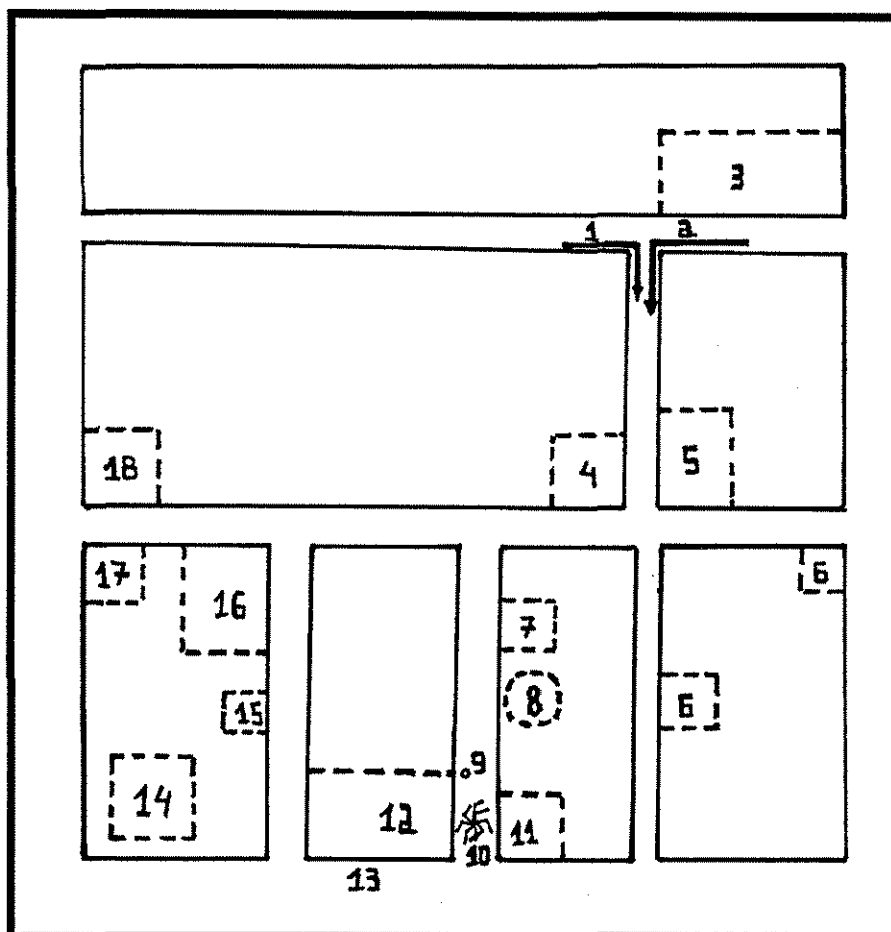
O pai de família, como chamam lá, é quem constrói sua casa; a ajuda que a mulher dá é carregando palha e preparando a comida ou o “caxiri”. A construção em geral é feita de adube¹⁷ e coberta de palha de buriti; uma ou outra é de tijolo, mas este é cru, secado ao sol. Antigamente era muito usado o sistema de “ajuri” ou “juri”, no qual um grupo de dez a quinze pessoas trabalha na construção. No final do trabalho, o grupo come e bebe, como numa festa.

A casa possui divisões: quartos, sala, cozinha. Mas também é muito comum o uso de mais de uma construção, ficando a cozinha ou um espaço de convívio social separado dos quartos. Essa área em separado, pode ter apenas meia parede ou nenhuma. Um modelo menos comum, mas que também é encontrado, é de um conjunto de construções, uma para cada cômodo.

Feito no fundo do terreno, o banheiro é um buraco no chão, cercado por paredes de tábuas de madeira ou palhas e sem teto. Quando a casa fica longe de um curso natural de água é também construído um espaço para banho, do mesmo material, a alguns metros do poço.

¹⁷ Também conhecido como taipa em outras regiões do país. Utiliza-se barro socado, colocando-o entre madeiras, unidas entre si e estas, às madeiras de sustentáculo da casa.

No centro da maloca, as casas são próximas umas das outras, obedecendo ao traçado de ruas de terra batida, paralelas e perpendiculares entre si, que seguem o modelo de qualquer cidade do interior do Estado (ver croqui no final desta seção). Lá estão concentrados o poder político da comunidade: casa do tuxaua, escola, malocão de reuniões, clube de mães, cantina, posto de saúde, posto da Funai, casas de apoio, igrejas (católica e evangélica), casa paroquial e do pastor. Possui um telefone público movido a energia solar, que nem sempre funciona, água encanada e energia elétrica movida por um gerador a diesel, que é ligado à noite por causa das aulas na escola.



Croqui 1 - Centro da maloca. 2000.

- | | | |
|--------------------------|------------------------|--------------------------------|
| 1 - Acesso via passarão | 7 - Cantina | 13 - Pista de pouso |
| 2 - Acesso via Normandia | 8 - Malção de reuniões | 14 - Casa do tuxaua |
| 3 - Cemitério | 9 - Telefone público | 15 - Secretaria de Agricultura |
| 4 - Clube de Mães | 10 - Praça | 16 - Posto de enfermagem |
| 5 - Igreja Evangélica | 11 - Igreja católica | 17 - Gerador de energia |
| 6 - Casa de Apoio | 12 - Escola | 18 - Posto da Funai |

Graças à energia elétrica, algumas das casas do centro utilizam lâmpadas, têm televisão e, em menor escala, freezers ou refrigeradores. As televisões costumam aglomerar bastante gente para assistir principalmente as novelas; os filmes são sempre vistos pela metade, pois o gerador é desligado ao término das aulas.

1.2.4 – Organização Sociopolítica

Como é comum em aldeias indígenas, a Raposa também tem um espaço destinado às reuniões da comunidade, o malocão¹⁸, que eventualmente pode ser substituído pela escola. Sua construção, circular, sem paredes e coberto com palha de buriti, recebe bancos e cadeiras que surgem de toda a parte na ocorrência de reuniões, que são presididas pelo tuxaua e, na sua ausência, pelo vice-tuxaua.

O tuxaua é a representatividade máxima na comunidade e tem a função de administrá-la político, social e economicamente, atendendo aos anseios do seu povo e representando-o junto a outras malocas e perante o Estado. Tem na figura do seu vice, um elemento com quem divide algumas das tarefas administrativas do dia a dia e um substituto, o segundo-tuxaua, quando precisa se ausentar. Ambos são indicados e escolhidos pela comunidade, em reunião onde todos têm direito a voto, homens, mulheres e até crianças. O voto, aberto, vai sendo marcado num quadro negro e no final contabilizado.

A organização política local caminha em paralelo à política nacional, alguns Makuxi já se elegeram como vereadores e um deles chegou a ser vice-prefeito de Normandia. À época de eleição, a maloca

¹⁸ O malocão tem uma representação simbólica tão significativa que é largamente usado em Roraima pela sociedade envolvente, em clubes, bares, praças e até na universidade, como um espaço de reunião e de convívio social.

transforma-se em verdadeiro palco político, jovens faltam às aulas escondidos dos pais e professores para irem aos comícios na região.

O tuxaua atual vem da tradicional família Raposo. Está a cerca de duas décadas no cargo, afastando-se em 1997 por um curto período, em que é substituído pelo seu motorista, marido de uma sobrinha sua. Após esse curto período, é novamente indicado para assumir o cargo de tuxaua.

Além do tuxaua e de seu vice, a comunidade também escolhe os capatazes, auxiliares que cuidam dos setores rurais da maloca, e os vaqueiros, que lidam diretamente com o gado. Não se sabe de nenhuma mulher que tenha assumido funções administrativas, apesar de se dizer que não há nada que o impeça.

1.2.5 – Clube de Mães Vovó Damiana

Um espaço feminino por sua própria natureza é o Clube de Mães 'Vovó Damiana', onde são fabricadas panelas de barro, trabalhos de corte e costura, e ocorre eventuais cursos de artesanato, promovidos por órgãos do governo, como Setrabes e Sebrae. Algumas poucas mulheres trançam palha de buriti, confeccionando objetos pequenos, tipo bonequinhas e adornos: colares, chapéus e pulseiras.

O artesanato de palha propriamente dito é tipicamente masculino e tem sido feito em pequena escala, individualmente, em suas próprias casas. As peças confeccionadas são: “jamaxim”¹⁹, vassoura, chapéu, cesta, bolsa, peneira e “tipiti”²⁰; e as palhas mais utilizadas são de: buriti, jacitara, injá e arumã.

O Clube de Mães é criado em 1984, a partir da necessidade de se costurar os fardamentos dos alunos da escola, que na época é apenas de 1º grau. O tecido é doado pela Secretaria de Educação; uma professora consegue uma máquina de costura na Legião Brasileira de Assistência – LBA e a ela se juntam outras mães, uma ou outra levando as máquinas que têm. Apesar da primeira presidente ter sido uma não índia, diretora da escola, a partir dela, todas são Makuxi, escolhidas pela comunidade.

Essa presidente é a figura feminina de maior destaque na Raposa, funcionando como interlocutora diante dos órgãos do governo responsáveis pelos cursos oferecidos à comunidade e, principalmente, responsáveis pelas feiras de produtos manufaturados pelo Estado, tanto na capital como em outros estados do Brasil. Desta forma, as panelas Makuxi têm sido reconhecidas como referência étnica do grupo e, em especial, da Maloca da Raposa²¹.

¹⁹ Espécie de cesto que é usado nas costas para carregar ali mento colhido ou coletado.

²⁰ Trançado comprido que é utilizado para espremer a massa da mandioca no preparo da farinha.

²¹ As artesãs Luísa e Jussara têm dado cursos, também através do Setrabes e Sebrae, a outras comunidades Makuxi.

Nas diversas feiras em que as mães têm participado, a presidente acompanha as panelas, ficando encarregada das vendas. O dinheiro arrecadado é utilizado: na compra de matéria prima para a confecção de outras peças de artesanato, como tecidos e linhas; como pagamento aos homens que ajudam as mulheres a levar o barro da serra para o Clube de Mães; e ainda, na compra de mantimentos que são vendidos lá.

Metade da produção de cada artesã é deixada no clube para comercialização, enquanto a outra metade pode: ficar com a artesã para uso próprio, ser trocada por outra peça confeccionada no clube ou algum mantimento, ou ainda ficar no próprio clube e a artesã receber o pagamento referente quando a panela for vendida. Além das que são produzidas no clube, algumas mulheres fazem panelas nas suas próprias casas, seguindo os moldes antigos de ser uma atividade individual.

É, certamente, no cenário do Clube de Mães que os ensinamentos tradicionais Makuxi encontram-se mais vivos; o mais importante deles é a crença de que para se fazer panelas deve-se pedir permissão ao espírito dono do barro. Esta prática entra em choque com a proibição da igreja evangélica de se cultuar os mortos, gerando um dos maiores conflitos na comunidade²².

²² Retomo esta questão no Capítulo 5, observando este conflito dentro da perspectiva da tríade língua, cultura e identidade.

1.2.6 – Católicos e Evangélicos

Na Raposa convivem, nem sempre pacificamente, duas religiões: a católica, com mais fiéis, resultado da ação catequista na época da colonização; e a evangélica, Assembléia de Deus, introduzida na comunidade nos anos oitenta, e que vem angariando cada vez mais fiéis, inclusive as crianças, que adoram participar das atividades da escola dominical. A igreja evangélica aproveita a energia elétrica, utilizando um alto falante que propaga os cultos noturnos por todo o centro da maloca, o que já foi motivo de vários conflitos entre eles e os católicos.

O argumento mais comum para justificar a transferência de ex-católicos para a Assembléia de Deus é a de que o catolicismo é muito permissivo. A maior reclamação das mulheres em relação aos homens é sobre o consumo de bebida alcoólica e como esta também é a maior preocupação do discurso evangélico na comunidade, uma ou outra hora os homens são convencidos e acompanham suas mulheres e filhos à igreja. Na verdade, nem todos conseguem passar muito tempo em abstinência, mas segundo o pastor, a igreja está sempre de braços abertos a recebê-los.

A igreja evangélica situa-se na rua principal da maloca, a rua de acesso, exatamente defronte ao Clube de Mães. O terreno reservado para a Assembléia de Deus consta da igreja propriamente dita, ainda

inacabada em 2000, que vinha sendo construída com o dinheiro dos fiéis, a velha igreja, a casa do pastor, e dois malocões pequenos. Com exceção da casa do pastor, todas essas construções são utilizadas na escola dominical: na igreja o pastor dá aulas aos adultos, na velha igreja a esposa do pastor é responsável pela turma de adolescentes; nos dois malocões uma professora e o secretário da escola dão aulas a duas turmas de crianças, e ainda a esposa do enfermeiro da comunidade dá aula para os pequeninos ao ar livre. O pastor não é índio, mas, com exceção da sua esposa que é responsável pelo coral das crianças, seus ajudantes são Makuxi.

A igreja católica, localizada numa das ruas principais, defronte à escola, tem ainda duas construções contíguas: a casa paroquial e um malocão de reuniões. Entre ela e a escola fica uma espécie de praça, com uma frondosa árvore no centro, onde pára o ônibus. Atrás da igreja tem um parquinho, com brinquedos tipo escorregador e balanço, que quase nunca é freqüentado pelas crianças porque recebe muito sol.

Na comunidade não mora um padre fixo, um ou outro vem de visita e fica apenas o tempo necessário a consagrar casamentos e batizados. Para ministrar os encontros dominicais e atividades especiais, como o Dia de Finados, existem dois catequistas liderados por Rafael, professor de Makuxi de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Os

catequistas são divididos por atividades específicas; na época da última visita havia dois: o ministro da eucaristia e o da palavra.

A memória Makuxi mais longínqua cita aleluia (1.1.4) como a religião tradicional e traçam um paralelo a ela fazendo referência também às danças do “parixara” e “tukui”²³, que hoje são vivenciadas em comemorações na comunidade, dentro do processo de crescente conscientização indígena que eles têm vivido, ou apresentadas na capital em festividades, como Dia do Índio ou no término do curso de magistério indígena.

O “parixara” é, dentre os rituais indígenas tradicionais, o mais usual. As duas igrejas presentes na comunidade reagem de modo diferente a ele: a católica o redefine utilizando-o na catequização e a dança tem sido vivenciada em comemorações logo após a missa; a evangélica o abomina como “costume diabólico”, proibindo-o aos seus seguidores.

Outro fator que contribui para a substituição da religião tradicional é a utilização da medicina dos brancos. A comunidade tem um posto de saúde, que fica na rua atrás da escola e ao lado da casa do tuxaua, e conta com uma ambulância para fazer a remoção de doentes mais graves. Tanto o agente de saúde como seus ajudantes, todos Makuxi, são treinados e remunerados pela Fundação Nacional de Saúde. Não há

²³ Ambas são palavras Makuxi, “tukui” significa beija-flor e “parixara” é a folha de inajá, que é uma palmeira encontrada na região.

médico fixo na área, a comunidade recebe a visita de um ou outro em períodos específicos, assim como fazem equipes de enfermagem durante projetos de vacinação que, comumente, usam a Raposa como pólo-base para vacinar as comunidades da região.

Os Makuxi casam simplesmente se juntando, depois alguns providenciam a formalização; cada casal dentro da religião que escolhem. A idade para casarem é em torno dos 15 anos. Em geral, os Makuxi casam entre si formando uma extensa rede de parentescos, mas também acontece de casarem com não índios. Neste caso, o mais comum é a mulher índia e o homem branco, o que gera a saída da mulher da comunidade ou, o que mais acontece, a mulher engravida de algum branco, de passagem na própria aldeia, e depois fica com o filho na casa dos pais.

1.2.7 – A Sociedade Envolvente Visita a Maloca

Há um trânsito muito grande de não índios na Raposa; são geralmente trabalhadores do sistema de água, eletricidade ou telefonia, que entram na comunidade através dos órgãos encarregados sem nenhum treinamento específico ao trabalho em área indígena. São assalariados, pais de família na capital ou em Normandia, que retornam

às suas casas depois do trabalho findo e nunca mais voltam à comunidade.

O contingente de pesquisadores também é muito alto em comparação aos que visitam outras comunidades, talvez por ser uma maloca de referência em Roraima, por ser rica em termos de complexidade sociocultural, por ter um acesso facilitado ou apresentar uma estrutura mais próxima a da vida de um não aldeado. Neste caso, uma burocracia de entrada deve ser respeitada: em primeiro lugar, é necessário pedir autorização ao CIR (Conselho Indígena); depois apresentar essa autorização à Funai e, por fim, ao chegar na comunidade, se apresentar ao tuxaua, munido das autorizações.

Por estar sempre recebendo gente de fora, a comunidade tem duas casas de apoio, uma delas fica na rua principal, a mesma do Clube de Mães e Igreja Evangélica; é bastante grande, com dois alojamentos, masculino e feminino, e respectivos banheiros. Foi construída para receber alunos que vinham de comunidades pequenas que só tinham escolas até a quarta ou oitava séries. Como os alunos preferem ficar na casa de parentes, o prédio passa a ser usado para alojar os que estão de passagem na maloca.

Uma outra casa menor fica numa rua que passa ao lado do Clube de Mães e da Igreja Evangélica, duas quadras acima; tem dois quartos, sala, cozinha e banheiro. É construída através de um projeto da

Secretaria de Agricultura, para receber técnicos, mas também tem alojado profissionais da área de saúde e pesquisadores.

1.2.8 – Outras Instituições na Maloca

A Secretaria de Agricultura ainda é responsável por duas construções, o escritório, que emprega índios da comunidade, e um galpão para guardar produtos. Em minha última visita, em 2000, estava sendo distribuída a colheita de arroz, onde cada família recebe uma saca e, depois de separados alguns grãos para novo plantio, o excedente é colocado na cantina para ser vendido.

Uma outra autoridade na comunidade é o chefe de posto da Funai, que fica na mesma rua da casa de apoio da Secretaria da Agricultura, só que do lado oposto, perto do posto de saúde. O chefe está no cargo já há muitos anos e parece manter uma boa relação com a comunidade, demonstrando respeitar o tuxaua como autoridade máxima.

A escola, de ensino fundamental e médio, tem o mais alto status na comunidade. Os professores, são os detentores do conhecimento da sociedade envolvente que todos os pais desejam para os filhos. Em paralelo a isso, clamam por torná-la menos “embranquiçada”, um verdadeiro espaço de revitalização cultural e lingüística.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Neste capítulo tenho por objetivo caracterizar, em termos históricos, o contexto educacional indígena em Roraima. Apresento o que é uma escola indígena para os índios roraimenses, a partir da análise de alguns projetos educacionais, e de como lidam com o currículo duplo: língua e conhecimentos tradicionais, por um lado, e conhecimentos da sociedade majoritária, por outro.

2.1 – A Escola Indígena no Brasil

O interesse na escolarização indígena surge a partir do contato interétnico entre os índios e a sociedade envolvente. No início dos anos 50, SPI restringe a educação para os grupos bilíngües à alfabetização em Português. No final dos anos 60, indigenistas da Funai e lingüistas do SIL já consideram o ensino das línguas indígenas, mas apenas como transição ao ensino da língua portuguesa (Barros, 1994). A educação

indígena é vista, então, como o principal instrumento de integração à sociedade nacional e/ou de catequização.

Desde o primeiro momento é vivenciada uma “educação para o índio” que, segundo Silva (1980:16), está inevitavelmente orientada “por uma postura básica: ou a crença de que o índio vai/deve desaparecer, ou a crença de que ele vai/deve sobreviver”. Essa educação imposta de fora para dentro mantêm-se alheia aos interesses e especificidades de cada grupo e até mesmo de cada segmento de grupo, gerando perda de diversos elementos culturais tradicionais, inclusive da língua. Como consequência disto, muitos índios que são escolarizados sob esse modelo educacional, empenham-se, posteriormente, em resgatar esses elementos, apontando-os como referência à própria etnia.

Ainda sobre a “educação para o índio”, Meliá (1979) e depois Silva (op. cit.) chamam atenção para o fato de que trata-se de uma educação de natureza formal, em contraposição ao processo natural de socialização tradicional, que é específica a cada grupo étnico. Desta forma, o termo “educação indígena” passa a ser usado a partir dos anos oitenta, numa tentativa de chamar atenção para uma escolarização que procurasse tomar por base os processos tradicionais dos grupos. Kahn (1994) constata, entretanto, que não existe “educação indígena” que caiba num modelo de escola, pois todos os programas educacionais que visam a implementar um processo de ensino/aprendizagem, usam como

parâmetro a escola formal, seja na reprodução ou na contestação do seu modelo.

Atualmente, tem sido mais adequadamente empregada na literatura especializada a expressão “educação escolar indígena”. O acréscimo do termo “escolar” chama a atenção para a distinção do ensino formal em contraponto à educação informal, fortemente marcada em comunidade de tradição oral, como é o caso em questão. Como tema de pesquisa no Brasil, constitui um objeto emergente de estudo e investigação embora seja pouco explorado²⁴.

Em 04/02/1991, com o decreto de nº 26, a educação escolar indígena passa a ficar sob a responsabilidade do Ministério de Educação e Cultura (MEC), sendo amparada, pela Constituição Brasileira de 1988, pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação e pelas Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (Ministério da Educação, 1993).

O MEC ainda é responsável pela construção de dois outros importantes documentos, que contêm orientações e paradigmas para este novo modelo de escola indígena: o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Ministério da Educação, 1998) e os

²⁴ Carvalho, 1995; Cavalcanti, 1997, 1998, 1999a, 1999b; César, 2002; Cunha, 1996; Ferreira, 1992; Grillo Guimarães, 1996; Maher, 1990, 1996; Mendes, 1995, 2001; Monte, 1996; Taukane, 1999). Carvalho autodenomina-se descendente dos Terena e Taukane é índia Kurâ-Baikari, ambos voltaram seus focos de pesquisa às suas próprias etnias.

Referenciais para Formação de Professores Indígenas (Ministério da Educação, 2002).

Esta nova perspectiva respalda uma educação escolar indígena com direito ao ensino de língua indígena, aos conteúdos específicos e aos processos próprios de aprendizagem. Na prática, cada estado, grupo e subgrupo apresenta o seu histórico próprio de trabalhos voltados à educação, o que reflete as diferenças em termos de história de contato e, conseqüentemente, de situações sociolingüísticas e culturais.

2.2 – A Escola Indígena em Roraima

Roraima vive uma situação um pouco diferente da maioria dos estados brasileiros. Já nos anos 70, antes mesmo do MEC substituir a Funai, o Governo Estadual procura assumir a educação escolar indígena através de sua Secretaria de Educação. Digo ‘procura’, porque a Igreja Católica também está à frente desses trabalhos em vários momentos, desde a época da colonização.

Já no século XVIII, religiosos carmelitas e jesuítas fazem um trabalho esporádico de evangelização de crianças índias, com o intuito final de confinar os índios da região em aldeamentos, conseguindo, por

um lado, mão de obra dócil e, por outro, referencial geográfico definidor de ocupação territorial.

Com os mesmos objetivos, os beneditinos chegam na região no início do século XX, começando um trabalho de educação mais ostensivo, através do qual procuram atingir de forma mais eficaz a conversão. A partir daí o conflito entre a igreja e o estado é estabelecido, um acusando o outro de exploração de mão de obra indígena.

A ação dos beneditinos em termos educacionais é marcada pela construção de três barracões às margens do Alto Surumu, onde administram aulas de alfabetização, carpintaria e jardinagem para crianças, em paralelo ao trabalho de evangelização (Santilli, 1994).

Esta escola funciona entre 1910 e 1912, quando os missionários se retiram da região, retornando em 1921 para Boa Vista, onde fundam um patronato misto que funciona em regime de internato até 1945.

Os beneditinos são substituídos em meados do século XX pelos missionários italianos da Consolata, que estão presentes em Roraima até hoje. O trabalho desses missionários é marcado por uma missão construída também nas margens do Surumu que, naturalmente, tem por objetivo a catequese. Fundada em 1948, a Missão do Surumu funciona como orfanato-internato, atendendo também crianças órfãs e carentes.

Em 1967, a Prelazia de Roraima abre algumas escolas em áreas indígenas e o internato volta-se à formação de professores de ensino

fundamental, passando a partir daí a ser um espaço de reunião de professores e lideranças. No final dos anos 70, a escola assume seu objetivo de preparar lideranças indígenas, passando a ser denominada de 'Centro de Formação de Líderes Indígenas'. Em 1981, o governo do estado transfere a escola para a vila do Surumu²⁵, atendendo às reivindicações das lideranças de que as escolas em áreas indígenas devem ser escolas voltadas às comunidades.

O Governo do Estado passa, então, a discutir a questão escolar indígena de forma mais ostensiva, promovendo por solicitação do MEC, em agosto de 1985, o 'Dia D da Educação'. Um debate que reúne professores, lideranças, técnicos em educação e religiosos na fazenda São Marcos, espaço que é historicamente marcado como ponto de encontro dos índios da região. As discussões partem de uma pergunta básica 'Que escola temos, que escola teremos?' e as respostas são sintetizadas numa lista de reivindicações. No ano seguinte, a Secretaria de Educação cria o NEI (Núcleo de Educação Indígena), cujo objetivo é coordenar os trabalhos e atividades educacionais nas escolas em áreas indígenas.

Em paralelo a isso, os conflitos pela terra continuam acontecendo, levando os padres da Consolata a motivarem a criação de organizações políticas, entre elas a OPIR, resultado do I Encontro Estadual dos

²⁵ A vila do Surumu está situada no município de Uiramutã e este na área indígena Raposa Serra do Sol.

Professores Indígenas de Roraima que teve lugar na missão do Surumu em 1990.

Ainda neste ano é criada a UFRR. Em relação à questão educacional indígena, a primeira ação da universidade é de instituir, em 1994, algumas vagas para que índios possam cursar o ensino superior sem vestibular. Os alunos não índios pressionam a universidade, questionando-a judicialmente. Como resultado, os alunos índios passam a concorrer normalmente às vagas através do vestibular.

Em 1991, um plano diretor de educação indígena em Roraima é elaborado a partir de uma reunião composta por professores índios e não índios, CIR, Secretaria de Educação, NEI, CIMI e UFRR. Um ano após, a OPIR promove o 'I Seminário Internacional de Educação Indígena do Estado de Roraima', que resulta na 'Carta de Roraima', um documento entregue à Secretaria de Educação.

A partir daí uma nova escola está sendo construída no imaginário de lideranças e professores: a nossa própria língua, a nossa cultura, a nossa escola. Do imaginário para a prática tem sido uma verdadeira cadeia de tentativas. Vemos isso ocorrer tanto da parte da Igreja como do Governo Estadual.

2.3 – Construindo Escolas Indígenas

Os encontros, dia D da Educação, I Encontro de professores Indígenas e I Seminário Internacional de Educação Indígena, resultam em documentos reivindicatórios. A seguir, listo alguns dos pontos elencados:

- ◆ habilitação de professores indígenas em nível de 2º grau;
- ◆ implantação das séries finais nas comunidades;
- ◆ participação de professores índios em comitês e conselhos regionais e nacionais;
- ◆ consulta às comunidades antes de quaisquer tomadas de decisões;
- ◆ respeito à diversidade étnica da região;
- ◆ transformação do NEI em divisão;
- ◆ ensino da língua indígena na escola;
- ◆ reformulação dos currículos escolares, adaptando-os à realidade de cada maloca;
- ◆ produção de material didático, partindo de cada realidade e aproveitando o material já existente na Diocese e Meva (Missões Evangélicas da Amazônia);
- ◆ auto gerenciamento das escolas;

- ◆ escola bilíngüe e bicultural;
- ◆ incentivo à pesquisa e veiculação correta da questão indígena nas escolas não índias, procurando evitar preconceitos.

A construção da escola indígena, a partir desses encontros reflete uma expectativa básica: o autogerenciamento de uma escola que tenha seu currículo e materiais didáticos produzidos a partir da realidade de cada grupo ou subgrupo. O termo 'realidade' aqui parece significar língua e cultura tradicional, mas considerar a tradição como toda a realidade pode simplificar, e muito, uma situação que é rica e complexa em termos de línguas e culturas existentes.

O índio roraimense está organizado sob o jugo das representações, a idéia básica é a de que as lideranças e/ou os professores representem suas malocas nesses encontros, levando as decisões das comunidades às reuniões e vice-versa. É um processo extremamente dinâmico, é muito difícil precisar quem exatamente levanta as "bandeiras", ou quem as segue verdadeiramente na prática do dia a dia dentro de cada comunidade ou, mais especificamente, dentro de cada sala de aula.

Na Raposa, longe das reuniões, onde o direito à diferença é repetido incessantemente, um professor me surpreende com a pergunta:

“Mas professora, me diga uma coisa, finalmente o que é esse negócio de educação específica e diferenciada? Porque se for prá ser pior do que é para os brancos, a gente não quer, não”.

Júlio (em conversa informal, 2000).

Aqui aparece a preocupação em diferenciar e ser inferior. É uma situação conflitiva por natureza, pois nem todos pensam do mesmo jeito e nem todos têm a mesma opinião em todos os momentos e circunstâncias. Para instigar um pouco mais a questão, pergunto a Júlio se a argumentação em favor de uma educação específica e diferenciada não tinha vindo deles mesmos, ao que ele me responde:

“Eu não, eu não estava lá”.

Júlio (em conversa informal, 2000).

A réplica deste professor, que é bastante atuante, demonstra que a discussão continua e o quanto a questão é complexa. A construção da escola indígena não se restringe apenas às reuniões, aos projetos e aos parâmetros educacionais instituídos, mas é construída a cada momento, dentro de cada sala de aula.

Além disso, a escola é bipolar: por um lado quer um ensino voltado à aquisição dos conhecimentos da sociedade envolvente, por

outro, quer ser o espaço de perpetuação e, conseqüentemente, de manutenção dos conhecimentos tradicionais.

Na opinião de Lourival, do DEI²⁶, ao responder em entrevista como é a escola indígena, diz que só a partir de um levantamento das necessidades das comunidades a escola pode ser bem construída:

“Na prática, a escola deve atender as necessidades da comunidade. Então eu vejo a escola da maloca, de qualquer área indígena, uma escola que, a partir do professor até o currículo escolar, tenham partes específicas reservadas à preservação daquela cultura”.

Lourival (em entrevista, 2000).

Mas afinal, que escola é essa? Ela só está no imaginário ou já existe alguma em funcionamento? Tentando descobrir um pouco mais em reuniões que discutem a educação na Missão do Surumu, pergunto o que é uma escola indígena a Moraes, tuxaua Makuxi de uma outra maloca, professor e membro regional da OPIR:

“A escola indígena é uma escola onde a gente vem trabalhando com os nossos jovens, resgatando toda a cultura

²⁶ Divisão que substitui o NEI na Secretaria de Educação.

indígena, dança, pajelança, toda a geografia, da nossa tradição, da nossa cultura, porque hoje com os brancos, com a chegada dos brancos, mudaram totalmente os nomes dos nosso igarapés, das serras, de vários lugares, dos lagos, então a gente está resgatando todos esses nomes e estamos colocando na nossa língua, como nossos avós chamavam de primeiro. E não só isso mas também a parte de desenvolvimento, não viver mais como eram os nossos antepassados, mas também ver essa parte de desenvolvimento da comunidade, não ficar só naquilo que era. Então hoje nós estamos levando os nossos jovens para esse caminho de desenvolvimento, como plantar melhor, como cultivar melhor a terra, trabalhar melhor a terra. Muitas vezes era uma das culturas indígenas, só que isso não foi desenvolvido no passado”.

Moraes (em entrevista, 1997).

Moraes é um grande líder indígena Makuxi voltado para a área de educação. Este professor, co-autor de cartilhas, aponta 3 entre as 200 escolas do estado como escolas indígenas, situadas nas malocas do Cantagalo, Maturuca e Malacacheta. As duas primeiras são Makuxi, e a última, Wapichana.

Para ele, a escola indígena tem resgatado, na prática, uma série de conhecimentos tradicionais que ficaram perdidos no tempo, distanciados

a partir da entrada opressora dos brancos em área indígena. Em paralelo ao resgate da cultura indígena deve, ainda, buscar o desenvolvimento da comunidade, através de conhecimentos práticos, como aqueles relacionados ao cultivo da terra.

2.4 – Os Dois Modelos de Saber da Escola Indígena

Dentre todas as reivindicações das organizações indígenas, a demarcação de terras é o ponto central da luta dos grupos indígenas roraimenses. Os projetos agropecuários, de saúde e educação funcionam como pontos de esteio à argumentação pró demarcação. A idéia é que a auto sustentação nessas três áreas, é a própria resistência às imposições externas. Ao mesmo tempo, a terra demarcada funcionará como base para viabilizar projetos de autonomia.

Na área educacional isto é traduzido num discurso que clama a manutenção e/ou resgate da tradição e o aprendizado da educação do não índio, servindo aos interesses das comunidades indígenas. Pergunto a Lourival como é a escola indígena em Roraima:

“Hoje a nossa escola que antes ela era responsável pela desestruturação da cultura indígena, hoje ela tá servindo para

preservação da cultura indígena, agora de forma consciente, os nossos professores estão mais consciente, as nossas lideranças também têm outro pensamento. Hoje eles já lutam por um direito quando eles não tinham antes, ou não conheciam e que hoje nós estamos conhecendo, estamos usando a escola para aprendermos as leis, conhecermos as leis, interpretarmos as leis e reivindicarmos os nossos direitos”.

Lourival (em entrevista, 2000).

Surge daí um dilema que precisa ser equacionado: Como vivenciar as duas educações em paralelo? Como galgar os dois objetivos da escola indígena sem que um venha a descartar o outro? Como administrar a bipolarização curricular sem sobrecarregar professores e alunos?

No discurso isto tudo parece bem arrumado: deve-se ter na escola um espaço para se estudar a língua e a cultura tradicional. Na prática, entretanto, não há o hábito de se usar a língua Makuxi, tudo é vivenciado em Português. O conflito surge: o que se quer e o que se faz, ou o que diz que se faz e o que realmente se faz.

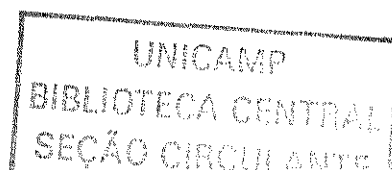
O que problematiza a situação é que a sedução da aquisição formal do Português ‘falar bem Português’, e todo o conhecimento que advêm daí, é muito tentadora para os jovens alunos. Esses almejam a possibilidade de dar continuidade à sua formação e a todos os ganhos

materiais condicionados a ela. É isto que Rogério, professor da UFRR, argumenta, em entrevista, ao responder como é a escola da Raposa a partir da sua própria percepção durante suas aulas no extinto curso de pedagogia que ocorre na Maloca:

“Uma das coisas que eu tentava questionar, que eu tentava mostrar quando trazia a questão da metodologia de ensino, que não estava impossibilitado em nenhum momento, e a gente não podia pensar como único conhecimento a ser transmitido, né, a ser vivenciado, um conhecimento que é totalmente estranho ou que não é deles, né, ficava me questionando. Mas eu sempre recebia como volta disso daí é a coisa ‘Mas quando um aluno da Raposa for prá uma escola de Boa Vista ele precisa saber disso, ele vai ser discriminado por não saber disso’ (diz o aluno/professor)”.

Rogério (em entrevista, 2000).

A fala deste professor ilustra bem o quanto nós, não índios que somos sensíveis à causa indígena, privilegiamos um modelo de educação escolar que valoriza as tradições. Apesar dessas reivindicações estarem presentes no discurso indígena, muitas vezes estes interesses são sobrepujados, na prática, pelo desejo de acessar os conhecimentos dos



não índios, que representa, assim como para muitos de nós, o sonho de ascender socialmente.

A busca do equilíbrio entre esses dois modelos de saber parece ser a mola propulsora para a construção dessa escola. Saber como essa escola é construída, certamente diz o que é essa escola. Na busca de compreender esta construção, apresento alguns projetos educacionais e o trabalho de alguns órgãos envolvidos.

2.5 – O Magistério Parcelado Indígena e o DEI

O Governo dá início em 1994, através do NEI e a partir da ‘Carta de Roraima’, à formação de professores criando o primeiro Magistério Parcelado Indígena do país, inicialmente sob a coordenação de não índios²⁷. O Magistério Indígena diferencia-se do Normal por oferecer algumas disciplinas específicas, tais como: língua indígena, antropologia, lingüística e metodologia de pesquisa. Para tal, solicita em geral, professores da UFRR. Os dois cursos funcionam em escolas públicas de Boa Vista durante as férias escolares.

Em 1998, a coordenação do Magistério Parcelado Indígena fica a cargo de um índio Wapichana, que também é chefe do DEI. Ainda no

²⁷ Antes dele os professores índios buscavam obter a formação no Magistério Normal Parcelado.

ano de 1998, o Magistério Parcelado Indígena ganha o prêmio Paulo Freire da Fundação Roberto Marinho.

Com o término, em nível nacional, dos cursos de magistério em 2001, o Parcelado Indígena também é extinto, atendendo na época as etnias Makuxi, Wapichana, Ingaricó, Ye'kuana e Taurepang, os três últimos em menor quantidade.

O DEI coordena, com a exceção de algumas áreas Yanomami onde atuam ONGs e Missões, as cerca de 200 escolas indígenas do estado, a maioria de 1^a a 4^a série do ensino fundamental. O DEI sofre sérios problemas de falta de estrutura, desde a física até a insuficiência de assessoria pedagógica. Apesar disso é responsável ainda por cursos oferecidos anualmente aos professores em exercício. Tal como ocorre no Magistério Parcelado Indígena, em geral solicita professores da UFRR, neste caso específico, os lingüistas. A enorme carência naturalmente transforma esses cursos em assessorias à construção de material didático.

As aulas nas escolas indígenas são em Português²⁸ e os conteúdos escolares são os mesmos do ensino formal nacional; a diferença é a administração de aulas de língua indígena em algumas escolas. Cerca de 680 professores²⁹, sendo 470 com titulação em magistério, atendem a

²⁸ Com exceção dos Yanomami, que têm aulas na língua indígena.

²⁹ Há ainda 63 professores não índios trabalhando em escolas em área indígena (Núcleo Insikiran, 2002).

aproximadamente 11.000 alunos (Núcleo Insikiran, op.cit.). Os professores são quase todos Makuxi e, em menor grau, Wapichana. A maioria das escolas, com exceção das Yanomami, seguem o mesmo padrão físico das escolas não índias.

2.6 – A Escola de 2º Grau Profissionalizante do Surumu e o CIR

Para suprir a carência de formação em outras áreas profissionalizantes, a coordenação pedagógica do CIR, a OPIR e a Diocese reativam em 1997 a escola da Missão do Surumu³⁰, sendo o projeto elaborado com o apoio da universidade e de várias outras instituições. Dessa vez, é criada no prédio da missão uma escola de 2º grau profissionalizante, objetivando, por um lado, a formação em áreas mais carentes às comunidades (agropecuária e enfermagem) e, por outro, evitar que os adolescentes índios migrem para as vilas, cidades do interior e capital.

Assim como ocorre no Magistério Parcelado Indígena, os alunos da escola profissionalizante do Surumu, jovens das etnias Makuxi e

³⁰ Segundo a ata da reunião para a construção do projeto em 17/10/1997: *“A Raposa, não está participando, e esta é a única localidade com escola de segundo grau e seus problemas nunca foram discutidos”*. É comum ver a Raposa ser criticada pela ausência em discussões de cunho educacionais.

Wapichana, praticamente todos do sexo masculino, são escolhidos segundo critérios analisados pelas suas comunidades: compromisso de retorno às malocas e bom desempenho acadêmico.

No primeiro ano, 1997, o saldo de aproveitamento é negativo: dos 12 alunos que iniciam a formação, 10 abandonam o curso. Segundo Melo (2002), o motivo é a enorme disparidade entre a vida no internato e nas malocas.

2.7 – O Projeto Anikê e a OPIR

A OPIR também sofre pela falta de estrutura, sem conseguir alcançar as malocas de difícil acesso, as reuniões de professores são parciais, restringindo o trabalho só a algumas escolas.

Em 2000, é o projeto Anikê, elaborado pela OPIR, é aprovado pelo MEC; seu objetivo é produzir material didático específico para as escolas indígenas Makuxi e Wapichana. O projeto é dividido em etapas vivenciais, quando os professores coletam estórias nas suas comunidades, e presenciais, que ocorre nas dependências do CIR em Boa Vista.

2.8 – O Projeto Epukkenan

Ainda na tentativa de entender como é essa escola indígena, lanço mão do texto sobre o projeto Epukkenan, projeto este que parte inicialmente das reivindicações da comunidade de Campo Alegre e do empenho de Horácio, oriundo da Raposa, onde já foi professor.

Depois de trabalhar no DEI, Horácio é transferido em meados dos anos 90 para a universidade, onde cursa geografia e é professor de Makuxi no curso de extensão (na própria universidade, no Magistério Parcelado Indígena e no curso de etnopedagogia da Raposa) e ainda trabalha na construção de material didático.

Horácio é um dos poucos índios citadinos que ascendeu profissionalmente e que, excepcionalmente, quer retornar para uma comunidade indígena. Para tanto, escolhe a comunidade de Campo Alegre, uma aldeia que, surgida na década de 70, está localizada à margem esquerda do Rio Uraricoera, a apenas 56 Km de Boa Vista.

Movido pelo desejo de voltar a morar numa comunidade indígena quer, por um lado, trabalhar para ajudar os parentes que não têm as mesmas oportunidades que ele e, por outro, resgatar a língua e a cultura tradicionais.

O projeto Epukkenan advoga uma escola que será a base de desenvolvimento da comunidade como um todo, sendo um espaço de

reunião, onde as decisões serão tomadas a partir das discussões do grupo. O próprio nome do projeto traduz essa idéia, Epukkenan: é um nome religioso, de uma pessoa boa, que trabalha para o bem da comunidade. O avô e o bisavô eram Epukkenan, então, Horácio resolveu acrescentá-lo ao seu próprio nome, o que justifica em entrevista:

“Porque sou religioso desde que nasci... meu nome não tem significado nenhum sabe, então eu tenho que ter uma justificativa para o meu nome”.

Horácio (em entrevista, 2000).

A religião citada é a Aleluia, deverá ser criado um espaço específico para a vivência de rituais e toda comunidade deverá ser religiosa, recebendo, a exemplo de Horácio, o nome Epukkenan.

A escola, que inicialmente oferecerá ensino fundamental e posteriormente ensino médio, atenderá também comunidades vizinhas: Ilha, Mauixi, Vista Nova e Vista Alegre; e até outros grupos, como Yanomami e Yekuana, com quem irão trocar conhecimentos tradicionais próprios de cada cultura. A seleção será feita a partir das notas dos alunos, considerando que bons alunos dificilmente abandonarão os estudos.

Pergunto a este professor índio, estudioso de sua língua e cultura, por que não construir a escola indígena na Raposa, onde ele tem casa e onde ainda mantêm laços afetivos muito fortes com seus parentes e com suas origens. De pronto ele me responde:

“Talvez seria uma coisa impura, a conjuntura alí, o pensamento digamos, uma idéia assim cheia de problemas, de coisa, né? Então esse tipo de coisa, ele é muito politizado, o diretor ele sai de vez em quando é... se o político perder, se o governador perder, se o prefeito ganhar... aquela coisa, aí tira direção, tira o secretário...”

Horácio (em entrevista, 2000).

A Raposa é fortemente influenciada pela política regional, e sua escola sofre conseqüências disso. Horácio não quer implementar a escola indígena lá porque acredita que mudanças políticas poderiam acarretar políticas educacionais dissonantes com os anseios da comunidade, desvirtuando o projeto. Além disso, a sociedade envolvente influencia o perfil educacional da escola indígena, desconsiderando, ora os conhecimentos tradicionais, ora uma preparação equiparada com a da sociedade envolvente:

“A nossa comunidade percebe que as pessoas que querem ver-nos como somos, quer que vivamos como os antigos viveram e querem que preservamos a nossa cultura do jeito que ela é, são pessoas que tem uma boa moradia, suas terras, criações, emprego, outros estão estudando fora, etc. Nós achamos que não é justo nós nos manter calado, sofrendo a dor sem saída. Temos que pensar na população como um todo, nunca abandonar aquelas que estão precisando de uma vida mais digna, não podemos ainda nos submeter a viver como viviam os antigos, sem estudar, pois, se não estudarmos não teremos resposta nenhum para darmos à vida. Por isso, a educação deve ser priorizada por todo”.

Horácio (em entrevista, 2000).

A “*dor sem saída*” faz referência à necessidade mais eminente de qualquer população, a escassez de alimento. A condição de vida que as populações nativas tinham antigamente está há muito mudada, resultado da devastação da vida natural das matas e dos rios, pelo povoamento não índio. Horácio vê seus parentes, em Campo Alegre, na Raposa e em tantas outras comunidades, não ter o que comer, e é esta, com certeza, a maior motivação do projeto: se a vida do índio mudou, ele também precisa mudar, adaptando-se às novas necessidades.

Resgatar a dignidade de viver, através da educação. Para Horácio esta é a única saída. Eis mais um trecho do projeto Epukkenan:

“Percebe-se nos dias atuais, a tristeza presente no rosto das pessoas das comunidades, isto se deve ao fato dos mesmos sentirem a dor da fome, às vezes se alimentam somente no dia da pescaria ou no dia que caçam, fora destes dias passa a tomar somente o caxiri e pimenta. No nosso mundo atual, não podemos deixar que isso ocorra com o nosso povo. É preciso ensiná-lo a adquirir e produzir o seu próprio alimento. Os antigos tinham muita fartura (caça e pesca). Atualmente, essa fartura desapareceu e cada dia vai desaparecendo se não encontrarmos meios de produzir numa forma diferente, isto é fazer criações, cultivar. Em função disto, temos que buscar o conhecimento da prática mais fácil possível para garantir com dignidade a nossa vida

Horácio (Projeto Epukkenan, 2000).

Na opinião de Horácio o maior problema da população indígena é a falta de conhecimento técnico especializado, necessário para desenvolver social e economicamente as comunidades. O projeto Epukkenan, chamado por seu autor de projeto do futuro, vê a união e conscientização do povo como a única maneira de, através da educação,

melhorar a qualidade de vida das comunidades. Ainda mais um trecho deste projeto:

“Com a educação os índios saberiam tratar das doenças de suas criações, saberiam utilizar técnicas para qualquer tipo de produção, saberiam tratar dos seus doentes, teriam motivos para segurar suas terras, poderiam obter pessoas formadas para orientá-los, poderiam ter jovens aptos para realizarem concursos públicos e vestibulares e garantir o futuro dos mesmos no lugar de deixá-los ir à cidade fazer parte das galeras ou cair nas prostituições e bebedeiras”.

Horácio (Projeto Epukkenan, 2000).

A preocupação com a migração para a capital refere-se àquela sem preparação; Horácio vê como positiva a ida para a cidade se esta for para galgar um futuro melhor para o índio, até porque, reconhece que as malocas não irão absorver a quantidade de mão de obra que seu projeto pretende qualificar.

Inicialmente, o movimento seria contrário, ou seja, a escola faria os profissionais que estão na cidade retornar para trabalhar no projeto, e as crianças para estudar. Ao me expor o projeto em entrevista, o autor conta que quer ser um exemplo para os outros índios:

“Eu quero ser um exemplo prá essas pessoas. Que estudou, volta prá comunidade, é lá que você têm que trabalhar, que desenvolver os trabalhos lá dentro da comunidade, ajudar o povo, porque o povo vive sofrendo, vive sofrendo mesmo”

Horácio (em entrevista, 2000).

Segundo Horácio, dar aulas de Makuxi para a sociedade envolvente em cursos de extensão na universidade é limitar por demais sua atuação.

Eis mais uma tentativa de colocar em prática essa escola indígena tão idealizada. Dará certo? Só o tempo poderá dizer. Nesse, como no caso das três escolas indígenas já existentes, Cantagalo, Maturuca e Malacacheta, uma coisa já posso concluir: trata-se de uma escola “sem muros”; uma escola que quer romper a atuação meramente formal e relacionar-se com a comunidade, tanto recebendo dela apoio e participação efetiva, como buscando uma prática educacional que traga desenvolvimento a curto prazo para a comunidade.

2.9 – O Projeto Insikiran e a UFRR

Com a perda das vagas específicas na UFRR, os índios, na maioria Makuxi e Wapichana, têm que concorrer com os não índios às vagas no vestibular. Os cursos mais procurados são da área de humanas: antropologia, história, geografia e direito. Os poucos índios que se formam, comumente, não retornam mais às malocas.

Dentro do projeto de interiorização, a universidade atende em dez comunidades do interior. A Raposa é a única maloca que funciona como um desses campi. Lá é administrado o curso de pedagogia que se diferencia do curso da capital por substituir a língua estrangeira pela língua Makuxi. Em 1997 há uma reforma na grade de pedagogia, ocasionando a retirada da disciplina língua estrangeira e, conseqüentemente, o curso da Raposa perde as aulas de Makuxi, não se diferenciando mais do curso da capital³¹.

Numa parceria com a Secretaria de Educação, a UFRR dá início em 1998 à formação superior dos professores do interior. Os cursos acontecem em Boa Vista, nas férias escolares. O vestibular é específico e alguns professores índios concorrem como professores do interior.

³¹ Apesar de se diferenciar do curso de pedagogia da capital apenas pela presença das aulas de Makuxi, o curso da Raposa era denominado de “etnopedagogia”.

Planejado para iniciar em 2003 na UFRR, o curso de Licenciatura Indígena³², primeiro curso a ser oferecido pelo projeto Insikiran, pretende qualificar, dentro de uma perspectiva interdisciplinar (Ciências Sociais, Letras e Artes e Ciências Naturais) professores índios a ensinar no ensino médio, não só enquanto multiplicadores do conhecimento do ensino formal, mas formando professores comprometidos com a causa indígena e, conseqüentemente, com o retorno à aldeia.

O objetivo maior da licenciatura indígena é a autogestão. Para isso, as lideranças sonham com outras capacitações em nível de 3º grau além da licenciatura, planejando ser pesquisadores das suas próprias etnias. Isto tem levado o CIR e a OPIR a impedir a entrada de pesquisadores não índios em terras indígenas.

2.10 – A Língua Indígena e a Educação Escolar

Na ânsia ao respeito às diversidades, a língua indígena aparece muitas vezes como ponto indiscutível de ser alcançado, ou mesmo vivenciado, ignorando que em muitos casos, já foi completamente substituída pela língua portuguesa, ou está em processo tão avançado

³² O projeto recebe o nome de Isikiran, primo e companheiro de Aninkê, nome dado ao projeto da OPIR que recupera estórias míticas. Ambos, Insikiran e Aninkê são figuras mitológicas Makuxi, netos de Makunaima.

que reduz-se a fragmentos, grupos lexicais por exemplo. Ilustro o que digo com um trecho de 'As Diretrizes e Bases para a Educação Escolar Indígena' (Ministério da Educação, 1944) que não considera os grupos monolíngües em Português:

“As sociedades indígenas apresentam um quadro complexo e heterogêneo em relação ao uso da língua materna (a língua indígena) e ao uso e conhecimento da língua oficial (o português). Monolíngüismo total em língua indígena é situação transitória de comunidades indígenas nos primeiros momentos do contato. A maioria dos povos indígenas se encontra em diversas situações e modalidade de bilingüismo e/ou multilingüismo”.

MEC (1994:11).

Para muitos grupos a língua materna, entendida aqui como primeira língua apreendida, já é o Português, a língua oficial. Ignorar esta condição é generalizar diagnósticos, desconsiderando que em muitos casos, à escola caberia fornecer o primeiro contato com a língua tradicional, tarefa anteriormente assumida pelos pais. Nestes casos, a língua indígena que, repito, não é a primeira língua apreendida, ocupa a posição de segunda língua, revestindo-se em muitos casos de características e tratamentos de língua estrangeira, substituindo inclusive as aulas de inglês.

Em situações ainda mais graves, como a dos grupos da costa brasileira, onde já não há mais nenhum falante³³, têm-se apenas fragmentos da língua, grupos lexicais, em geral substantivos, compostos de frutas, animais, partes do corpo humano. Lembro aqui que, só partindo de um diagnóstico preciso, pode-se chegar à construção de uma educação escolar específica e diferenciada a cada grupo.

Apresento a seguir um outro exemplo que ilustra o quanto impreciso pode se tornar um planejamento educacional apenas pautado na reivindicação ao ensino da língua indígena.

2.11 – A Construção de Material Didático

O caso a seguir diz respeito mais especificamente aos Makuxi e Wapichana, e refere-se a uma aula do projeto Aninkê, que ocorre no dia 04/12/2000, nas dependências do CIR. O curso de criação de textos é administrado por Caio, recém doutorando em Linguística pela Unicamp. Estão presentes dois professores da Raposa: Aldenor, professor da 3ª série, e Felipe, professor de Makuxi.

³³ Com exceção do Maranhão, em todo o nordeste brasileiro apenas o grupo Fulniô de Águas Belas em Pernambuco fala a sua língua indígena, Yathê, que certamente é protegida por um significativo ritual religioso, o ouricuri. Durante 4 meses no ano os Fulniô mudam-se para uma aldeia central construída em torno de uma árvore, o ouricuri, para viverem rituais religiosos em Yathê.

Caio, o professor do projeto Aninkê, pede que formem grupos e coloca no quadro algumas questões para serem discutidas, primeiro em grupos menores e depois em grande grupo. A seguir transcrevo tal como está no quadro:

Para discutir:

- ① Por que escrever um texto didático que será usado em Escolas Indígenas em português?
- ② Como será a organização interna do material didático? Os textos serão escritos primeiro na língua indígena e depois em português?
- ③ O material será o mesmo para todas as séries?
- ④ O livro a ser produzido terá um único tipo de texto?
- ⑤ A quem se destina o material a ser elaborado?

A discussão se inicia pela questão 2, que parte da idéia preestabelecida que os textos serão escritos em língua indígena, Makuxi ou Wapichana, e em Português. Caio, que é contratado para orientar os trabalhos em língua portuguesa, pressupõe que isto foi decidido anteriormente pelos alunos presentes no curso.

No grupo em que estão os professores da Raposa, Aldenor advoga a valorização das tradições e Felipe, que é evangélico, fala de religião. Caio toma a palavra e questiona se deve ser apenas um livro bilíngüe,

em língua indígena e em Português, ou dois livros, um em Makuxi e outro em Português.

Apesar da pergunta ser indutiva, os professores decidem que deve ser um livro bilíngüe, mas em Makuxi e em Wapichana. Esta decisão surpreende Caio, que não imagina a possibilidade de que a escolha das línguas ainda seja revista. A modificação sugerida viria, inclusive, a tornar a sua presença desnecessária, já que está ali para trabalhar a língua portuguesa, enquanto dois outros professores irão administrar os cursos referentes à construção de material didático em Makuxi e Wapichana.

Esta mudança de perspectiva num curso já em andamento reflete, certamente, dois tipos de ocorrência: provavelmente, quem definiu a natureza do material a ser construído durante o projeto Aninkê não são as mesmas pessoas que estão participando enquanto alunos; além disso, é interessante observar o quanto a reivindicação ao direito à construção de material na língua tradicional pode ser panfletária, ao ponto de ignorarem as reais situações de monolingüismo em língua portuguesa em que vivem tantas comunidades.

Depois de calorosa discussão, Caio então coloca no quadro a resposta à sua primeira pergunta, justificando que o texto em Português serviria tanto aos Makuxi como aos Wapichana, já que ambos falam a língua da sociedade envolvente, além disso atenderia também aos

monolíngües. Inclui, ainda, na sua lista de justificativas uma reivindicação que surgiu durante a discussão, a estória em Português não ficaria restrita apenas aos índios. O professor coloca no quadro:

1

Uso nas escolas do Estado

- o texto em português serviria a mais de um grupo
- divulgação da “estória verdadeira”
- atender profs e alunos não-falantes da língua materna

As justificativas elencadas não parecem o bastante para arrefecer a discussão, até que um dos professores índios lembra que nenhum professor sabe falar Makuxi na região onde mora e que, desta forma, não poderiam utilizar um material escrito apenas na língua indígena. Esta fala parece trazer à luz o argumento definitivo, capaz de encerrar, pelo menos momentaneamente, a discussão e levá-los à pausa para o almoço.

Os índios roraimenses precisam dos seus “doutores” e para isso estão investindo na formação em nível de 3º grau. Também precisam de seus técnicos em agropecuária, informática, agentes de saúde, entre outros; alunos que, ao saírem da sala de aula no dia a dia, vão para o

campo, para a secretaria da escola, para o posto de saúde, colocando em prática o que aprenderam naquele dia em benefício da comunidade.

Por outro lado, precisam de suas raízes, da história de seu povo, da sua maneira própria de ver e explicar o mundo, da sua língua tradicional. A língua e, ainda mais, o direito a ela, parece funcionar como um ícone, um símbolo, que só poderá ser entendido se relacionado à preservação, identitária e, em última instância, territorial. A escola precisa ter um tempo e que este seja um espaço de aprender a tradição; para saber ser, para saber mostrar, para saber dizer que é.

CAPÍTULO 3

LÍNGUAS E IDENTIDADES

É meu objetivo, neste terceiro capítulo, situar o leitor acerca da situação sociolingüística em que se encontra o grupo estudado. Os dados, advindos da análise de registros coletados nas entrevistas, em cotejo com outros, coletados através da observação participante, por vezes parecem conflitantes entre si, mas é a partir desta aparente contradição que discuto o que é “falar” para os Makuxi da Raposa. Além disso, apresento os conceitos de bilingüísmo, diglossia, atitude, conflito lingüístico e identidade, utilizados como base teórica para a análise.

3.1 – Línguas

Como cito no primeiro capítulo, os Makuxi sofrem um contato intenso na época da colonização. A Raposa, em específico, além da ação de evangelização, ainda é utilizada como pólo de irradiação por parte da comissão de fronteiras. A Maloca tem crescido muito dentro dos

parâmetros de uma vila do interior, e este crescimento reflete em seus elementos tradicionais, como é o caso da língua.

Em entrevista, diante da pergunta “*Que língua você fala: Makuxi, Português, ou as duas?*”, a maioria dos 59 entrevistados responde que fala ambas as línguas³⁴. Apesar de ser um recorte pequeno, isso já dá uma idéia de que a comunidade é bilíngüe, ou potencialmente bilíngüe, pois é composta de vários indivíduos bilíngües³⁵.

Os estudos iniciais do bilingüismo dentro de uma perspectiva sociolingüística partem do conceito de falante-ouvinte ideal de Chomsky (1965), que considera o indivíduo como conhecedor e usuário das regras de sua gramática, inserido, por sua vez, numa comunidade de fala que é

34

FAIXA ETÁRIA				
SITUAÇÃO LINGÜÍSTICA	7 A 15	16 A 32	33 E +	TOTAL
Fala Mak. /entende Port.	-	-	1	1
Fala Makuxi e Português	13	17	19	49
Fala Port. /entende Mak.	2	1	-	3
Fala apenas Português	5	1	-	6
TOTAL	20	19	20	59

Quadro 3 – Bilingüismo na Maloca da Raposa (Freitas:1999).

³⁵ Enquanto fenômeno individual a questão chave tem sido enfocada no seu aspecto cognitivo, observando a representação das línguas nas mentes e como são acessadas tanto para a fala como para a escrita. No nível social, são levadas em conta as dimensões institucionais das línguas, relacionando seus diferentes status e regras em uma dada sociedade. Hamers & Blanc (1989) propõem o termo ‘bilingüidade’ para fazer referência ao bilingüismo individual, distinguindo-o assim do termo *bilingualism*, utilizado no sentido de bilingüismo social. Segundo Romaine (1995), na prática não há uma separação nítida dos dois fenômenos.

homogênea. Desta forma, o sujeito bilíngüe seria uma espécie de somatório de dois falantes-ouvintes ideais.

Esta visão traduz a idealização de um falante que dominaria todas as estruturas formais de sua língua, que, por sua vez, seria homogênea e estável. Rajagopalan (1998: 25) reage a isto dizendo que o falante ideal de Chomsky “é apenas isso: ideal” e que ainda não há uma definição satisfatória, apoiada unicamente em critérios lingüísticos do que seja “uma língua”. Desta forma, é comum que a “língua”, no seu sentido abstrato, finde por receber uma definição concreta, baseada no seu caráter geopolítico.

Atualmente, o termo bilingüismo refere-se ao uso de mais de uma língua por indivíduo ou uma comunidade. A característica primordial desta comunidade é ser heterogênea, visto que, além de existir duas línguas, ou mais, convivendo em paralelo, cada língua apresenta suas variedades próprias, sociais, regionais e estilísticas (Romaine, op. cit.). Todos esses elementos desenham um quadro instável, no sentido de não fixo e inacabado; onde os interesses embutidos na interação definem a língua usada e até o próprio grau de competência de cada falante-ouvinte.

Esta situação é bem exemplificada pelos Makuxi da Raposa. A situação sociolingüística desse subgrupo não é estável, como tantos apregoam dizendo que “lá todos falam Makuxi”, inclusive utilizando a

Raposa como um exemplo de uniformidade de um conjunto de falantes ideais bilíngües³⁶. As línguas estão em contínuo fluxo e cada falante, de uma ou mais línguas, produz e reproduz sua competência naquela(s) língua(s).

Assim, o “falar Makuxi” não corresponde à competência idealizada do monolíngüe, nem tampouco à soma das competências encontradas na comunidade. Não é, em absoluto, algo equilibrado, ao contrário, está em constante desequilíbrio, posto que está em movimento, modificando-se em função das características intrínsecas à interação. Essa visão sócio-funcional proposta por Grosjean (1985), Martin-Jones (s/d), Romaine (op.cit.) e Martin-Jones & Romaine (1986) é a que adoto, embasando a teoria que dá suporte à pesquisa.

Segundo os dados da entrevista, está havendo uma diminuição no número de falantes de Makuxi com o passar do tempo. Pergunto a Maria do Socorro, da terceira faixa etária, que língua é falada na Raposa, ela me responde:

³⁶ Além disso, muitas crianças descendentes de Makuxi guianenses (trilíngües em Makuxi, Inglês e Português) são alunos da escola da Raposa. Seus pais e avós, vindos da Guiana Inglesa se fixaram inicialmente na Raposa fundando, posteriormente, a Maloca da Raposa II, situada nas proximidades. As populações das duas comunidades se visitam com frequência.

“Porque eu vejo falar Português, os velhinhos que falam Makuxi”.

Maria do Socorro (em entrevista, 1997).

É o que confirma ainda Maurício, adolescente, em relação à mesma pergunta:

“Porque a maioria só sabe falar Português”.

Maurício (em entrevista, 1997).

Surge a primeira contradição, quando os entrevistados são inquiridos sobre a língua que falam, a maioria responde que fala ambas as línguas, entretanto ao serem questionados quanto à língua que é mais falada na maloca, respondem que é a língua portuguesa.

Como é esse “falar” que se tem, mas não se vê o outro ter? A cobrança acontece lançando-se o olhar sobre o outro, certamente porque o que se tem, a língua, é inerente a quem tem, mas o outro precisa mostrar que fala com a ação de falar.

Esta é uma atitude que comumente ocorre entre os Makuxi da Raposa, uma cobrança em busca de uma essência una, que todos devem apresentar. Segundo Bourdieu (1996:100), atribuir uma competência é “o mesmo que impor um direito de ser que é também um dever ser (ou um

dever de ser). É *fazer ver* a alguém o que ele é e, ao mesmo tempo, lhe fazer ver que tem de se comportar em função de tal identidade”.

Janice, terceira faixa etária, é bilíngüe e tem duas filhas monolíngües, filhas de pai não-índio e criadas na capital. Ao se distanciar do problema para analisá-lo, Janice critica os pais que, como ela, não falam a língua indígena em casa e, conseqüentemente, não a ensinam aos filhos:

“Eu penso assim que nossa língua não tem que sumir, eu acho bonita, eu queria assim, se eu pudesse fazer, se todo mundo pudesse fazer, todo mundo sabe, todas as crianças... eu acho que todos entendem alguma coisa, mas aí vem dos pais também, se os pais não falam Makuxi em casa, claro que eles (os filhos) não falam”

Janice (em entrevista, 1997).

Numa primeira leitura parece que Janice está cobrando a competência na língua indígena na sua “dimensão comunicativa”, termo usado por Maher (1996) numa análise semelhante em relação à Aldeia do Km 45 dos Apurinã do Acre. No trabalho citado, a autora entra em contato com o discurso de um professor índio que estaria advogando a favor do resgate da língua Apurinã pela comunidade dentro de uma

perspectiva comunicativa. Em seguida, a autora descobre, através de um outro professor índio, que o professor que se identificava como bilíngüe era, na verdade, monolíngüe em Português.

Ainda segundo Maher (op. cit.), se os Apurinã realmente desejassem que os mais jovens utilizassem a língua indígena como veículo de comunicação, criaria mecanismos próprios para tanto: teria ensinado seus filhos e estaria ensinando seus netos em casa. O mesmo observo em relação aos Makuxi. Entretanto, ao invés disso acontecer, parece que entender ou falar algumas palavras é o bastante. Para isso ser alcançado a tarefa de ensinar a língua é transferida para a escola, como discuto no próximo capítulo. A escrita então, tem a força de reter a língua no âmbito do concreto, o que possibilita sua perpetuação às novas gerações e reforça sua dimensão simbólica, asseverando a capacidade de resistência cultural e política do grupo.

Como símbolo de toda uma etnia a língua é *"nossa"*, como diz Janice *"nossa língua"*, independente do grau de bilingüismo que um indivíduo venha a ter, se é Makuxi, a língua dele é Makuxi.

Ao analisar a comunidade em termos de primeira língua aprendida, vejo que a maioria responde em entrevista que aprendeu primeiro a falar Makuxi; mas, com o passar do tempo, esta tem sido substituída pelo Português. Este é o resultado, como diz Janice, do fato de os pais não falarem Makuxi com os filhos em casa.

Quando pergunto a Alexandre, um índio que já é avô, qual a língua que as crianças usam mais, ele me responde:

“É que as crianças já nascem já tão falando Português, veja bem ali tem uma velhinha que não fala Português, mas as netas dela só falam Português”

Alexandre (em entrevista, 1997).

Interpreto, a partir da fala de Alexandre, que se as crianças “ao nascerem” já estão falando Português é certamente porque essa é a língua a que estão mais expostas desde o início de suas vidas, em casa, no colo da mãe³⁷. Vale aqui lembrar que o fato de não ter como primeira a língua tradicional do seu grupo, não é motivo para que um indivíduo se sinta menos índio, nem tampouco deixar de ser reconhecido como tal por seus pares (Maher, op. cit.; Orlandi, 1990).

Se a língua portuguesa é falada, é também uma das línguas da comunidade e precisa ser vista como tal, e não como algo estranho ou

37

FAIXA ETÁRIA				
	7 A15	16 A32	33 E +	TOTAL
PRIMEIRA LÍNGUA				
Makuxi	7	11	19	37
Português	13	7	1	21
Total	20	18	20	58

Quadro 4 - Primeira língua (Freitas: op. cit.).

externo a ela. De forma que é mais adequado o uso do termo “línguas indígenas” assim no plural e não no singular, como utilizo neste trabalho.

Não nego a força político-argumentativa de relacionar a língua Makuxi à indianidade, geralmente relacionada à possibilidade de acessar e expressar a cosmovisão do grupo. Entretanto, não é só na língua que se é capaz de alcançar tal feito, pois é no discurso, e não na língua em si mesma, que o “ser Makuxi” é construído e partilhado.

3.2 – Identidades

O “ser índio” cristaliza-se no sentimento de se pertencer a um determinado grupo étnico, num movimento, ao mesmo tempo, de externalizar no mundo exterior o que se é e internalizar do mundo exterior valores e significados que faz o indivíduo ser o que é. Um processo que, segundo Hall (1999) produz o sujeito pós-moderno, que não tem uma identidade fixa, una ou permanente.

Desta forma, entendo o indivíduo como tendo várias identidades, que são assumidas diante de diferentes situações. Para tanto tomo por base Hall (op. cit.), que considera o sujeito inserido em relações sociais mais amplas onde assume diferentes identidades, muitas vezes

conflitivas, contraditórias, que apontam direções distintas, fazendo com que suas identificações sejam sempre deslocadas³⁸. Assim, a identidade vai sendo construída por toda a vida de forma descentrada e fragmentada.

Dentro de um processo inconsciente, a criança se reflete no reflexo de si no olhar do outro, como uma pessoa inteira, e busca através desse mecanismo estabelecer relações com os sistemas simbólicos externos a ela, entre eles as línguas. Desta maneira vai aprendendo a construir gradualmente a imagem do seu “eu” inteiro e unificado.

Esta construção é a própria fantasia do eu uno, completo, pois as lacunas existentes parece que vão sendo preenchidas a partir do outro, ou melhor, do que se imagina que o outro vê. A identidade é então fantasiada, não geneticamente impressa, mas formada e transformada no interior da representação.

A noção de representação social que utilizo aqui é a de Fairclough (1989) que a considera como os procedimentos de interpretação que tomam por base a linguagem, a cosmovisão, as crenças e valores dos indivíduos de uma sociedade.

³⁸ Para Hall (op. cit.), é através do processo de identificação que o indivíduo se projeta nas suas identidades culturais; e como a identidade muda, dependendo dos interesses que estão em jogo na interação, a identificação muda também, podendo vir a se tornar uma lealdade à tradição, politizada em última instância.

O somatório das representações individuais constitui a noção de grupo, uma construção que se realiza por meio de símbolos e que tem como palco as interações sociais, considerando-se: com quem se interage, por quê e para quê.

3.3 – Diálogos Bilíngües

Também é lançando o olhar sobre o palco das interações sociais, que observo que a língua portuguesa é usada por todos no dia a dia da comunidade, com exceção de uma diminuta quantidade de idosos que só conversam em Makuxi, mas entendem Português em níveis variados. Esses avós e bisavós geram a utilização da língua indígena na rotina da casa. Nessas situações algumas crianças bem pequenas falam em Makuxi.

Entretanto, a maioria das crianças não são mais expostas à língua Makuxi no seu uso diário e, em consequência disto, são monolíngües em Português. Uma situação intermediária também se configura aí: muitas crianças, jovens e até adultos, entendem o Makuxi respondendo aos mais velhos em Português, ou com as ações correspondentes.

Ilustro o que digo com a fala de Jerusa, segunda faixa etária, ao me responder em entrevista em que língua as crianças falam mais:

“Eu acho bonito as pessoas conversarem assim os dois Makuxi... sabe assim... mas aqui já acontece assim, já entende, mas não fala. Uma pessoa fala em Makuxi, (o outro) responde em Português, mas sabe a tradução. Uma pessoa idosa fala assim, por exemplo a minha mãe, ela (a filha) só entende mas ela não fala, mas se uma pessoa idosa fala com ela em Makuxi, ela responde em Português. Aí a pessoa que fala Makuxi que não fala Português, entende também o Português”.

Jerusa (em entrevista, 1997).

A coexistência de graus variáveis de competência lingüística em Makuxi e Português num único universo lingüístico gera, na comunicação do dia a dia, um diálogo entre gerações nas duas línguas. Um fala em Makuxi, o outro em Português. Assim, como consequência natural do passar do tempo, os mais velhos morrem e as novas gerações vão se restringindo cada vez mais à língua que é mais usada, a língua portuguesa; posto que é a que estabelece comunicação em ambas as esferas, indígena e não-indígena.

Em decorrência da coexistência de línguas, e ainda mais dos vários graus de competência lingüística, ocorre entre os mais velhos a alternância de códigos. Analiso o fenômeno mais adiante, no item 3.7.

3.4 – Saber Falar

É comum os mais velhos dizerem que não sabem falar Português. O curioso é que dizem isto numa conversa em Português completamente compreensível. Minha interpretação deste fenômeno é que estão considerando o fato de falarem um Português próprio, reinventado, longe do modelo padrão, do qual se percebem distanciados. É isto que me diz, em Português, Gorete, terceira faixa etária, ao responder em entrevista qual a língua que fala :

“Porque não entende língua portuguesa”.

Gorete (em entrevista, 1997).

Todas as conclusões que cheguei até agora sobre “não falar Makuxi” podem no fundo ser enganosas? Se os mais velhos acham que não falam Português por considerarem que não falam bem, o mesmo não pode estar acontecendo aos mais novos que dizem não saber falar a língua Makuxi? Novamente me valho da minha vivência em campo, principalmente nas primeiras horas da manhã, quando ao me deixar ficar na rede antes de levantar, vendo resguardada a interferência da minha presença, fico a ouvir os sons da maloca, e o Português impera.

Por outro lado, quando chego próxima à algum lugar onde os mais velhos estão reunidos, os surpreendo falando em Makuxi. Isto acontece principalmente se é um grupo de mulheres; então resolvo a partir das entrevistas, verificar se há alguma diferença quanto ao uso da língua tradicional em cotejo com o gênero.

A partir dos dados levantados nas entrevistas, não há muita distinção sobre quem fala mais Makuxi, homens ou mulheres. A diferença talvez se estabeleça porque não existe na comunidade um espaço de reunião exclusivamente masculino, enquanto que as mulheres reúnem-se no Clube de Mães, onde as conversas são, em geral, em Makuxi.

As reuniões da comunidade, que tratam de questões de interesse geral, acontecem no malocão de reuniões ou na escola. Em geral, atrai muita gente da terceira faixa etária e, apesar de ser uma reunião que abrange ambos os sexos, é visível a predominância masculina nas argumentações. Neste caso, a língua Makuxi é amplamente utilizada, tendo seu uso intercalado com a língua portuguesa. Esta questão ainda será retomada neste capítulo.

Com isso quero dizer que, dependendo do objetivo, há, ou não, uma diferença entre falar Makuxi, saber falar ou entender, por um lado, e falar Makuxi, efetivamente falar, por outro. O espaço em si não é determinante, mas o é na medida em que praticamente só pessoas mais

velhas, que ainda utilizam a língua indígena nas interações do dia a dia, o freqüentam, pois se os mais velhos falam Makuxi, é no espaço em que se reúnem que a língua será falada.

Isto é importante considerar, pois é o uso da língua tradicional que possibilita o acesso dos mais novos à ela. Ana Rosa, adolescente, ao responder em entrevista que língua fala, me diz que tem pais que conversam em Makuxi:

“Eu falo mais Makuxi dentro de casa, por causa que meu pai, minha mãe, me ensina também falar. Fora de casa falo mais Português porque no colégio também.”

Ana Rosa (em entrevista, 1997).

Fica aqui registrada mais uma evidência de que o espaço, com seus freqüentadores e objetivos específicos, determina a língua que é usada. A escola, objeto de análise do próximo capítulo, é responsável pelo estabelecimento da língua portuguesa; assim, nada mais natural que, especialmente lá, o Português predomine. Em torno da escola, nas trocas sociais cotidianas, Ana Rosa diz que também fala Português. Desta forma, o Makuxi parece ter, ao menos para alguns, seu uso restrito ao interior do lar.

Trata-se de uma situação que decorre do contato, que tem na educação escolar um importante cenário de imposição lingüístico cultural, causadora da inversão de dominância lingüística nas novas gerações. Isto gera uma comunidade bilíngüe, com graus variáveis de compreensão e expressão.

Entretanto, mesmo em graus menores ou inexistentes de expressão, alguns Makuxi se consideram falantes da língua indígena por falarem algumas palavras ou mesmo entenderem. Em contrapartida, outros não se consideram falantes do Português por perceberem-se distantes de um Português “correto”³⁹. Quem sabe o mesmo não acontece em relação aos que dizem não saber falar Makuxi?

Esta contradição aparente, entre o que um e outro responde em entrevista e ainda, entre o que observo, motiva a minha indagação: o que está acontecendo aqui? Para esses Makuxi, o que é falar ?

Os Makuxi em foco parecem se considerar falantes por entenderem ou falarem algumas palavras, não significando necessariamente usar a língua como veículo de comunicação. Por outro lado, há quem não se considere falante por se perceber como distante de uma competência idealizada, o que erroneamente é cobrado, como mostro no início deste capítulo. É este o ponto chave da caracterização

³⁹ O Português padrão, como também é de praxe ocorrer em escolas não índias, é encontrado nos livros didáticos. Em todas as outras situações é falada uma variedade deste Português, regional, Makuxi, em última instância.

do bilingüismo da Maloca da Raposa, a maleabilidade, a possibilidade de se tomar como referência um ou outro ponto de vista, dependendo do interesse do que é dito.

Desta forma, ao dizer que fala a língua indígena, mesmo sem a utilizar, ou utilizando pouco, na prática comunicativa, o índio está se dizendo pertencente à comunidade de fala, ao grupo étnico. Saber falar, alguma coisa ao menos, ou entender, é suficiente. A língua como algo que se tem, que pode ser mostrado para assim comprovar algo que se é, no caso, índio Makuxi.

Um “falar” construído para o outro, para se mostrar ao outro; e construído para si, para se diferenciar do outro e se igualar aos seus pares. Basta saber falar algo, ou entender, para saber o que se é. Se, e quando, for necessário mostrar ao outro, fala-se dentro da habilidade possível a cada um.

É assim que, durante a sessão de apresentação⁴⁰ em minha primeira visita a uma aula dentro do Projeto de Alfabetização Solidária, índios que já são avós, mesmo conscientes do meu desconhecimento da língua indígena, se apresentam em Makuxi, dizendo que falam Makuxi porque são Makuxi.

Em contrapartida, na primeira série do ensino fundamental, pergunto a um menino se sabe falar Makuxi e ele me responde com um

⁴⁰ Em geral os índios brasileiros costumam se apresentar no início de cada reunião.

sorriso orgulhoso “tanranran” ‘carro’. A palavra “tanranran” é um substantivo, e são justamente os substantivos que compõem o grupo lexical que é *a língua* para aqueles que falam algumas palavras. É ainda curioso observar que ‘carro’ é algo conhecido mais recentemente pelos Makuxi, conseqüentemente, a palavra “tanranran” foi criada só a partir do contato e parece ser uma onomatopéia do som da buzina de um carro.

Apesar de ser apenas um substantivo e não uma frase inteira, como fazem os mais velhos, o pequeno curumim⁴¹ responde que sabe falar Makuxi ao pronunciar “tanranran”. Sorri, feliz e orgulhoso; pois mesmo que não entenda na sua amplitude o por quê da minha estada na maloca, sabe que estou interessada na língua, e isto ele tem para me mostrar, pois é Makuxi.

3.5 – Com Quem e Para Quê

O conceito de língua viva está intimamente relacionado ao uso efetivo que a comunidade faz dela, o ponto de partida para demonstrar esta afirmativa é através da análise da língua, relacionando-a à execução de tarefas e vivências do dia a dia:

⁴¹ Criança Índia.

Faixa Etária		7 a 15			16 a 32			33 e +		
LÍNGUA		M	P	M/P	M	P	M/P	M	P	M/P
FUNÇÕES										
Em casa com	adultos	7	13	-	8	7	4	17	2	1
	crianças	5	15	-	4	9	6	10	6	4
Escola / trabalho		1	18	1	8	8	3	10	5	3
Vizinhos mesma idade		4	14	2	4	11	4	17	-	3
Cerimônia		2	15	3	3	13	3	12	6	2
Reza		-	12	6	-	6	13	9	1	10
Festa		1	17	2	4	12	3	6	4	9
Reunião		3	13	3	7	10	2	10	2	7
Ordem		6	13	1	7	9	3	9	3	8
Pedido		7	11	2	6	10	3	11	3	6
Com raiva		2	17	1	5	11	3	9	3	8
Conta estória	engraçada	3	16	1	7	7	5	12	4	4
	séria	3	13	4	9	10	-	12	4	4
Sonha		2	16	2	2	12	5	8	2	9
Canta	dia a dia	2	13	5	2	12	5	11	3	6
	Festa	1	18	1	1	17	1	6	5	3
	ritual	7	2	2	13	1	1	16	-	1
Total		56	236	36	90	165	64	185	53	88

Quadro 5: Línguas (M - Makuxi e P - Português) e Funções

Comparando este com o quadro 3, vejo que: se naquele, a maioria dos entrevistados é considerada bilíngüe, aqui, a língua portuguesa vem sendo a mais utilizada, em diversas funções na comunidade. Isto parece confirmar a idéia de que, saber falar uma língua, levando em conta os graus variáveis de compreensão e expressão, não implica necessariamente no seu uso.

Na primeira faixa etária, apenas no ritual ocorre uma maior utilização do Makuxi; na segunda faixa, a língua indígena prevalece no ritual e ao conversar em casa com adultos; e na terceira, é a mais utilizada em todas as funções. Também são os mais velhos que mais utilizam ambas as línguas para a mesma função, e ocorre o decréscimo desse número com o passar do tempo.

3.6 – Diglossia e Conflito Lingüístico

É natural que indivíduos bilíngües de uma mesma comunidade usem uma ou outra língua para a mesma função: em torno de $\frac{3}{4}$ da amostragem faz essa alternância, enquanto que apenas $\frac{1}{4}$ usa uma das línguas para todas as funções requeridas. A língua mais usada em todas as funções é o Português, apenas 4 indivíduos usam o Makuxi. A partir do cotejo desses números com as diferentes faixas etárias, reafirmo que as duas primeiras utilizam mais o Português, ficando a predominância do Makuxi restrita aos mais velhos.

Esses dados parecem indicar mais uma vez a tendência de substituição do Makuxi pelo Português, pois, segundo as entrevistas, ninguém com menos de 33 anos utiliza a língua indígena em todas as funções.

Considerando apenas o conceito de diglossia desenvolvido pelos precursores Ferguson (1959)⁴² e Fishman (1967)⁴³, na Raposa não se caracterizaria o fenômeno, pois não ocorre uma divisão padronizável em termos de uso de língua para funções distintas.

Martin-Jones (s/d) e Kremnitz (1981), complementam este conceito básico observando não se tratar apenas de usar uma ou outra língua para uma ou outra função, mas, de considerar outros elementos sociais envolvidos⁴⁴. É o que acontece na Raposa, onde a língua usada é determinada pelo interesse na interação, não podendo ser padronizado, haja visto a diversidade dos elementos sociais e dos interesses em jogo.

Esta trama de interesses faz surgir o conflito, que, segundo Poche (1989), é próprio da situação minoritária e vem da tentativa de romper o elo que une a comunidade originária, com sua forma tradicional de

⁴² O que Ferguson tem em mente é a descrição de duas línguas geneticamente aparentadas, uma de alto prestígio usada em contextos formais e uma de baixo prestígio usada em situações informais; um fenômeno que poderia ocorrer de forma equilibrada durante anos e anos.

⁴³ Fishman retorna ao conceito argumentando que o fenômeno não ocorre, necessariamente, apenas com línguas aparentadas. Aprofunda a discussão referindo-se ao uso que uma comunidade de fala bilíngüe faz das línguas e questão em termos de funcionalidade, ou seja, cada língua é usada para funções específicas. Reconhece então a diglossia um fenômeno social, enquanto o bilingüismo como individual.

⁴⁴ Martin-Jones e Kremnitz observam que a base do fenômeno de diglossia é assimétrica, uma situação desequilibrada e conflitante por natureza, pois o que está em jogo é uma disputa por valorização social. A tendência da diglossia é ocorrer a substituição da língua dominada pela dominante. Este processo vai acontecendo aos poucos, com a língua de alto prestígio tomando espaços antes ocupados pela língua de baixo prestígio, que, cada vez mais, vai sendo recuada e reduzida a tarefas mais desprestigiadas, até desaparecer.

organização social, língua e cultura, a uma nova situação, advinda do contato⁴⁵.

Surge daí um palco de disputas interno, que tem como pano de fundo as forças sócio-histórico-econômicas, estabelecidas na comunidade a partir do contato. Pois ao mesmo tempo em que há uma fidelidade intrínseca ao grupo, funcionando como uma resistência à assimilação, há a sedução da sociedade majoritária, que é muito intensa.

Se, por um lado este rompimento parece imprescindível à manutenção da diferença e, por conseguinte, ao estabelecimento do grupo, por outro, não é fácil ser concretizado, pois a nova organização social, língua e cultura também são pertencentes ao grupo minoritário e já necessários a ele.

Na Raposa, identifico o fenômeno diglótico se encaminhando para o estágio final, ou seja, a língua portuguesa está cada vez sendo mais usada para as mais variadas situações, enquanto que a língua Makuxi está reduzida aos temas relacionados às tradições. Segundo os Makuxi, uma das possibilidades de resistência a este processo concentra-se no resgate da língua tradicional para as crianças, através da educação formal. Entretanto, a escola não consegue reverter esta situação, como mostro no próximo capítulo.

⁴⁵ Ainda sobre conflito lingüístico, diz Gardy & Lafont (1981) que não é uma questão que envolve apenas os dois pólos opostos (língua dominante x língua dominada), mas, sobretudo, é definida pelo sistema que surge do confronto.

3.7 – Mudança de Código

Como digo anteriormente, os bilíngües mais velhos costumam alternar o uso das duas línguas para as mesmas funções. A escolha da língua usada na maioria das vezes, mas nem sempre, está subjugada à competência do ouvinte. Desta forma falam com os mais novos em Português, mas às vezes falam em Makuxi também, como que ignorando que muitos não entendem. Assim, marcam o território de uso do Makuxi: reuniões onde os mais velhos são considerados detentores do saber.

Isto pode ser facilmente observado nas reuniões que discutem problemas gerais da comunidade, onde os mais velhos são o centro das decisões e, portanto, os que detêm a palavra na maior parte do tempo. Em contrapartida, as reuniões que são coordenadas por monolíngües em Português, como é o caso das reuniões da escola, têm, quando muito, o uso da língua tradicional restrito a brincadeiras.

Em minhas visitas à área, participo de cinco reuniões na Raposa⁴⁶: duas com a comunidade em geral – a primeira em 1997, para escolha do vice tuxaua, e a segunda em 2000, em que o tópico principal é o caso de um roubo na cantina; uma reunião de professores em 2000, para discutir temas diversos; ainda em 2000, uma reunião de pais e mestres

⁴⁶ A reunião com a comunidade em 2000 ocorre no malocão, a com as artesãs e representante da Coiab no Clube de Mães e as outras três na escola.

sobre as formaturas do ensino fundamental e médio; e também neste mesmo ano uma reunião entre artesãos e um representante da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira – Coiab.

A reunião dos professores, que ocorre no dia 01 de novembro de 2000, é toda em Português, porém antes da reunião começar, os professores Júlio e José brincam comigo fazendo perguntas em Makuxi, para as quais eu respondo “*Kane*” não’, explicando que, como não sei o que significa, é melhor negar. O acontecimento é motivo de muita diversão para o grupo.

A reunião de pais e mestres, acontece no dia 12 de novembro do mesmo ano, um domingo, dia em que a escola não funciona. Dos quatro professores presentes, três são pais de alunos formandos, o quarto é o paraninfo da turma do ensino médio, sendo que este e mais outro são bilíngües e vários pais também são. A reunião se desenvolve toda em Português.

Também em Português ocorre no dia 21 de novembro de 2000 a reunião no Clube de Mães, onde estão presentes: artesãos masculinos e femininos, vice-tuxaua, diretor da escola, alguns professores, eu e, vindo de Manaus, o representante da Coiab. Nesta reunião, a língua tradicional só é utilizada em algumas conversas paralelas ditas em voz baixa ou em brincadeiras.

Nas reuniões com a comunidade, que trata de assuntos de interesse geral, as duas línguas são utilizadas, mas ocorre a predominância do Makuxi. A seguir me detenho um pouco mais numa dessas reuniões:

Em 02 de novembro de 2000 a reunião é aberta pelo tuxaua numa saudação em ambas as línguas; a partir daí fala em Makuxi. Uma professora monolíngüe comenta, em voz baixa, com uma professora bilingüe, que se a reunião for toda em Makuxi vai se retirar, mas acaba por ficar, com a professora lhe traduzindo alguns trechos. O tuxaua fala em Português apenas no momento em que os dois jovens acusados são interrogados por ele e pelo chefe de posto da Funai.

A maioria das falas dos mais velhos são em Makuxi. Uma testemunha, terceira faixa etária, começa seu depoimento saudando em Makuxi: em Português, pede ajuda se errar. O seu depoimento é todo em Makuxi, com exceção de algumas palavras e expressões que são ditas em Português: “quinta-feira, sete horas, cantina, janela, uma hora, caixa d’água, banheiro, tá preso o ladrão, não corre senão eu te mato caboco, não corre senão eu atiro, titio, desde a hora que você começou meu filho, duas e meia, eh ladrão tu quer assaltar cantina, né ladrão?, eu tinha dado tiro bem no pé do ouvido, televisão, três horas, chefe,

encarregado, segundo⁴⁷". Acaba a sua fala perguntando em Português para a audiência *"Eu errei em alguma coisa?"*. Ninguém responde.

Gilmar, catequista, filho de Makuxi e Wapichana, é chamado para depor. Uma pessoa comenta com a que está ao seu lado *"Gilmar tem que falar em Português agora"*. A outra responde *"Vai falar em Wapichana agora"*.

Como acredito que os falantes não desconhecem que muitos sequer entendem Makuxi, suponho que os ignorem na prática, provavelmente voltando-se aos mais velhos, que nesses casos, são os mais considerados neste tipo de reunião. Apesar de todos terem direito à fala, na prática, só os mais velhos, ou os que tem posição de destaque como o diretor e professores, fazem uso dela. No momento em que é imprescindível a comunicação com monolíngües, como no interrogatório dos adolescentes envolvidos, a língua portuguesa é utilizada.

Não descarto o fato de que a minha presença possa também influenciar essa performance, mas não acredito que seja determinante. O que delimita a reunião da comunidade como um território de uso da língua Makuxi é a sua natureza própria, ou seja, a forma tradicional de tomada de decisões pelos mais velhos, detentores do saber, do poder e da língua indígena.

⁴⁷ No sentido de segundo tuxaua.

São também os Makuxi mais velhos que fazem uso da mudança de código que, segundo Romaine (1989) e Shridar (1996), é determinada pela situação ou por uma conotação estilística ou textual; penso que os dois tipos ocorrem na Raposa. Há, ainda, a mudança que ocorre dentro da oração, que pode ser uma mistura de códigos ou simplesmente o uso de empréstimos lingüísticos.

Acredito que a mudança que apresento no recorte da reunião comunitária, ilustra um caso de empréstimo lingüístico, pois talvez com exceção de 'titio', são palavras e expressões que entraram na comunidade acompanhando seus valores semânticos referentes, não tendo sido necessária a criação de elementos equivalentes na língua indígena⁴⁸.

3.8 – Atitude

Voltando às respostas dadas em entrevista, a maioria se identifica como falante de ambas as línguas. Ao considerar falar como saber falar,

⁴⁸ É curioso registrar ainda a existência de várias palavras em Makuxi, como "papai" [pa.bay] para papai e Deus, que exemplifica como a língua portuguesa influencia a língua Makuxi em vários graus de integração. Neste caso a influência em nível fonológico não se deu de forma completa, em "paapai" ocorreu o repasse dos fonemas adaptados às variações fonéticas da língua – alongamento da vogal proporcionando a sonorização da consoante sonora p [b].

falar algumas palavras ou entender, o indivíduo revela ter atitudes positivas em relação à língua indígena. Isto cria uma ansiedade natural de que venha a influenciar de forma mais efetiva o seu uso no dia a dia da comunidade, mas lembro que, como dito anteriormente, o almejado é a língua na sua dimensão simbólica. Um símbolo que, sendo de toda uma comunidade, é cobrado de todos e por todos, gerando um discurso que muitas vezes leva ao uso do mecanismo de “espetacularização” (Lafont, 1982)⁴⁹, através do qual o Makuxi, bilíngue em qualquer grau, utiliza como tática de afirmação étnica dizer que fala a língua indígena.

Segundo McGroarty (1996), atitude é um conceito voltado ao social, que envolve crenças, reações emocionais e tendências comportamentais. Consiste na predisposição psicológica para um ato, formal ou informal.

Na tentativa de perceber quais são as preferências emocionais dos Makuxi em relação às línguas, pergunto a eles qual a que acham mais bonita, mais fácil e melhor de falar:

⁴⁹ Segundo Lafont (op. cit.), em situações de conflito que envolvem duas línguas ou mais, os falantes de línguas dominadas tendem a exagerar sua competência lingüística devido ao status atribuídos a elas.

MAIS BONITA	FAIXA ETÁRIA			
	7 A 15	16 A 32	33 E +	TOTA L
Makuxi	7	11	14	32
Português	8	5	1	14
Makuxi e Português	5	3	5	13

Quadro 6 - língua mais bonita.

MAIS FÁCIL	FAIXA ETÁRIA			
	7 A 15	16 A 32	33 E +	TOTA L
Makuxi	4	8	19	31
Português	13	9	-	22
Makuxi e Português	3	2	1	6

Quadro 7 - língua mais fácil.

FAIXA ETÁRIA MELHOR FALAR	7 A 15	16 A 32	33 E +	TOTA L
Makuxi	7	14	11	32
Português	8	5	1	14
Makuxi e Português	4	2	7	13

Quadro 8 – língua melhor de falar.

O total da amostra reflete uma clara preferência pelo Makuxi, entretanto, o cotejo das diferentes faixas etárias em cada quadro, aponta um gradativo aumento de interesse pelo Português nas gerações mais novas.

Para os mais velhos, é melhor (preferível) falar na língua tradicional, que é mais bonita e mais fácil; para as crianças é mais fácil falar em Português, apesar de haver um equilíbrio de opiniões quanto à língua mais bonita e a que é melhor falar; a geração intermediária mantém, como é de se esperar, uma postura também intermediária.

Durante as entrevistas muitas respostas, como a de Mercês abaixo, relacionam a beleza da língua tradicional à identidade:

“Eu acho minha língua mesmo (mais bonita)”.

Mercês (em entrevista, 1997).

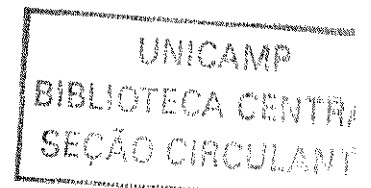
Mercês, terceira faixa etária, é bilíngüe e diz que a língua que “... é *mesmo*” dela é o Makuxi. Relacionar a beleza da língua à identidade é um traço de orgulho identitário.

Por outro lado, a língua portuguesa é ouvida desde a mais tenra idade e, por estar relacionada à educação, ao contato com a sociedade envolvente e à aquisição de um emprego na capital, tem mais prestígio que a língua tradicional.

3.9 – Nome Indígena

A associação do Português com os domínios formais e o Makuxi com os informais, também é observada na análise dos nomes próprios. Ao serem questionados em entrevista, poucos nomes em Makuxi são citados, sem que seja constatado predomínio em nenhuma das faixas etárias. Isto me leva a concluir, a exemplo do que Maher (1996) observa entre os Apurinã, que ter nome na língua indígena na Raposa não é critério de indianidade.

Os Makuxi fazem referência aos nomes indígenas como “apelido”, o que é de praxe ocorrer nas comunidades indígenas de história de contato massacrante.



A nascer, o bebê Makuxi recebe um nome em Português, escolhido pelos pais. Nas narrativas recentes os personagens têm nome em Português, nas tradicionais os nomes são em Makuxi, como no caso do mito que nos conta como a maloca da Raposa recebe seu nome (1.2.2).

Para os Makuxi, o nome em língua indígena é um “apelido” porque em geral só é colocado mais tarde, e não ao nascer, mas quando já se é criança e um fato acontecido ou uma parte do corpo remete a algo como, no caso de Luiz, um bichinho: numa conversa informal com alguns professores em 09 de novembro de 2000, Luiz, segunda faixa etária, conta a estória do seu “apelido”: quando era pequeno, diz ele, gostava muito de pescar com sua mãe. Um dia estavam limpando um peixe, chamado em Makuxi de “karaasai”, e ele disse que a cabeça do peixe parecia com o nariz da vovó Damiana. Desde esse dia passaram a chamá-lo de “karaasai”.

3.10 – Que Língua Falar?

Ao serem perguntados que língua é melhor falar, os mais jovens relacionam a língua Makuxi a uma melhor comunicação com os mais velhos, à aquisição dos conhecimentos tradicionais, pois muitos deles parecem que só podem ser ditos em Makuxi. É o que diz, por exemplo,

Roberto, segunda faixa etária, filho de mãe Makuxi brasileira e de pai Makuxi guianense:

“Porque a gente pode conversar com os mais velhos... pode ter os conhecimentos em... perguntar algumas coisas como vem acontecendo antes”.

Roberto (em entrevista, 1997).

Roberto utiliza a língua Makuxi para se comunicar com os mais velhos e, como tal, fala com propriedade do uso da língua indígena; mas esta não é uma situação que possa ser vivenciada por todos. A categoria “nós” em termos lingüísticos é construída em cima do imaginário, onde qualquer dos integrantes da comunidade teria a capacidade de se comunicar em Makuxi.

Por outro lado, nem tudo pode ser dito em Makuxi, como diz Horácio, professor de Makuxi na Universidade Federal de Roraima, ao me responder em entrevista que língua é usada nas aulas da escola da Raposa:

“No horário, por exemplo, da necessidade de falar o Português fala o Português, na hora da aula, porque tem muitas coisas, por exemplo, que não dá prá explicar em Makuxi, até

porque não estamos pegando esse costume, deveria, né, no caso. Mas fora da escola, na hora do lazer, na hora do recreio, começar a falar com a comunidade ou numa reunião, alguém perguntar alguma coisa...”

Horácio (em entrevista, 2000).

As expectativas de Horácio é de que uma ou outra língua seja “escolhida” de forma natural para ser usada, conforme a necessidade inerente à situação vivenciada.

Na prática, a língua tradicional é usada como veículo de comunicação entre os mais velhos e no ritual tradicional. Em termos de faixa etária e situações de uso, é vista pela comunidade e sociedade envolvente, indígena e não indígena, como um emblema étnico que precisa ser alcançado por todo o grupo.

As crianças estão tendo o Português como primeira língua apreendida. Continuar agindo como se o Makuxi ainda fosse a primeira língua que a criança aprende pode vir, tecnicamente, a ser problemático, no sentido de mascarar diagnósticos, a partir dos quais se pode construir e implementar uma educação específica e diferenciada.

CAPÍTULO 4

ESCOLA E LÍNGUAS

Apresentar a escola da Raposa em seu funcionamento, buscando compreender o papel que a língua indígena assume no processo educacional, é meu objetivo neste capítulo. Inicialmente, descrevo a escola segundo seus aspectos materiais, humanos e ideológicos, apresentando o conceito de educação bilíngüe que orienta a análise. Num segundo momento, analiso trechos de aulas de Makuxi, caracterizando-as em termos de abordagem de ensino.

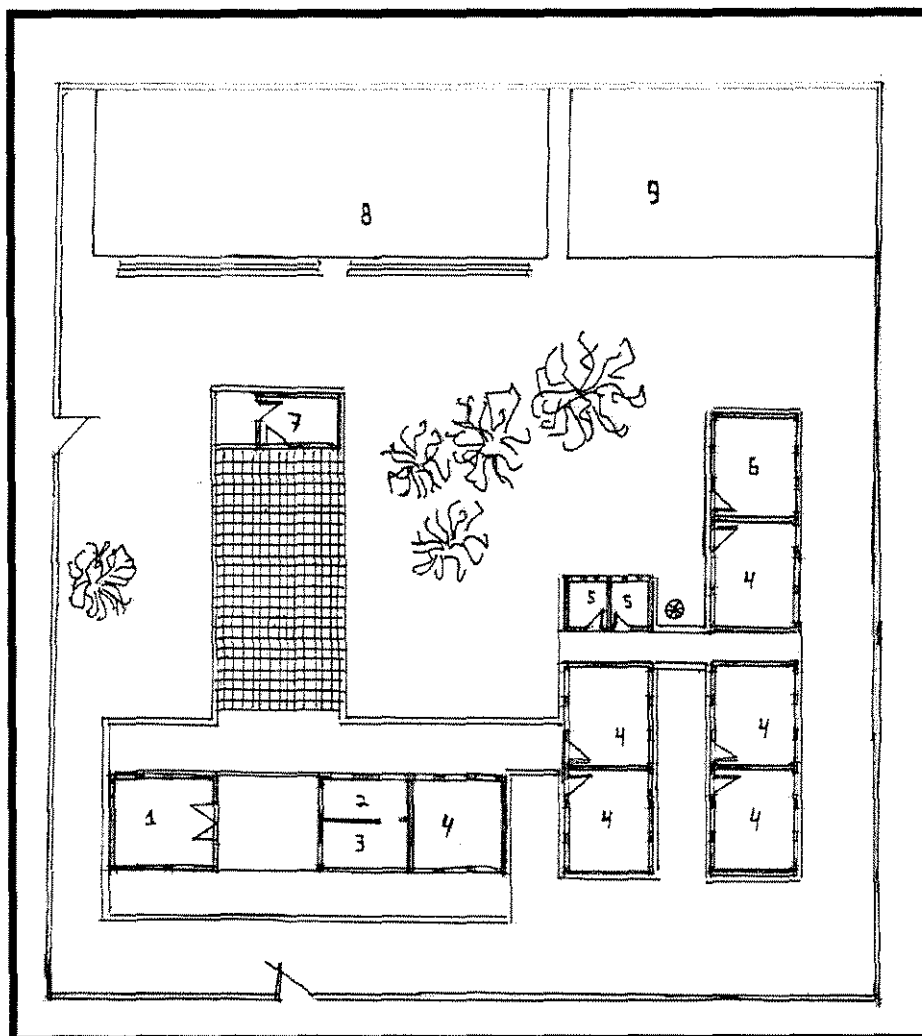
4.1 – Escola da Raposa

4.1.1 – Estrutura Física

A Escola Estadual Alberto Torres é implantada na maloca da Raposa em 1961, à época em que os não índios começam a entrar na comunidade através das festas programadas pela igreja católica. Antes

da escola estadual, entretanto, já havia uma escolinha pequena. O primeiro professor não era da Raposa e foi substituído pelo tio do tuxaua atual, e este, por sua vez, por não índios.

O prédio atual da escola é de alvenaria, cercado por arame farpado, e segue o mesmo padrão utilizado na capital. Possui 7 salas de aula (uma delas funciona também como biblioteca e sala de vídeo), 1 sala de professores, 1 diretoria, 1 secretaria, 1 cantina e 2 banheiros (masculino e feminino), 1 quadra coberta e uma horta.



Croqui 2 - planta da escola. 2000.

- 1 - sala dos professores
- 2 - secretaria
- 3 - diretoria
- 4 - sala de aula
- 5 - banheiro

- 6 - sala de aula e biblioteca
- 7 - cantina
- 8 - quadra coberta
- 9 - horta

Durante as entrevistas, tanto na maloca como na capital, ao fazer a pergunta *“Como é a escola da Raposa?”*, comumente obtive respostas

relacionas à sua estrutura física, sendo então considerada uma das melhores escolas em comunidades indígenas.

4.1.2 – A Biblioteca

A biblioteca da escola, desestruturada para ceder espaço a uma sala de aula, ocupa, em sua nova reestruturação, quatro estantes e uma caixa, que estão no fundo da sala da 3ª série A, onde também estão instalados uma televisão e um vídeo cassete. O acervo da biblioteca consta de livros didáticos do MEC: ciências, história, linguagem, matemática e estudos sociais; enciclopédias e dicionários; vídeos do MEC sobre criação e produção, geográficos e festas de escola; revistas como tv escola; e livros de antropologia da biblioteca da universidade.

Dentro da temática indígena encontram-se 15 títulos, 10 deles em Português, 2 em Makuxi e Português, 1 em Wapichana, 1 em Yanomami e Português e 1 numa língua que não identifico. São trabalhos de diversas naturezas e temas, indo de palavras escritas em Yanomami para curar ao Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Voltada para a cultura Makuxi, a biblioteca tem a coleção Ajuri de mitos e lendas indígenas de Roraima.

4.1.3 – Alunos

A escola de 1º e 2º graus⁵⁰, tem um total de 324 alunos. Nos quadros a seguir, os apresento divididos, respectivamente, em termos de nível educacional e turno:

NÍVEL EDUCACIONAL	QUANTIDADE DE ALUNOS
Educação infantil	51
Ensino fundamental	210
Ensino médio	63
Total	324

Quadro 9 – quantidade de alunos por nível educacional. 2000.

TURNOS	QUANTIDADE DE ALUNOS
Matutino	160
Vespertino	101
Noturno	63
Total	324

Quadro 10 – quantidade de alunos por turno. 2000.

A educação infantil, que corresponde às séries antes da alfabetização propriamente dita, são o 1º, 2º e 3º período. Na escola da Raposa, entretanto, só funciona o 2º e 3º. Segundo Joel, o diretor, os

⁵⁰ A escola da Raposa é uma das três em comunidades Makuxi que possui ensino médio.

pais acham os filhos de 4 anos muito novos para freqüentar a escola. Estas séries iniciais têm aula no 1º turno, que começa às 7:30 e acaba às 11:50, com um intervalo de vinte minutos. A sala do 2º período, por ser mobiliada com mesas e cadeiras pequenas, não é ocupada em outros turnos.

O ensino fundamental funciona nos turnos matutino e vespertino, respectivamente, de 1ª à 4ª e de 5ª à 6ª. De manhã, estudam 109 alunos divididos em cinco turmas, pois a 3ª série é subdividida em turma A e B. De tarde, 101 alunos estão divididos em quatro turmas, num turno que vai das 13:30 às 17:40, este com dez minutos de intervalo. O ensino médio⁵¹, 1ª, 2ª e 3ª, tem aulas à noite, das 19:00 às 23:00, com intervalo também de dez minutos. Por causa dessas aulas, um gerador de energia elétrica, movido à óleo diesel, é ligado neste horário. Quando o combustível acaba, as turmas da noite ficam sem aula. Muitas vezes os professores passam trabalhos para reposição das horas/aula perdidas, outras vezes as aulas são repostas no turno vespertino. Quando acontece das salas estarem todas ocupadas, é comum as aulas serem dadas no pátio, sob as mangueiras.

⁵¹ Em paralelo ao ensino médio, ocorre a formação técnica em agropecuária, que se extingue ainda em 2000.

4.1.4 – Professores

Uma das principais preocupações na construção de uma escola indígena é a presença de professores índios. No caso da Raposa, a escola tem 20 professores, sendo 14 homens e 6 mulheres. Responsável pela primeira turma do ensino infantil, apenas uma professora não é índia. Apesar disso, rapidamente se insere na comunidade indo morar com um Makuxi, da Raposa, professor do Projeto de Alfabetização Solidária na maloca. O casal mora com a família dele; ela tem um filho fora da faixa escolar, fruto de uma união com um Makuxi de outra maloca.

Semelhante à escola não índia, até a quarta série há uma única professora que é responsável para todas as matérias, com exceção das aulas de Makuxi da 1ª a 4ª. Desde setembro de 2000, Rafael, que é ex-aluno da escola da Raposa e tem o curso de Magistério Parcelado Indígena, assumiu as aulas, indicado pela comunidade. Desta forma, cada turma tem, por dia, uma hora de aula da língua indígena⁵².

Antes de acabar o magistério, Rafael trabalhou na secretaria da escola, passando depois a ensinar da 1ª a 4ª e, finalmente, ensinando Makuxi. Também é catequista da igreja católica há doze anos, onde coordena os vinte e cinco catequistas da Raposa.

⁵² Com exceção da 3ª série, que por ter duas turmas, A e B, cada uma tem apenas duas aulas de Makuxi por semana.

Ainda seguindo o modelo das escolas não índias, da 5ª série ao 3º ano do ensino médio, os alunos têm um professor por disciplina. A diferença encontrada é a ausência de aulas de inglês, que são substituídas pelas aulas de língua indígena. O professor, Felipe, é ex-aluno da Missão do Surumu e, já adulto, faz Magistério, o Normal, pois na época ainda não há o Indígena Parcelado. Dá aulas no ensino fundamental durante 4 anos, antes da escola ter aulas de Makuxi. Em 1991, faz um curso na maloca do Maturuca, através da Secretaria de Educação Estadual, no qual se prepara para ensinar a língua indígena.

Outra coisa que imprime a marca indígena na escola é a formação específica dos professores. Rafael faz o Magistério Parcelado Indígena, e Felipe participa de cursos produzidos pelo DEI.

4.1.5 – Os Universitários da Raposa

Como mostro no Capítulo 2, na escola também funciona o curso de Pedagogia do Programa do Campus Avançado da UFRR⁵³. O funcionamento do Campus na Maloca segue o mesmo modelo de outras unidades do interior, com aulas nos fins de semana ou em módulos intensivos na época das férias escolares e universitárias, quando

⁵³ Na época da minha última visita, 2000, os alunos/professores não tinham aula já há vários meses; uma situação comum a todos os outros campi no interior, cerca de dez.

professores se deslocam de Boa Vista para a maloca. Segundo o chefe de Departamento de Educação da UFRR, sempre há dificuldade em recrutar professores para o interior, apesar do adicional recebido como resultado de acordos com as prefeituras, no caso da Raposa com a prefeitura de Normandia. Na Raposa a situação é ainda mais agravada pela impossibilidade de acesso na época das chuvas.

O currículo de pedagogia é igual ao da capital, entretanto, nem sempre foi assim. No início, um diferencial, único, é utilizado como argumento para que seja denominado de “etnopedagogia”: inclui aulas de Makuxi. A língua indígena ocupa, tal qual acontece na escola, o espaço reservado na capital e nos outros campi do interior à língua estrangeira. Mediante a reformulação na grade curricular do curso de pedagogia da capital, quando é retirada a disciplina de língua estrangeira; conseqüentemente, o curso de pedagogia da Raposa perde as aulas de língua indígena.

Aqui fica clara a importância da língua indígena como definidor do programa utilizado, não só para a comunidade, como para os profissionais não índios que trabalham diretamente com a educação escolar indígena no estado, no caso em questão, a universidade.

4.1.6 – Pais e Avós são Alfabetizados em Projeto Nacional

A escola cede seu espaço físico, em três dias da semana à noite, para as aulas do projeto de Alfabetização Solidária, onde 37 alunos fora da faixa etária escolar tem aula de alfabetização. Alguns até já alfabetizados anteriormente, retornam à sala de aula numa iniciativa de Liana, presidente do Clube de Mães, que requisitou o curso, fazendo um levantamento de todos os interessados.

Os professores do curso de Alfabetização Solidária, dois homens e uma mulher, são ex-alunos da escola da Raposa. Escolhidos pela comunidade, participam, em meados de 2000 no Paraná, de um curso preparatório em nível nacional.

O curso, que vem pronto em seis módulos divididos em três livros, é o mesmo utilizado em todo o país. Não existem conteúdos nem abordagens específicas para o contexto indígena e nenhum momento é dedicado à língua indígena. Segundo o professor Manoel, nenhum aluno fala em aprender a ler e escrever em Makuxi, mas Manoel se posiciona favorável à idéia.

Uma única turma de aproximadamente trinta alunos começa a ter aula em setembro de 2000 e, por decisão da comunidade, tem aula em três noites da semana. Nestas aulas observo a formação de grupos por

gênero, um modelo comumente encontrado em comunidades indígenas, agrupamentos de homens e de mulheres.

Estes alunos adultos, distanciados há anos da escola ou até não escolarizados, demonstram gostar muito das aulas, que são comumente assunto das conversas diárias.

4.1.7 - Anseios Normatizados em Regimento Escolar

O regimento da escola, criado pelos professores e normatizado pela Secretaria de Educação em 2000 traz, no seu Art. 3, os objetivos a serem alcançados, a maioria voltada à língua e à cultura tradicional.

Segundo o regimento, a escola deve formar monitores e líderes que trabalhem na própria maloca, desenvolvendo uma ação educativa em conformidade com o que a comunidade acha necessário, levando em conta e incentivando a aprendizagem e a vivência de elementos culturais tradicionais. Esses monitores e líderes serão, ainda, responsáveis pela formação de um banco de dados através de pesquisas, sobre a sociedade Makuxi e sua relação com a sociedade nacional.

No regimento, a língua indígena é chamada de língua materna e seu ensino é apontado como um dos objetivos da escola. O documento sugere, ainda, uma alfabetização bilíngüe de transição, onde as crianças

sejam inicialmente alfabetizadas em Makuxí e, a partir daí, alfabetizadas em Português.

Pela falta de um diagnóstico preciso, situação que pode ser revertida a partir deste trabalho, o exposto no regimento não é condizente com o modelo de educação bilíngüe que norteia a escola da Raposa. Como a situação lingüística é a inversa, ou seja, para a maioria das crianças em fase de alfabetização a língua materna é o Português, na prática, é nesta língua em que são primeiramente alfabetizadas.

Para finalizar, o regimento enfatiza a construção na escola de um relacionamento bilíngüe, intercultural e integrado; entretanto, em nenhum momento é considerado o ensino *na* língua indígena.

O regimento havia sido normatizado recentemente pela Secretaria de Educação; quem sabe, por isso mesmo alguns de seus itens não estão ainda sendo colocados em prática? De qualquer maneira, a formalização dessas idéias pelo órgão competente e as aulas de língua indígena são capazes de deixar todos mais confiantes, pois marcam no universo formal da educação, a resistência e afirmação identitária do grupo. A fala a seguir é de Joel, o diretor, respondendo em entrevista a minha pergunta sobre a situação da língua indígena na comunidade:

“Dez anos atrás ela estava fechada, estava acabada e agora, cinco anos aqui hoje, já está começando a se expandir novamente,

devido a escola ter se prontificado a colocar essa prática, mais uma vez, organizado a importância dela”

Joel (em entrevista, 2000).

Nesta fala, Joel comenta a modificação ocorrida na escola da Raposa a partir das decisões tomadas no Dia D da Educação que, como aponto no Capítulo 2, é um verdadeiro divisor de águas no que tange a planejamentos educacionais.

Na prática, entretanto, este novo planejamento resulta no confinamento da língua às quatro paredes da sala, especialmente no horário reservado à aula. Isto será o bastante para impulsionar sua expansão? Ou será que não é este o objetivo a ser alcançado? A partir do acesso das crianças e dos jovens à língua indígena, na sua forma escrita, o Makuxi assume algum aspecto funcional?

4.1.8 – A Escola Procura os Mais Velhos

Para Lourival, um pré-requisito essencial para se alcançar o ensino do Makuxi através da escola é que os pais a ensinem primeiro em casa, isto não ocorre. O que mais se aproxima deste ideal é o auxílio que alguns pais e avós dão aos filhos e netos nas tarefas da escola. Ilustro o

que ele diz com a fala de Luísa, artesã, bilíngüe, que me explica em entrevista como o ensino de Makuxi ocorre:

“Às vezes o professor passa prova prá eles, eles não tão sabendo, vão chegar lá perguntar: ‘Que significa isso, como a gente tem que falar?’ Aí ficam preocupados mais, por isso, aí têm que ir atrás”

Luísa (em entrevista, 2000).

Os mais velhos são solicitados pelos alunos para traduzir de Português para Makuxi. Apesar de se restringir à tradução, trata-se de um movimento novo que ensaia revigorar a presença da língua indígena em casa, o que aumentaria a auto-estima dos mais velhos e não apenas enalteceria a importância da escola como ocorre até agora. Ivonete, bilíngüe, fala sobre isso ao me contar, em entrevista, sobre a ajuda que dá à sua neta:

“Eu não ensinei por causa do pai dele (o marido). O pai dele não falava Makuxi, foi criado (o filho) falando Português. Agora eu tô ensinando para ela (a neta), porque tão estudando Makuxi”

Ivonete (em entrevista, 1997).

Para os mais velhos cabe-lhes ajudar as crianças ao serem consultados, mas é à escola que cabe a responsabilidade de ensinar a língua indígena.

4.2 – Estudando Makuxi

4.2.1 – Escola Bilíngüe ou Escola com Aulas de Makuxi ?

A observação direta leva-me a crer que a língua indígena raramente é usada na escola. As aulas são veiculadas em Português, inclusive as de Makuxi, como descrevo ainda neste capítulo. Também as reuniões, de professores e de pais e mestres, conversações informais, cartazes, calendários, quadros de aviso, enfim, tudo o que é falado e também o que é escrito e afixado nas paredes, o é em Português.

Partindo desta descrição, eu vinha reagindo à denominação de “escola bilíngüe” dada à escola da Raposa. Isto porque, baseava minha concepção de educação bilíngüe em Freeman (1989), que faz referência, em termos técnicos, ao uso de duas línguas como meio de instrução. Vendo sob este prisma, a escola da Raposa não é bilíngüe, pois suas aulas, e tudo o mais que acontece na escola, usa o Português como língua veicular. Este quadro caracteriza todas as escolas em Malocas

Makuxi visitadas por mim, onde o diferencial é a presença de aulas *de* língua indígena e não de aulas *na* língua indígena.

Analisando mais a fundo a escola da Raposa, percebo que o termo recebe uma conotação mais ampla, envolvendo a aplicação de modelos educacionais em programas que têm por base orientações ideológicas diferentes, através de línguas e culturas distintas. Para tanto, tomo por base Hornberger (1988), que vê o termo “educação bilíngüe” em dois aspectos: modelos e programas. O primeiro, diz respeito ao planejamento lingüístico e orientações ideológicas da escola; o segundo, é responsável pelo estabelecimento do modelo adotado. O programa varia amplamente em função do grau de bilingüismo da comunidade e do status das línguas envolvidas.

Tomando a escola a partir dos modelos citados por Hornerger (op.cit.)⁵⁴, e considerando a comunidade como um todo, identifico o modelo que norteia a educação como o de manutenção, pois encoraja os alunos a manter a língua tradicional da comunidade. O termo também pode ser usado para o programa que, na prática, busca concretizar o

⁵⁴ Hornberger (op. cit.) sugere três tipos de modelos de educação bilíngüe: transição – estimula a aprendizagem da língua da sociedade majoritária com o propósito de incorporar o grupo à sociedade nacional; manutenção – encoraja o grupo a manter a língua nativa, reforçando sua identidade cultural, através da qual o grupo afirma seus direitos diante da sociedade nacional; e enriquecimento – enfatiza todos os programas de educação bilíngüe que encoraje o desenvolvimento de minorias lingüísticas e pluralismos culturais na escola e na comunidade, integrando a sociedade nacional tomando por base a autonomia dos grupos.

modelo adotado através do ensino da língua indígena na sua modalidade escrita.

Entretanto, em muitas ocasiões, os Makuxi da Raposa utilizam em suas reivindicações o termo “resgate”. Apesar de dar uma idéia errônea de que a língua não existe mais, traduz a situação lingüística em que se encontram as crianças monolíngües, as quais vão aprender o Makuxi na escola.

Apesar da língua indígena na escola estar restrita às aulas de Makuxi, o fato de ser uma das disciplinas a ser cursada, representa uma mudança significativa, se comparada com o que ocorre nas duas primeiras décadas de existência da escola da Raposa, anos 60 e 70 quando acredita-se que, para os alunos aprenderem Português, o Makuxi deve ser proibido. Como recurso para fazer cumprir tal proibição os professores chegam a usar palmatória castigando os alunos que falam a língua indígena⁵⁵.

A proibição, acordada entre pais e professores, é certamente responsável por uma geração atual de pais dos quais, muitos desabitua a utilizar o Makuxi nas interações rotineiras e, conseqüentemente, de ensinarem em casa aos seus filhos.

⁵⁵ Certamente por estar distante dos grandes centros, Roraima, mesmo na capital, utiliza a palmatória como recurso educacional até o final dos anos 70.

4.2.2 – Material Didático

Ao perguntar em entrevista em que língua as aulas acontecem, alguns entrevistados fazem referência à ausência de material didático e léxico específico na língua indígena. As falas a seguir são, respectivamente, de Júlio, bilíngüe, professor de química no ensino médio e ex-diretor da escola; e Frederico, adolescente monolíngüe:

“Porque ninguém tem livro, cadê livro? Se transformar isso em Makuxi não tem nome prá átomo, prá molécula, essas coisas assim”

Júlio (em entrevista, 1997).

“Porque falam Makuxi mas ninguém não entende, alguns professores ensinam a gente prá escrever mas algumas palavras não dá, aí o Português é muito importante prá mim”

Frederico (em entrevista, 1997).

Ao dizer que *“... algumas palavras não dá...”*, Frederico reforça a fala de Júlio *“... em Makuxi não tem nome prá átomo, prá molécula...”*, ou seja, tanto o aluno, monolíngüe em Português, como o professor, bilíngüe, apontam a ausência de um léxico Makuxi correspondente ao

conteúdo escolar como fator de impedimento das aulas serem dadas *na* língua indígena.

O conteúdo educacional adentrou na comunidade através do Português, não foi necessário que se criasse naturalmente, referentes na língua indígena. Desta forma, o repertório Makuxi serve aos conteúdos da cultura tradicional, mas não aos conhecimentos da sociedade envolvente. Assim, a importância da língua portuguesa, que também é uma das línguas dos Makuxi da Raposa está, na escola, ligada à sua potencialidade em acessar conhecimentos.

Lourival, do DEI, tem consciência da dificuldade do professor dar aula na língua indígena. Quando lhe pergunto, em entrevista, sobre o material produzido em língua indígena, ele me responde:

“Nós só temos livros da primeira série feitos pelos professores indígenas e esse é um problema que enfrentamos”.

Lourival (em entrevista, 2000).

A confecção de material didático em Makuxi é reduzida a algumas cartilhas de alfabetização feitas pela Secretaria de Educação Estadual e pela Igreja Católica. O material produzido por Horácio na universidade, tem seu uso restrito aos cursos de extensão de Makuxi.

A seguir analiso as aulas de Makuxi a partir de trechos de aulas da 1ª e 5ª séries⁵⁶.

4.2.3 – Cantando em Makuxi e em Português na 1ª Série

As aulas de Makuxi são ministradas em Português, entretanto o professor usa eventualmente Makuxi em alguns momentos, como ao cumprimentar os alunos. Ilustro o que digo com recortes de duas aulas para a primeira série⁵⁷.

Na primeira, gravada no dia 8 de novembro de 2000, ao entrar na sala o professor Rafael canta uma música em Makuxi e poucos alunos o acompanham cantando baixinho. Rafael pergunta à turma se eles sabem a música; a maioria diz que não. Alguns alunos aproximam suas carteiras da mesa do professor, que volta a cantar. É uma música católica, pois ele é catequista. Este evento ilustra a forte influência religiosa na esfera educacional.

⁵⁶ A 5ª série está sendo observada para efeito de comparação, pois, além de ser uma turma já escolarizada, é de se esperar, tal qual observo no Capítulo 3, que tenha mais falantes de Makuxi do que a 1ª .

⁵⁷ A primeira série é uma turma bastante heterogênea em termos de aprendizagem. Segundo a professora, há quase um mês do final do ano letivo, muitos alunos ainda não estão alfabetizados em Português, isto gera heterogeneidade também em Makuxi, já que os conhecimentos de Português são transferidos para a aprendizagem da língua indígena.

Rafael vai dizendo palavra por palavra e as crianças repetem, canta de novo, mas o coro ainda é fraco. *“Aprenderam agora?”* pergunta ele, *“Não”*, a maioria responde. Ele pergunta se estão com vergonha de tentar cantar e canta errado como que imitando um dos alunos, o mais inquieto. Pede silêncio e pergunta *“Vocês não querem cantar, né?”*, em seguida sai para pegar os cadernos na secretaria.

A música funciona como uma saudação na abertura, imprimindo à aula uma característica única, de ser aula de Makuxi. Apesar das crianças não cantarem, acompanhando Rafael, o movimento de aproximar as carteiras da mesa dele é um indicador de interesse na atividade.

Numa outra aula, gravada no dia 20 de novembro de 2000, Rafael entra na sala trazendo os cadernos, saúda em Makuxi e os alunos repetem a saudação; a partir daí passa a falar em Português⁵⁸.

P - ((Saúda em Makuxi)). *“Vamos cantar, 1,2,3, começando”*.

AA - ((Silêncio)).

P - *“Vamos, 1, 2, 3”*.

AA - ((Silêncio)).

P - *“1,2, 3, cantando”*.

AA- ((Silêncio)).

⁵⁸ Para a transcrição utilizo P - professor, AA - alunos e (()) - comentários.

P - “Bom dia”.

AA - ((Todos cantam)).

O que parece estar acontecendo aqui é que os alunos pensam que é para cantar na língua indígena e, como não sabem, ficam calados. No momento em que o professor percebe o problema, diz o nome da música: “*bom dia*” e todos cantam.

Esta turma de pequeninos tem o hábito de começar a aula cantando “bom dia”⁵⁹, uma música que eles adoram cantar, o que fazem em altos brados, marcando o compasso batendo nas carteiras.

A tentativa de Rafael em cantar com os alunos em Makuxi é recorrente e nunca funciona. É difícil determinar se a dificuldade vem do desconhecimento da própria língua ou da natureza das canções (católica). Provavelmente, de ambas as coisas.

4.2.4 – Tradução na 1ª Série

A tradução é o componente básico das aulas de Makuxi, da língua indígena para a língua portuguesa, cujo foco está centrado na escrita.

⁵⁹ “*Bom dia professora como vai?/ a nossa amizade nunca ()/ faremos () para sermos bons amigos/ bom dia professora como vai?/ bom dia coleguinha como vai?/ a nossa amizade nunca ()/ faremos () para sermos bons amigos/ bom dia coleguinha como vai?*”

Nessas aulas os casos de uso de Makuxi são raros, mas marcam efetivamente a aula como um espaço que também é da língua indígena.

Apresento dois momentos de uso, o primeiro recorte ocorre na aula gravada em 8 de novembro de 2000, quando Rafael entra na sala fazendo perguntas do tipo “isto ou aquilo”. Perguntas desta natureza já detêm as respostas em si mesmas. Segue, assim, a crença na qual, para falantes incipientes, é mais fácil reconhecer palavras isoladas sem necessitar ter conhecimento da estrutura da língua. Como resultado, muitos alunos respondem, escolhendo uma das palavras opostas ditas pelo professor. A partir daí, Rafael passa a falar em Português.

Em outro momento, na aula gravada no dia 20 de novembro, uma aluna diz: *“Professor, vou beber água”*. Ele a repreende: *“Makusipe”* ‘Em Makuxi’. Ela não fala, mas também não sai. A menina não sai.

A tradução de palavras ou pequenos textos, do Makuxi para o Português, é o ponto chave da metodologia utilizada. Na aula de 8 de novembro, Rafael coloca no quadro:

<p>IWARÍKA</p> <p>Uuwi wítî'pî iwo'nonse</p>
--

Pergunta a duas alunas a tradução de “Iwarîka”; elas não sabem. Ele manda ler, os alunos lêem (ou repetem?), novamente pergunta o que é, muitos respondem “*Macaco*”. É interessante registrar que oito dias antes a turma havia tido aula sobre animais, que é um grupo lexical facilmente apreendido por seu caráter lúdico.

O professor lê “Uuwi wîî’pî iwo’nonse” sílaba por sílaba. Os alunos lêem e traduzem sem o professor pedir a palavra “uuwi” por ‘farinha’. Os alunos aparentam estar lendo em voz baixa, um aluno diz “*Eu sei o que é, irmão mais velho*”. Rafael traduz “*O irmão mais velho foi caçar*”, os alunos o acompanham.

No dicionário usado na escola (Amodio & Pira, s/d:145), farinha em Makuxi vem grafada “u’wi”. A farinha, por ser um alimento básico ao grupo, é um elemento certamente muito mais fácil de ser apreendido do que “uwi”, que também em Amodio & Pira (op. cit:145) aparece com uma tradução mais complexa: “*homem falando do irmão mais velho Uwi wîînpî man esenyawai. Meu irmão mais velho foi estudar*”.

A discrepância entre a forma escrita contida no dicionário “uwi” e a usada na sala de aula “uuwi” pelo professor, muito comum em línguas com estudos incipientes, ainda pode ser um outro complicador para tradução. O dicionário não marca, na sua forma escrita, o alongamento da vogal u, e como não contém a transcrição fonética, não é possível concluir se trata-se de uma desconsideração desta marca, que é

fonológica ou, se ainda, encontra-se em discussão em relação à sua própria produção.

A aula de 20 de novembro também ilustra o foco centrado na tradução. Desta vez, apresento os passos usados pelo professor para levar os alunos a descobrirem o significado das palavras. Rafael escreve no quadro⁶⁰:

<p>Maitikin</p> <p>Maitikin yenna'pîuya Pîriu koneeka'pîuya Toron pîkaato' moroopai</p>

Em seguida dá a orientação da tarefa:

"Tá vamos copiar, tá? A gente vai copiar do texto, serve para fabricar flecha, também passar em cima do fio quando é feito jamaxim, tipiti⁶¹, então vamos ver, texto... , falta giz".

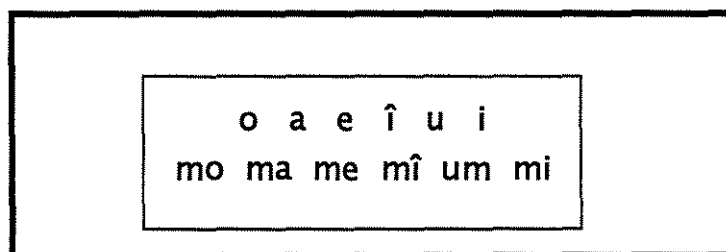
O professor não traduz de pronto, mas dá pistas relacionadas às funções de "maitikin", 'breu', mas as crianças, certamente por não

⁶⁰ A partir de agora o que o professor escrever no quadro será apresentado dentro de um quadro.

⁶¹ Peças utilitárias feitas de palha trançada: "jamaxim" - cesto e "tipiti" - espremedor de mandioca.

saberem o que é usado para fazer as peças citadas, não acertam a tradução.

Outro ponto que recebe ênfase de Rafael é a cópia. Após escrever o texto no quadro, vai de carteira em carteira, olhando os cadernos; de vez em quando corrige a ausência da marca (^) do i central [+] que chama de “chapeuzinho”. Volta ao quadro, escreve o texto. Sai, volta, olha alguns cadernos indo de carteira em carteira e escreve no quadro as seis vogais Makuxi, e as sílabas formadas com a letra m, mas não solicita a formação de novas palavras.



As crianças ficam inquietas ao acabar a cópia. Rafael pede nominalmente a um e outro aluno a tradução de “maitikin”, nenhum deles responde. Então, pergunta para a turma em geral:

P - *“Como a gente chama aquele igarapé lá, perto da casa de seu Justino?”*

A1 - *“Raposa”.*

A2 - *“Rio”.*

A3 - *"Lago"*.

Rafael dá uma outra pista para que a turma descubra a tradução. Dessa vez, pergunta o nome de um determinado igarapé, identificando-o através da localização. As crianças ainda não respondem corretamente.

O professor desiste momentaneamente de "maitikin" e pergunta as traduções de "moro", "toron" e "pîrîu". Os alunos acertam estes substantivos. De repente, alguns alunos falam:

AA - *"Breu"*.

P - *"Breu. Aprenda, maitikin"*.

AA - *"Breu"*.

P - *"Não, maitikin"*.

Alguns alunos traduzem corretamente "maitikin" como 'breu', o nome do igarapé. Quando o professor pede para repetirem a palavra a turma a repete em Português, certamente porque a solicitação da tradução acabou dando muita ênfase à palavra em língua portuguesa.

4.2.5 - Leitura na 1ª Série

Num outro trecho da aula de 8 de novembro Rafael solicita: *"Pessoal, vamos lá, leitura"*. As crianças, que estão inquietas, se sentam. Ele pede que façam leitura individual silenciosa, mas todos lêem em voz baixa, cada um na sua carteira; ele aceita. Eis o texto que foi colocado no quadro:

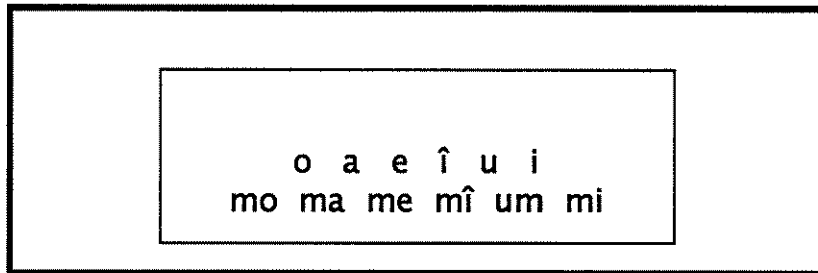
<p>IWARÎKA</p> <p>Uuwi wîî'pî iwo'nonse ya'ya' iwarîka yera'ma' pîiya <i>iwarîka varî'nîiva tauâ'ta</i></p>

A turma está muito inquietada, o professor chama à ordem, diz que vão continuar e faz um quadro:

<table border="1"> <tr> <td style="text-align: center;"> <p>i - a - î - e - o - u wi - wa - wî - we - wo</p> </td> </tr> </table>	<p>i - a - î - e - o - u wi - wa - wî - we - wo</p>
<p>i - a - î - e - o - u wi - wa - wî - we - wo</p>	

As crianças copiam. Rafael recebe os cadernos de quem acabou. O sino bate às 9:28 e o professor manda sair por fila, restando um aluno que ainda está escrevendo.

A aula de 20 de novembro também tem um espaço reservado à leitura. Desta vez, Rafael lê as sílabas do quadro e, na seqüência, manda as crianças lerem.



O professor vai indicando sílaba por sílaba com um apontador, a turma segue lendo, até que um aluno diz “mi” [mi] ao invés de “mî” [mî]. Rafael interrompe, perguntando a todos:

P - *“Como é que nós chamamos isso aqui?”*

AA - *“Mî”.*

A partir daí o professor lê palavra por palavra e os alunos, um de cada vez, repetem⁶².

⁶² O que se conhece como premissa básica entre lingüistas aplicados, desde os primeiros estudos no Brasil no final dos anos 70, é que a leitura é um problema de linguagem que interage com outros processos cognitivos (Kleiman, 1998); para que um

Esta aula é típica, não só para a 1ª série mas também para todas as outras séries que estão começando a estudar Makuxi. A dificuldade em grafar, e também em ler, adequadamente sinais gráficos específicos do Makuxi, demonstra o desconhecimento da formalização de uma marca que é fonológica na língua.

Os conhecimentos adquiridos na alfabetização em Português são repassados para a alfabetização em Makuxi, diferentemente do que é encontrado no regimento da escola, conforme apresento em 4. 1.7.

4.2.6 – Leitura na 5ª Série

Como apresento no início deste capítulo, as aulas de Makuxi começam a ocorrer para as primeiras turmas (1ª a 4ª) em setembro de 2000, de forma que, tal qual acontece com a 1ª série, é este o primeiro ano em que a 5ª série tem aulas de língua indígena. Entretanto, há um duplo diferencial: a 5ª série já tem, no mínimo, seis anos de escolarização e, como descrevo no Capítulo 3, quanto mais nova a criança, menor é a competência lingüística em Makuxi.

texto seja compreendido não basta acessar a sua significação na língua escrita puramente enquanto forma, outros fatores também entram em jogo, ligados ao contexto escolar, aos aspectos cognitivos do leitor e à sua visão de mundo.

Apesar disso, também as aulas da 5ª série são em Português. Apenas no momento da chamada, algumas crianças usam a língua indígena para responder, “*karuwai*”, ‘presente’.

A língua indígena praticamente restringe-se ao texto, tudo o mais que é dito, por alunos, é em Português. Com exceção de uma orientação de exercício, que é dada em ambas as línguas, Felipe também só fala em Português. A uma certa altura, reclama com os alunos que eu só ouço Português, então fala em Makuxi “*Karuwaipe*”, ‘língua de branco’. A alternância de código funciona aqui como um reforço do discurso do professor, que requisita dos alunos que falem em Makuxi.

O recorte a seguir, é de uma aula que ocorre no dia 7 de novembro de 2000, Felipe coloca no quadro:

<p>Língua materna:</p> <p>ARINMARAKA MOROPAI MAIKAN</p>

O professor pergunta se traduziram o texto (de Makuxi para Português), os alunos respondem “*Não*” e o professor “*Então vou ler*”. Um aluno diz que outro vai ler, Felipe ignora e lê o texto em Makuxi, mas usa expressões como “*Presta atenção*” em Português. Os alunos acompanham a leitura, uns em voz baixa, outros em silêncio. Esta alternância de código ilustra a demarcação de espaço do Makuxi e do

Português na sala de aula: o objeto de estudo, o texto, é na língua indígena; enquanto que o seu significado e as falas que orientam a interação são dados na língua portuguesa.

Em seguida, o professor explica o texto em Português. Como é de praxe ocorrer nos textos escritos em línguas indígenas, a construção se dá a partir de uma estória oral, que traz a forma do grupo ver e viver o mundo. Neste caso, trata da estória do cachorro e da raposa. A coda explica a forma da boca do cachorro, diz Felipe *"...até hoje cachorro tem raiva de raposa, quando cachorro vê raposa vai atrás"*. Diz ainda *"Prestem atenção que cachorro tem final de boca como um ponto, ponteada"*.

Tal como acontece na 1ª série, na 5ª a leitura está ligada à aprendizagem de estruturas. A língua vai sendo ensinada a partir do texto enquanto aquisição de forma, o professor lê e comenta o texto desconsiderando o conhecimento lingüístico/cultural do aluno, suas necessidades e interesses. Este tratamento dado à atividade caracteriza o uso de uma abordagem formalista⁶³.

⁶³ Segundo Almeida Filho (1998), abordagem é o ponto de partida definidor de tudo o que é vivenciado no processo ensino-aprendizagem. O autor apresenta dois tipos de abordagens: a formalista e a comunicativa. A formalista vê a linguagem como um sistema de estruturas hierarquicamente arranjadas através de regras então, para este tipo de abordagem, aprender uma língua é aprender estruturas, sons e palavras. Na abordagem comunicativa a linguagem é vista como um instrumento para expressar significado, a competência objetivada não é a lingüística, mas sim, a lingüístico/comunicativa, que privilegia o entendimento mútuo entre os falantes.

4.2.7 – Gramática e Tradução na 5ª Série

Apesar de já iniciar o tratamento de algumas questões gramaticais, na 5ª série, o forte da aula de Makuxi ainda é a tradução.

O professor orienta a tarefa em Makuxi e Português, mandando a turma escrever a tradução nos cadernos. Os alunos dizem que não entenderam a orientação. Felipe reclama que eles não estavam prestando atenção, que é para escrever no caderno enquanto ele for falando em Português. Um aluno diz: *“Ah, em Português”*, como querendo dizer que em Português ele sabe o que fazer.

Outro aluno pede a tradução de uma palavra, Felipe responde: *“Era ou estava, mas não vão traduzir frase por frase não, porque as frases não são em ordem”*, fazendo referência às diferenças de estruturas sintáticas em uma língua e outra. Aqui dá para perceber que, apesar da tradução ser da língua indígena para a portuguesa, a referência é a última, ou seja, como a aprendizagem de estruturas se dá primeiro em Português, o conhecimento adquirido é transferido desta para a nova língua aprendida, o Makuxi.

O professor me pergunta se gostei e digo que sim. Ele me diz que a estória é de autoria dele e me mostra um exemplar já sem capa, feito num curso há anos atrás na Maloca do Maturuca, com assessoria de uma lingüista.

A carência de material didático é tão grande, que os professores utilizam o que têm, não importando as discrepâncias gramaticais que possam conter entre si. Também não é considerado que órgão produz o material didático, o governo (a coletânea de estórias), ou se é a cartilha (Amodio & Pira, 1996) que um dos alunos traz para sala de aula, produzida pela igreja.

Observo, ainda, uma outra aula da 5ª série voltada ao ensino da gramática Makuxi. A aula, extraída do diário de campo, ocorre em 21 de novembro de 2000. Felipe divide o quadro em três partes:

1

Língua Materna

21

11

00 FRASES COM VERBOS TRANSITIVOS

Estas frases são formadas por três componentes obrigatórios:

1) Sujeito, Objeto e o verbo.

O sujeito se reconhece pelo sufixo ya. Com a colocação deste sufixo o sujeito pode ser colocado após o verbo.

2

Ex:

- Upon rona'pî maama'ya.
- Mamãe lavou a minha roupa.

- Pata koneka'pî Paapaya.
- Deus fez a terra.

Wakin wî'pî to'ya.

Eles mataram o veado.

O objeto pode ser substantivo ou pronome.

Ex: Pemonkon ero'mapîiya

↑ ↑ ↑

pessoa viu ele

As crianças movimentam-se, Felipe chama a atenção: *"Vamos copiar aqui"*.

3

Mĩĩkĩrĩ yarĩ'pĩ to'ya



ele carregaram eles

O objeto pode ser manifestado por prefixos pronominais no verbo, que são os seguintes:

u - eu

a - tu, você

Observo que a ordem frasal é OVS. Ainda no quadro:

Ex: Uwĩ'pĩya - Ele me matou

Awĩ'pĩya - Ele te matou

Iwĩ'pĩya - Ele o matou

Felipe escreve em silêncio, as crianças copiam também em relativo silêncio, movimentando-se para poder enxergar melhor, pois a claridade que entra pelas janelas por vezes atrapalha a leitura. Ao acabar, o professor vai para a porta e fala ou observa alguém lá fora. As crianças

acabam a cópia e começam a ficar inquietas. Felipe volta-se para a turma:

P - *"Já copiaram?"*

AA - *"Não"*

AA - *"Não, professor"*

Ele espera um pouco e, em seguida, sublinha no primeiro terço do quadro a palavra "verbo" e pergunta de novo:

P - *"Já?"*

"Não"

Depois de um curto espaço de tempo Felipe volta à matéria dizendo:

P - *"Nosso assunto aqui é frases com verbos transitivos. O que é que são verbos transitivos. O que é que são frases com verbos transitivos?"*

A - *"São frases formadas com verbo"*. ((Um aluno responde lendo do texto))

P - *"O que é verbo transitivo?"*

AA - ((silêncio))

P - *“São verbos que precisam de acréscimo. Verbos intransitivos... Atenção. Makuxi existe uma parte, não completo como o Português, o sujeito se reconhece pelo sufixo”.*

Apesar de ser este o primeiro ano em que as crianças estão tendo aula de Makuxi, os conhecimentos gramaticais do Português adquiridos anteriormente certamente funcionam como facilitador da aprendizagem da gramática Makuxi. Desta forma, o conteúdo das aulas não é só de natureza lexical; apesar disso, a língua veicular continua sendo o Português, e o almejado desempenho lingüístico em Makuxi ainda está centrado na aquisição e no uso adequado das regras lingüísticas.

4.2.8 - Perguntas em Makuxi e Português

Um outro trecho da aula de 21 de novembro de 2001, ilustra um momento em que a língua indígena é utilizada:

- Upon rona'pî maama'ya.
- Mamãe lavou a minha roupa.

P – ((Pergunta algo em Makuxi que imagino que seja ‘quem lavou minha roupa?’))

AA – “*Maama’ya*” ((‘mamãe’))

P – ((Em Makuxi pergunta: ‘o que mamãe lavou?’))

AA – “*Upon*” ((‘roupa’)).

Este é mais um momento em que o professor usa a língua indígena para fazer perguntas à turma, delimitando seu espaço de uso na aula; em seguida as faz em Português. O estilo das perguntas feitas aponta mais uma vez o tipo de abordagem das aulas – formalista, pois contêm as respostas nelas mesmas, bastando que os alunos identifiquem nas próprias orações as alternativas certas.

Também no ensino médio a tradução é prática comum, é o que diz Simone, aluna não índia, esposa do pastor, ao me responder em entrevista como são as aulas de Makuxi:

“É mais prá eles traduzir texto. O professor dá em Makuxi, eles vão botar no Português, então dá em Português, eles vão traduzir pro Makuxi e levar prá ele”

Simone (em entrevista, 2000).

Simone, segunda faixa etária, cursa o 3º ano do ensino médio, nas aulas de Makuxi sempre pede ajuda a uma colega, apesar do professor não lhe cobrar as tarefas por não ser índia. Segundo ela, em geral, todos os alunos sabem fazer as traduções, mas não conversam entre eles em Makuxi.

4.2.9 – Expectativas e Ensino da Língua Indígena na Escola

Respondendo então à subpergunta de pesquisa *‘Qual o papel da língua indígena na escola?’*, posso concluir que as aulas de Makuxi objetivam o ensino da língua indígena na sua forma escrita, pois, como discuto na seção 4.2.9, o ponto central focado engloba sentenças ou pequenos trechos de textos em Makuxi. A instrução dada, invariavelmente, é de que as crianças os copiem, traduzam e leiam.

A alfabetização em Makuxi está, no regimento escolar, apontada como o primeiro passo da escolarização:

“...alfabetizarem as crianças na língua materna e automaticamente promover a passagem desta para a língua portuguesa;...”

Regimento Escolar (mimeo, 2000).

Entretanto, o movimento é inverso, os conhecimentos do Português adquiridos anteriormente servem de base para as aulas de Makuxi, isto pode ser observado no recorte da aula do dia 20 de novembro, como apresento na seção 4.2.3. Neste trecho, as vogais do Português são transferidas para o Makuxi, dificultando a produção do i central, [j]. A dificuldade dos alunos em reconhecer fonemas específicos da língua indígena, como é o caso ainda das ocorrências do alongamento de vogais e a oclusão glotal, confirmam os dados extraídos em entrevista de que as crianças aprendem primeiro a falar Português, entrando em contato com a língua indígena na escola, desconhecendo as marcas fonológicas que a compõem.

Quanto à subpergunta de pesquisa *'Que relação pode ser estabelecida entre os anseios que a comunidade tem no ensino da/na língua indígena e o letramento via escola?'*, é preciso dizer inicialmente que ocorre o ensino *da*, e não *na*, língua indígena. O Makuxi é objeto de estudo, e não veículo de ensino. Além disso, o ensino da língua indígena não está atrelado a um processo de letramento, mas sim ao ensino de leitura e escrita.

Aqui, considero o letramento envolvendo não só a capacidade de ler e escrever, mas de responder às exigências que a sociedade faz da leitura e da escrita, e as suas conseqüências sociais, culturais, políticas,

econômicas, cognitivas e lingüísticas (McKay, 1996; Soares, 1998; Street, 1993).

Dentro desta perspectiva, a leitura e escrita não dizem respeito apenas à decodificação e construção de textos e palavras, mas considera, inseridos no contexto social de uso, a visão de mundo, os conhecimentos anteriores e as competências do indivíduo. A abordagem formalista, adotada nas aulas de língua indígena, desconsidera estes aspectos, se preocupando em acessar a significação na língua escrita puramente enquanto forma.

Mesmo sob esta perspectiva, ler e escrever em Makuxi parece ser o bastante para materializar e resguardar a língua. Além de potencialmente ser capaz de perpetuar as estórias tradicionais, antes veiculadas através da oralidade, o texto, ou mesmo a possibilidade de construí-lo, tem a força de cristalizar a língua em si mesma. Desta forma, a língua é entendida como protegida, resguardada de qualquer ameaça.

O importante é aqui registrar que a presença da língua Makuxi no currículo escolar, imprime na língua indígena um caráter de legitimidade e identidade, necessários à sua manutenção como língua viva. Pois, segundo Heller (1996), quem usa a língua legitimada socialmente é considerado um falante legítimo.

CAPÍTULO 5

ESCOLA, LÍNGUAS, CULTURAS E IDENTIDADES

Neste último capítulo, discuto como a sociedade envolvente, indígena e não-indígena, vê a presença da língua Makuxi na escola da Maloca da Raposa, respondendo, por fim, como as línguas e culturas na escola se relacionam na construção das identidades Makuxi. Esta trama complexa dá forma à escola indígena, que tenta na prática, administrar a bipolarização curricular.

5.1 – “Língua Falada Assim de Modo Muito Parcial”

As decisões político-educacionais que têm lugar no Dia D da Educação, em meados dos anos oitenta, como apresento no Capítulo 2 são, ao mesmo tempo, reflexo e elemento multiplicador de uma nova perspectiva educacional escolar no estado. Esta nova perspectiva gera uma mudança em termos de expectativas, tanto para os grupos étnicos como para a sociedade envolvente, indígena e não indígena, que está

direta, ou indiretamente, ligada à educação escolar dos índios roraimenses.

Os representantes indígenas, líderes e professores, funcionando como multiplicadores, disseminam junto às suas comunidades uma nova atitude: um discurso em prol da língua que, além de mantê-la viva como símbolo de toda uma etnia, reforça diante dos órgãos competentes a reivindicação à presença das línguas indígenas nas escolas.

A idéia central é que o ensino da língua na escola, é capaz de mantê-la viva através da sua escrita. Horácio, professor de Makuxi na universidade, demonstra acreditar numa escola que busca resgatar e manter a língua indígena, redimindo a escola do passado, que reduziu o uso do Makuxi aos mais velhos:

“Hoje a escola está voltando novamente não a ensinar uma coisa que não foi ensinado no caso, mas foi destruído, foi acabado, foi proibido dentro das escolas falar a própria língua, mas hoje já está voltando a fazer com que os alunos aprendam cada vez mais a sua própria língua, conhecer, porque a língua Makuxi é igual a uma língua qualquer”

Horácio (em entrevista, 1995).

O que esse professor enaltece é que a escola antigamente não deixava apenas de ensinar a língua indígena; ela proibia as crianças de falar em Makuxi. A visão dele em 1995 é que a escola está revertendo esse quadro, ensinando a *"própria língua"*. É importante observar que a língua é *"própria"* para todo o grupo, mesmo para aqueles que não a utilizam como veículo de comunicação. A língua é *"própria"* porque faz parte do repertório de tradições do grupo.

Em 1995, Horácio está há quase dez anos morando fora da maloca da Raposa, onde ensinava. Esta mudança de papel, de professor para técnico em educação, gera o distanciamento do elemento observado, que passa a ser pensado e questionado num movimento exploratório de quem, agora, é analista de uma performance que outrora vivenciou.

Acompanhando o desenrolar dos acontecimentos, cinco anos depois, em 2000, a avaliação que Horácio faz é outra. Segundo este professor, ter aula de Makuxi não é o bastante para que ela se mantenha viva como uma língua usada por todos. A decisão é política sim, mas não basta ser tomada em reuniões e virar o discurso de todo um grupo, é imprescindível que seja uma decisão acatada na prática, onde o diretor, os professores e a comunidade em geral falem em Makuxi na interação do dia a dia, motivando os alunos:

“A língua indígena até agora a gente vê que a língua indígena ela foi falada assim de modo muito parcial, digamos, só da boca pra fora. O pessoal que impõe, coloca assim ‘vamos resgatar nossa cultura’, na verdade são pessoas que não estão realmente dentro do sistema, pra realmente concretizar esse tipo de coisa, ensinar ou fazer com que as pessoas voltem realmente a falar a língua ou preservar as tradições. Na minha opinião, na nossa opinião, que eu também coloquei pra assembléia e eles acharam muito bem, é fazer com que os professores, começando desde o diretor, aí vem os professores, começar a falar a língua, quem não sabe vai estudar, se está trabalhando alí na comunidade então tem que aprender a língua mãe daquela comunidade, então certamente os professores branco, negro, índio e outros eles podem estudar a língua. Estudar a língua pra poder falar com os alunos, falar com a comunidade, não é? Então a comunidade vai olhar os professores, os diretores falando, certamente aí é que elas vão dar importância à sua língua. Porque hoje é muito simulado, porque a gente, certamente, você digamos estuda na escola lá dentro alí estuda Makuxi ou Wapichana mas quando sai alí o tuxaua tá falando Português, o, como é que chama, o segundo tuxaua, os capatazes, tudo Português, os professores Português, os diretores em Português, então o aluno

não tem como questionar, ele vai também optar por Português porque todo mundo tá falando Português”

Horácio (em entrevista, 2000).

A avaliação que Horácio faz é que, nesses cinco anos de educação escolar indígena no estado, a escola não consegue alcançar o objetivo de fazer com que a língua indígena volte a ser usada pela comunidade “...ela foi falada assim de modo muito parcial...”. O professor cobra o seu uso efetivo e não só o discurso em prol de seu restabelecimento “... só da boca prá fora”.

Neste momento da entrevista Horácio critica o modelo de educação bilíngüe, construído de fora para dentro “*O pessoal que impõe, coloca assim ‘vamos resgatar nossa cultura’, na verdade são pessoas que não estão realmente dentro do sistema, ...*”. Horácio diz ainda que, na prática, esse modelo é um “*simulado*”, pois acontece na escola, mas ao sair dali, o aluno se depara com as figuras de destaque da comunidade só falando Português. Com essa crítica, advoga em favor do seu projeto de escola indígena, o Epukkenan, que apresento no Capítulo 2, a partir do qual toda comunidade vai falar Makuxi.

Horácio constrói e reconstrói suas identidades no cenário da representação, onde seus procedimentos de interpretação são duplos, pois estão baseados nas crenças de valores de ambas as sociedades,

indígena e não-indígena. Por estar em entrevista analisando a escola da Raposa, insere, como respostas aos problemas educacionais elencados, o projeto Epukkenan.

Felipe, professor de Makuxi na maloca, concorda que, se a língua não é falada nas interações rotineiras pelos mais velhos, as cobranças deixam de fazer sentido para os mais novos. Em entrevista ele me responde a pergunta *“Que língua é falada na escola?”*, onde, segundo ele, é a língua portuguesa e seus alunos adolescentes dizem:

“Ah, porque o diretor não fala, como é que vai pedir de nós não deixar de falar?”

Felipe (em entrevista, 2000).

Eis o conflito que surge: os jovens sentem-se cobrados a, efetivamente, falar Makuxi, enquanto que o diretor e vários professores não sabem falar e, os que sabem, não utilizam a língua indígena na comunicação rotineira. É importante observar que, mesmo os que não falam, cobram que os outros falem. Este conflito ilustra que a língua marca seu espaço enquanto símbolo no próprio discurso, ou seja, a argumentação tem a força performativa (Austin, 1990) de impor, através da fala, um certo compromisso como se estabelecesse a ação de ensinar/aprender a língua Makuxi através da própria reivindicação.

5.2 – Motivando as Crianças

Os alunos reagem, muitas vezes, à cobrança de falar a língua indígena com o desinteresse nas aulas de Makuxi. Em resposta à pergunta de entrevista acerca da língua que é falada na escola, Carla, monolíngüe, professora de uma das séries iniciais, acha que alguns dos seus alunos gostam mais das aulas de Makuxi, mas concorda que o alunado mais velho resiste à aprendizagem da língua na escola:

“Eles têm aula como se fosse obrigado”

Carla (em entrevista, 2000).

A sensação que Carla tem de que os adolescentes assistem aula *“como se fosse obrigado”* é coerente com a argumentação de Horácio exposta em entrevista, quando responde sobre como é a escola da Raposa. Segundo ele, a educação escolar é decidida fora da comunidade, restando a esta e, em último caso, aos alunos, acatar ou não:

“São idéias de fora, né, tanto é que não tá dando certo, justamente por isso. Muitas vezes essas mesmas pessoas acham que a comunidade é que pode decidir dessa forma, mas na verdade

acabam eles mesmo fazendo as suas idéias, formando a idéia e lançando pro povo”.

Horácio (em entrevista, 2000).

Lourival, do DEI, tem consciência de que as crianças mais novas aceitam melhor o ensino da língua indígena e acredita que para ser alcançado na escola é necessário que seja implantado desde o pré-escolar. Certamente, foi pensando nisso que a Secretaria de Educação iniciou as aulas de Makuxi para os pequenos, em setembro de 2000.

As aulas, que na prática traduzem palavras do Makuxi para o Português, às vezes recebem um tratamento mais lúdico. Na aula observada no dia 30 de outubro de 2000, por exemplo, o professor diz o nome de um animal, em Makuxi, e as crianças imitam seu som característico. Quando ficam em dúvida, um aluno ou o próprio professor fala o nome em Português. Em seguida a turma sai para passear, o professor Rafael pede, em Português, que as crianças dêem o nome dos animais que vão vendo pelo caminho. Ao retornar para a sala de aula, as ordens para entrar e sentar são em Português, a partir daí o professor pergunta algumas coisas em Makuxi, mas só alguns alunos respondem.

As crianças parecem se envolver mais com essa aula diferente que rompe inicialmente as paredes da sala e, posteriormente, os muros da

escola. O conteúdo da aula também motiva os alunos, nomes de animais. Neste momento não é pedido que as crianças dêem os nomes em Makuxi, mas que os reconheçam, traduzindo-os em termos de sons correspondentes. A aula flui como uma brincadeira e as crianças se envolvem.

5.3 – “O Professor Sempre Fala Isso no Início do Ano”

Se, por um lado, alguns alunos adolescentes não apresentam motivação em aprender Makuxi, por outro, alguns advogam a favor das aulas da língua, refletindo a mudança de expectativas que ocorre a partir do dia D da Educação. Em entrevista, a adolescente Rafaela me diz que é importante aprender a língua tradicional, pergunto por que:

“Eu não acho importante, eu acho fundamental. Porque o aluno tem que conservar sua língua, sua língua materna. O professor sempre fala isso no início do ano e depois no meio do ano. A conservação. Porque o pessoal fica sempre conservando a língua deles. Eu também acho importante a conservação porque se alguém deixar de falar depois daqui a 10/11 anos já não tem mais

língua Makuxi. Prá conservar os costumes, prá saber como os antepassados viviam, como se usa”

Rafaela (em entrevista, 2000).

A adolescente, que faz a 7ª série, não fala Makuxi, mas entende, pois é criada até os 10 anos na Raposa com a mãe e irmãos na casa da avó. Aos 10 anos muda-se para Boa Vista com a mãe e irmãos; aos 13, volta a morar na maloca, onde a mãe é agente de saúde.

Rafaela reconhece que sua fala “...o aluno tem que conservar sua língua, sua língua materna” é uma colocação do seu professor de Makuxi, a adolescente se apropria dela, mas é curioso como repete o ‘sua’ referindo-se, como faz o professor, à língua do aluno; desta forma, Rafaela se exclui. Este fato é bem recorrente e reforça a impressão de que o Makuxi é a língua estranha, a língua do outro, ao mesmo tempo em que é a *própria língua*.

Outra fala que apresento a seguir é extraída da avaliação escrita de um adolescente, também da 7ª série. A orientação do professor foi “Avalie sua aula de Makuxi, também o seu professor”. Num primeiro momento, o aluno descreve a aula em termos de escrita e leitura, corroborando com o que coloco no Capítulo 3, acerca do ensino da língua na escola enquanto aquisição de leitura e escrita:

“Aprendi muitas coisas fazer leitura e escrever... Língua makusi é a nossa língua e nossa etnia. Por isso não tenho muitas coisas para escrever e nem falar. Porque sou macuxi filho da Raposa. A língua portuguesa é emprestada para nós podermos falar”

Paulo (em avaliação escrita, 2000).

O adolescente diz que sua língua e etnia é Makuxi⁶⁴ e que, por isso, nada tem a dizer, pois é Makuxi; aqui trata-se de uso do raciocínio lógico de que se a língua do Makuxi é Makuxi e, ele sendo Makuxi, esta é sua língua. O que é essa língua que se tem porque se é, mas que parece não dar conta da conversa do dia a dia? Pois como diz este jovem *“A língua portuguesa é emprestada para nós podermos falar”*. O Makuxi não é uma língua funcional, mas é simbólica. Algo para se ter, não para se usar.

⁶⁴ A forma de grafar ‘Makuxi’ tem algumas variações, a que adoto é a mais usada, mas também é possível encontrar ‘Macuxi’ e as duas formas com a inicial minúscula. Os trechos de avaliações escritas trazem ainda a forma ‘makusi’, uma variação de ‘makuusi’ [makuuji], que é a palavra referente na língua indígena.

5.4 – “Para Saber Como os Antepassados Viviam”

Apesar de não ser funcional, a língua Makuxi tem uma funcionalidade potencial: a de registrar a tradição⁶⁵ através da sua escrita, como diz Rafaela “...*prá saber como os antepassados viviam...*”. Joel, o diretor, também apresenta essa justificativa ao me responder, em entrevista, por que é importante ensinar Makuxi na escola:

“Esses maiores já contando estória, tudo o mais, eles vão entendendo, eles sabem, então prá nós o importante é isso aí, não é preservar (a língua) para não acabar, o problema é o repasse das estórias do passado que eles contam na língua Makuxi, na própria língua e eles entendem muito melhor do que em Português. Eu vou contar uma estória de jaboti prá eles em Português, eles não vão entender muito na escrita”

Joel (em entrevista, 2000).

A relevância em aprender a ler e escrever em Makuxi está em registrar e transmitir as estórias tradicionais na sua forma escrita.

⁶⁵ Utilizo aqui o termo tradição, tal qual fazem os Makuxi, como sinônimo de mitos. O termo ainda é usado em referência a outros do mesmo grupo semântico ‘elementos *originalmente* Makuxi’: língua, cultura material, rituais, músicas, danças, receitas fitoterapêuticas, entre outros. Ou seja, a “tradição” é o conjunto de elementos, ou cada um deles, apontados pelos Makuxi como originais do grupo.

Segundo Joel, as estórias não seriam bem compreendidas se fossem escritas em Português. O diretor da escola utiliza o argumento, bastante recorrente, de que há coisas que só são bem ditas em Makuxi. Desta forma, a tradição conquista e delimita seu espaço dentro de um terreno maior, originalmente do outro, a escola, transformando-a em algo Makuxi.

A idéia defendida por Joel, de ensinar a língua por ser ela a via de acesso à cultura indígena dos mais velhos, faz parte do planejamento de manutenção cultural através da escola, onde os conhecedores das estórias tradicionais as contariam para os mais novos, que as registrariam.

Utilizo o termo “cultura indígena” para, tal como faço com “língua indígena”, manter o termo usado pelo discurso que advoga em favor do respeito à tradição. Entretanto, não considero a cultura tradicional como a única que é indígena, a “nova cultura”, ou seja, os elementos culturais que adentram nas vivências sociais do grupo a partir do contato, também integram a cultura indígena.

Aqui entendo cultura, segundo Bhabha (1998), como algo que não está “além” do sujeito atual. Para o autor, a cultura transita no espaço e no tempo, produzindo complexas figuras de passado e presente, de interior e exterior. Assim, não é algo a ser alcançado ou que foi

abandonado no passado, mas algo vivo, em contínuo movimento e, conseqüentemente, em contínua modificação.

Como diz Bhabha (op. cit.: 27): “O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com o ‘novo’ que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma idéia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um ‘entre-lugar’ indeterminado, que inova e interrompe a atuação do presente. O ‘passado–presente’ torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver”.

Os Makuxi da Raposa delimitam espaço e temporalmente a cultura indígena como algo do passado, demarcando simbolicamente o “eu” Makuxi a partir de objetos, eventos e ações, e suas respectivas expressões, que precisam ser aprendidos e vivenciados pelos mais novos. Desta forma, a cultura Makuxi é eleita símbolo de uma etnia.

A ânsia pelas possibilidades emergentes que os novos elementos culturais trazem e a tradição que, enquanto símbolo, representa a diferença, estão naturalmente presentes no dia a dia da comunidade, mas são estes últimos que compõem as reivindicações e são frutos do Dia D da Educação. Este movimento que procura resgatar e manter a cultura tradicional, tal qual discuto no capítulo três, está ligado ao

resgate e manutenção da língua indígena. Como diz Lourival, do DEI, ao me responder em entrevista como está o ensino da língua Makuxi:

“... até que muitas lideranças indígenas, professores, se conscientizaram e observaram que a nossa cultura é muito importante, eles reivindicaram uma escola diferente, uma escola que viesse valorizar a nossa cultura, uma escola onde nós pudéssemos ensinar a nossa própria língua, aquilo que nós estávamos perdendo pudéssemos resgatar. Se não pudéssemos resgatar completamente que pelo menos pudéssemos preservar um pouco da nossa cultura, aí foi crescendo”

Lourival (em entrevista, 2000).

Resgatar através da educação escolar algo que consideram que está sendo perdido, essa é a idéia chave que move os que tomam as decisões. A língua e a cultura indígena são os elementos básicos de qualquer planejamento de revitalização. Quase sempre citados em paralelo e muitas vezes vistos até como sinônimos, são eles que, potencialmente, transformam uma escola de branco dentro de comunidade indígena numa escola “verdadeiramente indígena”.

Os não escolarizados, os mais velhos, detêm o conhecimento tradicional Makuxi, e os mais novos estão estudando a língua na sua

forma escrita. Para que esse encontro aconteça na prática, a oralidade e a escrita, é imprescindível que pelo menos um dos lados se movimente. Desta forma, além de ser o local onde a língua indígena deve ser formalmente ensinada, a escola passa a ser apontada como o espaço na comunidade responsável pelo repasse cultural, mantenedora e/ou revitalizadora da tradição Makuxi; responsabilidade antes assumida informalmente pelos mais velhos. É isso que me conta Jarbas, bilíngüe, quando entrevistado acerca do ensino na escola:

“A criança se cria sabendo história dos avôs não precisa nem pai participar aquelas histórias...o colégio é que sai na frente ensinando as crianças... talvez eles vão saber mais que os pais”

Jarbas (em entrevista, 1997).

Jarbas, falecido em 2000, era um dos mais velhos na comunidade, aquele que sabia estórias e que colocava nome em Makuxi nas crianças. O vovô Jarbas, apontado por todos como detentor dos conhecimentos tradicionais, passa a tarefa de perpetuá-los à escola, a quem credita tanto poder que esta ensinará até mais do que os próprios pais sabem.

Entretanto, o que acontece na prática é que as aulas de arte tem duração de apenas vinte minutos, o que desfavorece o ensino da cultura

material. O professor Artur demonstra na sua fala se ressentir disso, ainda ao responder em entrevista como são as aulas:

“Eu tenho muita vontade de continuar com meus alunos, trabalhar porque a arte do branco, inventar a gente sabe, mas quem levar esse trabalho, levar a cultura, fazer a cultura original, assim, a trança principalmente tem tanto tipo de trança”.

Artur (em entrevista, 2000).

O professor chama a atenção para a riqueza de variedades de trançado em palha, artesanato tradicional masculino. Faz uma comparação com o feminino, que tem espaço e status dentro e fora da maloca, nas feiras de artesanato em Boa Vista e em outros estados brasileiros. Segundo Artur, que sabe trançar, a escola deveria, a exemplo do Clube de Mães com as panelas, ser um espaço de confecção de trabalhos em palha. A preocupação em ampliar o espaço da aula e dedicar-se a ensinar o artesanato masculino, marca a presença da cultura tradicional na escola.

5.5 – Fazendo Panelas, Conversando em Makuxi

Criar o clube e resgatar as panelas de barro são idéias que partiram de não índios, mas as mulheres Makuxi se reapropriaram delas (De Certeau, 2001b), mesclando aspectos próprios da sua cultura tradicional (trabalho individual em escala reduzida, único modelo, cozimento de comidas típicas, objeto utilitário, comercialização via escambo) com novos aspectos advindos do contato (fabricação coletiva em larga escala, modelos inovadores, cozimento de qualquer alimento, peça de arte, venda em exposições). Essa reformulação de significados advindos do contato não é uma ameaça à forma tradicional de fazer panelas⁶⁶, pois as mulheres Makuxi ainda mantêm, em paralelo à inovação, os aspectos tradicionais.

É dessa junção de tradição e inovação que a cultura surge e ressurge a cada dia, de forma que não é adequado falar da cultura Makuxi como sinônimo de cultura indígena, aquela dos antigos. A cultura de um povo não pode ser reduzida à uma determinada época, como se a fosse possível proteger, intacta, imutável e, conseqüentemente, irreal. A cultura é criativa, dinâmica, flexível, múltipla e compartilhada socialmente. Até para os que não o

⁶⁶ Segundo Bhabha (op. cit.), o conceito de cultura aplicado a comunidades étnicas como algo homogêneo, tal como aplicado à noção de cultura nacional, está em processo de redefinição.

freqüentam, o Clube é palco de manifestações culturais. Manifestações que, inclusive, são organizadas para mostrar ao outro o que se é, pois segundo De Certeau (2001a), inserida dentro de uma dependência econômica e política, muitas vezes a reivindicação cultural aparece como vestígio e uma compensação.

Segundo Vidal & Lopes da Silva (1992), através dos mecanismos utilizados na criação artística, as culturas indígenas ordenam e expressam sua percepção de mundo e de si mesmos. Este processo estético e simbólico é inerente ao ser humano e não ao objeto, como somos levados a crer. Ocorre uma interação dinâmica entre artesão, objeto e comunidade em geral, todos contribuindo com a experiência, que é, ao mesmo tempo, estética, artística e simbólica. Desta forma, os Makuxi da Raposa mostram-se ao outro através da panela de barro, como um grupo distinto, diferenciado do não índio ou de qualquer outro grupo indígena.

A maioria das paneleiras da Raposa trabalham em conjunto, conversam muito e, como os Makuxi têm um largo senso de humor, os risos são uma constante. A língua que impera é o Makuxi e isso tem afastado Salete, monolíngüe, professora de uma das primeiras séries e co-fundadora do Clube. Ao lhe perguntar por que não vai ao Clube fazer panelas, ela me responde:

“Eu não faço direto porque quando pega na panela é direto e eu tenho que ir prá escola... e mesmo Joel (marido e diretor da escola) não gosta muito que eu participe lá, porque o pessoal conversa muito, falam em Makuxi e eu não sei, às vezes tão falando de mim e eu não sei”

Salete (em entrevista, 2000).

A possibilidade do falante usar a língua para segredar diante de alguém que a desconhece é muito concreta, eu mesma, enquanto pesquisadora, sou um alvo constante dessas brincadeiras. Mas, para alguém da comunidade, isso pode ser motivo de receio e desconfiança.

Algumas artesãs fazem referência às conversas como a causa de rachaduras, que é o maior cuidado da confecção, pois inutilizam a peça. Ainda é citado como motivo de rachaduras, a presença no clube de: homens, mulheres que tenham mantido relações sexuais na noite anterior, mulheres menstruadas e enlutadas. Destas, as duas últimas são respeitadas.

5. 6 – Pedindo Permissão à Vovó Barro

É na confecção das panelas, desde a coleta da matéria prima na serra até o momento da fabricação propriamente dita, que a prática do ritual tradicional está mais vivo e, conseqüentemente, o uso da língua Makuxi. A artesã deve pedir em Makuxi, permissão para à Vovó Barro, o espírito da natureza, dono da argila, para usá-la. Desta forma, numa comunidade que não tem mais pajé, as mulheres são as intermediárias entre as práticas materiais e o divino.

O pedido, em forma de oração, é feito de maneira espontânea. Luísa, em entrevista, me dá um exemplo de como essa oração pode ser:

“Toda vez quando a gente vai buscar barro a gente diz assim ‘Olha vovó barro, não vai ficar zangado com a gente, a gente vai te levar prá gente trabalhar com a senhora assim, a gente não vai te maltratar, a gente vai fazer isso daqui’, a gente vai conversando, com aquilo coisa que a gente vai tirando o barro”

Luísa (em entrevista, 2000).

As artesãs se ressentem porque os mais novos não entendem o ritual. A igreja evangélica na comunidade repudia a confecção das panelas, por acreditar que as artesãs entram em contato com espíritos

de mortos, o que é considerado pecado. Na tentativa de construir uma interpretação para esse repúdio, conversei com o pastor Marcelo em entrevista. Eis a explicação que ele apresenta:

“As mães aqui elas vão pegar o barro na serra e lá na serra dizem que morou uma senhora bastante antiga que já morreu, né, e elas levam um bolo prá deixar, uma comida prá deixar lá prá essa senhora. Inclusive, eu conheci isso aqui, né, e eu fiquei sabendo que essa senhora, isso eu não tenho certeza, mas parece que essa senhora vira cobra, que se não levar comida ela vem e mata o cidadão, se a pessoa pegar o barro dela e não deixar comida ela vem e mata, é uma coisa que entra em conflito com a palavra de Deus... No caso a senhora que morreu, não se pode dizer que se não deixar a comida prá ela, ela vai ficar zangada e vai matar a pessoa, porque o barro não é dela. Deus deixou prá todos, então a gente combate esse tipo de costume”

Marcelo (em entrevista, 2000).

Para a artesã Jussara, a idéia deturpada das orações e oferendas à vovó barro, foi passada ao pastor por alguns Makuxi evangélicos que não compreendem o ritual. Segundo ela, muitos parentes desconhecem os costumes tradicionais que consideram a natureza como tendo forças

próprias que a protegem como, por exemplo, o guardião dos peixes, para quem também se deve rezar pedindo uma boa pescaria.

A resistência da Igreja Evangélica é tão grande que muitas mulheres não freqüentam o Clube. O contrário, no entanto, também acontece, ou seja, outras mães que não assumem serviços religiosos não rejeitam diretamente as regras impostas: vão à igreja e fazem painéis. Utilizar regras até onde lhes interessa constitui uma marca de resistência do grupo, pois, como diz De Certeau (2001: 79) “Uma maneira de utilizar sistemas impostos constitui a resistência à lei histórica de um estado de fato e as suas legitimações dogmáticas”.

A língua e a cultura são duas produções sociais paralelas onde, segundo Poche (1989), a língua é um recurso veicular da cultura, mas não o único. Mesmo que as mães só façam suas orações à vovó barro em Makuxi, não podemos garantir que sem a língua tradicional não passariam a fazê-las em Português. Além disso, mesmo que não mais fizessem as orações, isto não impediria a representação da diferença, que não deve, segundo Bhabha (1998), ser entendida como um composto de traços étnicos pré-estabelecidos. Ainda segundo Bhabha (op. cit.), a negociação da diferença é complexa e não está congelada, protegida das transformações históricas que continuam ocorrendo.

5.7 – A Escola Vai ao Clube de Mães

No Clube de Mães ocorre um processo distinto do que se quer fazer na escola, isto é, não se planeja usar a língua para se acessar a cultura. A língua e a cultura fluem em paralelo e de maneira espontânea. Com o intuito de ensinar seus alunos a fazer panelas, Salete, professora de uma das séries iniciais, os leva ao clube em novembro de 2000. Eles têm aula com as artesãs Liana e Jussara e com a própria professora, que é uma das fundadoras do clube.

As artesãs que, naturalmente falam em Makuxi quase todo o tempo, continuam falando na língua indígena com os pequenos, por vezes alternando com o Português. Num dado momento, Jussara explica as várias etapas da confecção das panelas de barro em Makuxi, um menino demonstra não entender, ela pergunta:

“Então você é gaúcho?”

Jussara (vinheta, 2000).

Um outro colega responde:

“Ele é dos Estados Unidos”

Aluno da 2º série (vinheta, 2000).

Fazer parte de uma nação é assumir a participação numa comunidade simbólica, imaginada como diz Anderson (1989), onde sentimentos de lealdade são traduzidos por sentimentos de identidade. Uma nação minoritária inserida numa nação nacional se considera distinta desta porque se imagina, e é imaginada, diferente.

Chatterjee (1993), em oposição a Anderson (op.cit.), argumenta que até mesmo a nossa imaginação permanece colonizada e os colonizadores serão sempre o ponto de referência. Desta forma, divide o mundo de instituições e práticas em dois domínios: o material (economia, ciência e tecnologia) e o espiritual (marcas essenciais de identidade cultural). Pensando os Makuxi sob esta ótica, é possível dizer aqui que: em termos de materialidade, desejam alcançar o aspecto público da sociedade majoritária e, no tocante ao aspecto simbólico, querem manter a tradição dos antepassados.

Neste processo, os Makuxi compartilham de uma mesma narrativa que fornece os mitos e ritos que simbolizam, e, portanto, representam, as experiências partilhadas. Este partilhamento conecta os integrantes da comunidade entre si, e estes, com suas pré-existências e até com suas pós-existências. Hall (1999), diz que nesses casos há um “dispositivo discursivo” através do qual a diferença é representada como identidade “una”, do mesmo modo como o sujeito fantasia o seu eu “inteiro”.

Se a noção de etnia for tomada como um conjunto de “características culturais – língua, religião, costumes, tradições, sentimento de ‘lugar’ – que são partilhados por um povo” (Hall, op cit: 62) e aplicada aos Makuxi, o que temos? Vários Makuxi têm descendentes índios não Makuxi ou não índios; têm como língua o Makuxi, o Português índio e ainda o Português padrão que é ensinado na escola; têm como religião a Católica e a Assembléia de Deus⁶⁷.

Raça também é um termo que não se presta ao estabelecimento do conceito de identidade una, está no nível do discurso organizado como um conjunto de marcas simbólicas: cor de pele, tipo de cabelo, formato dos olhos, estatura (Hall, op. cit.). Estas marcas nem sempre seguem um padrão pré-estabelecido, como decorrência de casamentos interétnicos e até mesmo por seguirem os modelos da moda internacional, que chegam à comunidade através do contato com Boa Vista e, principalmente, através da televisão.

Uma análise que se torna ainda mais interessante considerando que os Makuxi, com suas múltiplas identidades, estão inseridos na nação nacional, que por sua vez também tem identidades culturais

⁶⁷ A Aleluia é citada como religião tradicional, mas não é mais vivenciada na Raposa. É difícil precisar se a Aleluia surgiu a partir do contato com os não índios, como uma releitura de uma religião anterior, ou como uma releitura da religião protestante do não índio, ou ainda se surgiu para resistir ao contato à imposição religiosa dos Missionários Anglicanos (ver 1.1.4).

variadas. Todas as relações conflitivas e contraditórias de identificação⁶⁸ se tornam assim, mais uma vez, multiplicadas.

5.8 – Identidades Múltiplas

Segundo Anderson (op. cit.), as comunidades se distinguem entre si pelos estilos nos quais elas se imaginam ser. Se imaginam porque um indivíduo não conhece todos os outros indivíduos, apenas acredita que vive de forma semelhante ou diferente deles. Dentro desta perspectiva, os Makuxi se consideram índios por acreditarem que existe algo de comum entre eles e os outros índios, em comparação aos não índios. Este fenômeno é chamado por Maher (1996) de identidade pan-étnica, quando, por um interesse maior, o índio apaga suas especificidades étnicas, dando mais ênfase a uma identidade também sua, a de um índio genérico.

Por outro lado, se dizem brasileiros porque, apesar de diferenciarem-se dos brasileiros não índios em vários aspectos, compartilham outros; e mantêm com outros grupos indígenas do Brasil elementos comuns que os diferenciam de etnias não brasileiras. Ao

⁶⁸ Para Hall (op. cit.:12) identificação é o processo “através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais”.

mesmo tempo em que se aglutinam formando a categoria índios brasileiros também diferenciam-se entre si, tendo cada um sua própria organização sociopolítica, religião, língua, entre outros.

Esta identificação enquanto povo único, uma única nação, é tão forte que é capaz de romper as fronteiras nacionais num processo de identificação com os 'parentes' da mesma etnia que vivem em outro país, como é o caso dos Makuxi brasileiros em relação aos Makuxi guianenses. Apesar de serem uma única etnia, os Makuxi brasileiros percebem-se diferentes dos Makuxi guianenses, mas não só deles, pois se diferenciam também entre si.

A primeira grande divisão é entre os Makuxi da serra e do lavrado; são cerca de 100 aldeamentos com diferentes histórias de contato, que geram diferenças lingüísticas, sociopolíticoculturais e religiosas. Depois, se tomarmos as malocas do lavrado, onde está a Raposa, vemos que também são diferenciadas umas das outras. Mesmo dentro de uma única comunidade também existem comunidades menores, na Raposa, por exemplo, há a comunidade da escola, os plantadores de melancia, os católicos, os protestantes, as paneleiras, entre outras. A partir do exposto, posso concluir que existem comunidades dentro de comunidades (Anderson, op. cit.).

Um único indivíduo pode, ainda, participar de mais de uma dessas comunidades, por exemplo ser professor e participar da associação de

plantadores de melancia; é o caso de Júlio, um dos líderes da comunidade que tem um papel de destaque não só por ser um multiplicador dos conhecimentos da sociedade envolvente através da escola, mas por plantar e criar animais, atividades que poucos assumem na Raposa, como coloco no Capítulo 1. Ao mesmo tempo em que Júlio é citado como exemplo, é duramente criticado pela comunidade por não participar de nenhuma das duas comunidades religiosas, Católica e Assembléia de Deus.

A partir do caso em questão, e tomando por base Hall (1999), acredito que as múltiplas identidades Makuxi são construídas de forma maleável e dinâmica, dependendo do propósito requerido ao assumir papéis diante de si mesmo e do outro. Um movimento inverso, então, pode ser traçado: um indivíduo se aglutina ou se distancia de seus pares, segundo um jogo de diferenças e semelhanças. Obedecendo a interesses específicos, ora uns ora outros, formando micro comunidades. Estas, por sua vez, também seguem este padrão de aproximação/afastamento, ou identificação/distinção, desenhando comunidades imaginadas cada vez maiores, até chegar a uma idéia macro, como ser índio brasileiro.

5.9 – “Porque Falamos, Ensinamos”

A escola, que inicialmente significou colonização, integralização, “amansamento”, em muitos casos se reveste hoje, também, através do discurso, na busca de viabilizar conceitos de alteridade através de um indigenismo que advoga em favor não apenas do direito à terra, mas também à especificidade.

Esta nova forma de contato, ou este novo indigenismo, resulta em um discurso mais crítico por parte das comunidades indígenas, através da qual os índios identificam, determinam e marcam o seu espaço no mundo, não só na busca da demarcação territorial *strictu senso*, mas na própria demarcação identitária enquanto grupo diferenciado de outros índios e, principalmente, dos brancos.

Assim sendo, ao requisitar o ensino da língua Makuxi na escola para potencializar o acesso à cultura tradicional, os Makuxi também efetivam a língua em si mesma, estabelecendo-a na comunidade pelo seu caráter de identificador étnico. É isto que Horácio responde em entrevista sobre a importância de ensinar Makuxi na escola:

“As pessoas já caracterizam a gente ou a gente já começa a ter uma importância digamos, ou seja, nós mesmo damos importância na nossa tradição principalmente, que é a língua, que é

outras coisas mais, não só a língua, mas a língua que é mais identificador dele mesmo. Porque falamos, falamos, ensinamos”.

Horácio (em entrevista, 2000).

Os Makuxi se organizam não apenas para dizer aos de fora quem são e provar que se dão valor, mas também para dizer tudo isso a si mesmos. Esta identificação, ou ainda mais, esta importância, se dá principalmente através do elemento étnico que é o “*o mais identificador dele mesmo*”, a língua.

A revalorização da língua, e também da cultura indígena, é traduzida no anseio de implementar uma escola que seja “a cara do índio”. Mas que índio é esse? Num primeiro momento parecem estar falando de um índio tradicional, como os ancestrais, com sua língua, cultura, costumes, artesanato e mitos. Um índio que vem à tona na representação da tradição, em festas como as que acontecem em 19 de abril, Dia do Índio, na maloca e fora dela. O índio se veste como seus antepassados.

Em paralelo a estes elementos tradicionais, as vivências advindas do contato também têm seu espaço. Os índios de Roraima também vivem o outro lado da *performance* festiva, o Magistério Parcelado Indígena, por exemplo, tem sua colação de grau no auditório do Palácio da Cultura em Boa Vista, onde conta com a presença do Governador do

Estado. A formalidade da cerimônia inclui o uso de becas pelos formandos.

As escolas nas malocas também comemoram suas formaturas de 8ª série e ensino médio, dentro do modelo usado pela sociedade envolvente. Os pais dos formandos e, às vezes, algum político, financiam a festa que tem data e cardápio decididos pelos pais. Geralmente, há um jantar para os formandos, pais e professores; com direito a bolo, refrigerante, bebidas tradicionais como “caxiri” e banda de forró.

A retomada à tradição⁶⁹ é uma empreitada difícil, depois que alguns, geralmente os líderes, tomam consciência da importância do retorno e das implicações político-sociais envolvidas; é hora de toda a comunidade incorporar esta decisão, e o que é mais difícil ainda, colocá-la em prática.

Se essa prática tiver a força política necessária para se afirmar será, ainda, necessário lembrar que anular as outras culturas que seguem em paralelo à tradicional seria negar toda uma construção, desde a época de contato, que também é sua, onde, inclusive, está inserida toda a organização e práticas utilizadas para fazer valer suas reivindicações.

⁶⁹ Coerentemente ao que explico na nota 65, retomar à tradição é, para os Makuxi, voltar a vivenciar elementos culturais originais que foram substituídos por outros, advindos do contato, os quais considero também como seus.

O mesmo ocorre no caso da língua; uma imposição em termos da língua Makuxi seria ir de encontro a uma evolução natural, refreando uma língua que também é Makuxi, a portuguesa, mesmo que não tenha sua origem com os Makuxi. Isso seria paralisar todo um progresso, que é requisitado e que tem aos poucos sido conquistado pelos índios.

5.10 – Vivenciando a Bipolarização Curricular

Os rituais atualmente mesclam comemorações tradicionais e iguais às do não índio, refletindo a forma como a escolarização indígena tem sido vivenciada. Uma mistura de modelos que compõem um novo modelo, índio, Makuxi, por que não? O índio também quer uma escola que lhe acesse o conhecimento da sociedade envolvente e quer comemorar seu aprendizado como entende que bem merece.

Teoricamente, almeja-se trazer para a sala de aula o conhecimento tradicional que, inclusive, nunca foi repassado na escola, tratando o conhecimento da sociedade majoritária, que vem através da escolarização, como algo *“totalmente estranho”*. Entretanto, o contato está estabelecido já há mais de dois séculos, e a escola funciona na comunidade desde a década de 60.

Os Makuxi da Raposa querem preparar bem seus líderes, professores, enfermeiros e tudo quanto de que mais necessário for para a comunidade. A licenciatura indígena na Universidade já está começando a funcionar. Antes disso os Makuxi tinham que concorrer de igual para igual com qualquer outro vestibulando. Esta é a realidade deles, e já faz tempo. As oportunidades podem surgir a qualquer momento, eles querem estar preparados.

Em entrevista, Rogério, professor da UFRR, fala um pouco acerca da performance da escola da Raposa. Ele admite que não somos nós, os não índios, que iremos resolver, na prática, a bipolarização curricular, que apenas podemos instrumentalizá-los:

“Acredito que a gente teria como ter uma contribuição muito grande na pedagogia, mas é instigar a pensar sobre isso, jamais a gente conseguir puxar essa bandeira, porque aí de certa forma não é uma bandeira nossa, eu posso instrumentalizar prá que ele puxe a bandeira, mas eu não posso puxar a bandeira por ele, não é? Eu posso mostrar o que está acontecendo e da, vamos dizer assim, da importância que eu tô dando a uma cultura que não é minha e deixando em detrimento da minha própria cultura, deixando de lado, e que conseqüências isso tem, exatamente essa criança não falar Makuxi, ele também não querer ser Makuxi, não é? Ele não vai

querer, aparentemente o que dá entender é que falar Makuxi é ser vergonhoso: 'Porque eu estou mostrando que sou índio' ”.

Rogério (em entrevista, 2000).

Para Rogério, ao não incluir a cultura tradicional na práxis escolar, o Makuxi nega a própria identidade étnica. Em outro momento este professor narra um episódio que ocorre no ato da matrícula, quando um aluno/professor pergunta se, ao invés de Maloca da Raposa, não poderia no preenchimento da localidade colocar apenas Raposa. Na sua análise a visão que tem de seus alunos da Raposa é:

“ ‘Eu não quero me dizer como Makuxi, eu quero saber o que o outro fala, eu não quero ser diferenciado. Como se eu dizer que eu sou índio me predetermina menor valor ou não, ou dizer que não sou índio me predetermina maior valor, vou ser escutado, vou ser diferente, ou dizer que sou índio me predetermina outras coisas’. É isso que de certa forma eu achava estranho... Que conseqüências isso tem, exatamente essa criança não falar Makuxi, ele também não quer ser Makuxi, não é? Ele não vai querer, aparentemente o que dá entender é que falar Makuxi é ser vergonhoso ‘Porque eu estou mostrando que eu sou índio’ ”

Rogério (em entrevista, 2000).

A identidade vai sendo construída ininterruptamente, de situação em situação. Por ser múltipla, é variável a cada situação (Hall, op. cit.) podendo parecer num primeiro momento caótica, esfacelada, confusa; mas na verdade pode apenas estar sendo rica em complexidade, em variedade.

São fatos que não podem ser analisados isoladamente, pois os índios vivem num contexto circundante extremamente competitivo e preconceituoso, onde esse ser diante do outro/mostrar-se ao outro, é extremamente maleável, dependendo da necessidade. Luís Fernando, Makuxi bilíngüe, professor da Escola de Aplicação, conta em entrevista o quanto o índio é discriminado nas escolas dos brancos:

“Que o índio não tem inteligência quanto o branco, ele, talvez se ele tirar uma nota melhor ‘mas quem deu essa nota prá esse...’ Não falam índio, falam caboco, onde me machuca muito, não sou caboco, sou ÍNDIO. Se eles realmente estudaram aquela parte de miscigenação, a parte social, eles poderiam entender esse lado”

Luís Fernando (em entrevista, 2000).

Este preconceito sofrido a cada momento, em cada circunstância, pode gerar dois tipos de reação: rendição ou luta. O índio se rende e nega, negação que pode, inclusive, ser aparente; ou resiste e tenta

procurar ser o melhor para mostrar que ser diferente não é ser menos. Na maioria das vezes são movimentos individuais, não excludentes e nem sempre visíveis. Rogério continua em entrevista a análise que faz dos seus alunos, professores da Raposa:

“Eu não vejo o orgulho de ser Makuxi, e é essa coisa da não presença dessa cultura e do entendimento do que é cultura e não haver um confronto entre uma cultura não índia e índia, prá mim determina a própria questão da formação da identidade. Quando eu vejo um aluno meu me dizer ‘ Que nós índios somos mais, somos calados, não gostamos de debater’ eu fico me perguntando é natureza nossa, e eu acho muito forte a palavra natureza, não é, diz que nasceu comigo essa coisa de estar parado diante das coisas e foi isso que eu fui questionar. Então eu vejo muito mais um resultado de uma imposição, né, e aí a questão da identidade, ao meu ver, fica comprometida, né? De eu criar a minha identidade com um grupo indígena, né, Makuxi, do que outras coisas e, ao meu ver, isso é a falta exatamente, é a não presença da cultura dentro da escola e dos conteúdos que eu estou trabalhando. Vai não vai é trabalhado o referencial não índio, é trabalhado a cultura, um conhecimento não índio, como se eles não tivessem algo que foi

também construído e que não tivesse um significado e não tivesse um valor”

Rogério (em entrevista, 2000).

Segundo Rogério, a ausência da cultura tradicional na escola gera a falta de orgulho identitário entre os Makuxi da Raposa. Na verdade, o professor ainda não está preparado para trabalhar o referencial indígena nas séries mais avançadas. Essa preocupação marca um momento histórico para a educação escolar indígena em Roraima, a implantação de um 3º grau específico. Líderes, professores índios e indigenistas tencionam iniciar um processo de formação superior de profissionais índios comprometidos com a causa. Em entrevista, Horácio diz que, o que se espera é que os índios, cada vez mais, procurem assumir a direção de seus próprios interesses:

“Eu acredito que os índios eles tem que ter seus doutores, seus advogados, porque a tendência não é ficar como um índio sem pena”

Horácio (em entrevista, 2000).

A busca da autonomia indígena dirige programas de educação escolar. Segundo Horácio, se não fosse assim, seria uma simples

substituição do aprendizado tradicional pelo aprendizado dos conhecimentos do homem branco ou, como ele diz, seria apenas a substituição do índio do passado por *“um índio sem pena”*. Um índio, que mesmo sem pena é um índio, procurando demarcar seus espaços, definir sua escolarização, tendo que lidar com a existência de línguas e culturas que são suas. Um índio que precisa construir suas várias identidades para o outro e para si mesmo, sem perder as oportunidades de progredir dentro de uma sociedade onde já está inserido e que está tão fechada para ele.

A escola parece ser eleita pela comunidade e por técnicos, indígenas e não indígenas da sociedade envolvente, como o espaço onde, ao lado da língua e cultura advindas do contato, a língua e cultura tradicionais devem coexistir de modo a perpetuarem entre as crianças o seu aprendizado e, conseqüentemente, as identidades Makuxi.

5.11 – A Escola e a Construção de Identidades

A expectativa de que as crianças irão aprender Makuxi na escola dentro de uma perspectiva comunicacional, será frustrada, como demonstro neste trabalho. As aulas de língua indígena objetivam ensinar as crianças e os jovens a ler e escrever. A língua escrita tem sua

importância relacionada ao registro dos conhecimentos dos mais velhos, aos mitos, a conteúdos que, segundo o diretor da escola, só em Makuxi podem ser bem transmitidos.

Acreditar nisto é asseverar a importância da língua e da cultura tradicional, que desta forma resiste à sedução da língua portuguesa e dos benefícios que advêm do seu aprendizado. Esta resistência não significa rechaçar a língua portuguesa, não significa ter que abrir mão de algo que também é seu e que funciona potencialmente como possibilidade de ascensão.

Determinar espaços e funções que só podem ser assumidas pela língua Makuxi é imputar-lhe um poder de ser, que só ela pode ser. É fazer a língua existir e ser imprescindível.

Assim, ao demarcar o espaço reservado às tradições na escola, a língua imprime seu valor simbólico a cada indivíduo da Maloca da Raposa, que passa a ser falante da língua indígena e, conseqüentemente, ter a capacidade de acessar todos os conhecimentos que são do grupo e que, desta forma, o faz ser Makuxi.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo procuro analisar a relação que há entre a presença da língua indígena na escola da Maloca da Raposa, em Roraima, com a construção de identidades Makuxi. Para tanto, uma pergunta de pesquisa norteia minhas investigações: *Qual a relação da língua Makuxi na escola com a construção de identidades?*

A idéia de focalizar este tema provêm de minha experiência em campo, como lingüista, junto a professores índios em cursos que, em geral, transformam-se em assessorias à construção de material didático e projetos de cunho educacionais.

Minhas indagações iniciais estão pautadas na observação de ocorrência de discursos antagônicos: por um lado a escola da Raposa, assim como a comunidade em que está inserida, é apontada como bilíngüe, sendo considerada como “verdadeiramente indígena”; por outro, a escola ainda não alcançou o seu objetivo, qual seja, o de ser um espaço restaurador em potencial da língua e cultura tradicionais e que, em paralelo, deve preparar o índio para competir em termos de igualdade com o não índio.

Qualquer dos dois discursos, o que diz que a escola já alcançou seu objetivo e o que diz que ela ainda está por alcançar, traduz uma nova perspectiva educacional no estado, onde a antiga escola, que

proibiu a vivência lingüístico cultural Makuxi é, ou deverá ser, responsável pelo movimento inverso, a revalorização da tradição, sem no entanto desconsiderar a aquisição dos conhecimentos da sociedade majoritária.

Horácio é um dos professores que considera o objetivo ainda como a ser alcançado. Em entrevista, ao me responder como é a escola da Raposa, faz uma analogia com um trabalho que já está instrumentalizado, mas que ainda não é colocado em prática:

“É um sistema que foi implantado que não é usado, é como uma enxada que você compra uma enxada e guardou lá no terreiro, você nunca utilizou. Então seria como as palavras, ou seja, é uma fala, uma língua, que todo mundo comenta mas na hora h, na prática não existe”.

Horácio (em entrevista, 2000).

Segundo Horácio, a educação escolar indígena na Maloca da Raposa é um sistema, que foi planejado e implantado, mas que não é vivenciado. A língua indígena ensinada na escola não é usada no dia a dia pelos alunos, nem na escola nem fora dela; ficando restrita às aulas de Makuxi, nem sequer como veículo, mas apenas como objeto de estudo.

As aulas de língua indígena em si não capacitam ninguém a falar Makuxi, até porque não é esse o objetivo, e sim ensinar a língua indígena nas suas modalidades de leitura e escrita. Ensinar a ler e escrever é instrumentalizar a nova geração a registrar o acervo cultural, o que seria capaz a um só tempo de capturar a cultura e a língua, cristalizando-as, materializando-as em livros e protegendo-as do perigo eminente de desaparecer.

O regimento escolar sugere que a alfabetização ocorra primeiro em Makuxi e, a partir daí, se dê a passagem para a língua portuguesa. Isto ilustra a imprecisão do diagnóstico sociolingüístico que embasa a construção do planejamento escolar, tratando a comunidade como um conjunto homogêneo e estável de bilíngües, quando, na verdade, as crianças em sua maioria são monolíngües em Português.

Acontece que, para os Makuxi, falar a língua indígena é falar algumas palavras, escrevê-las, lê-las, ou até entender o que se ouve. Falar Makuxi, por ser Makuxi. Está assim acionado o mecanismo de “espetacularização”, de que nos fala Lafont (1982). Este é o cerne de um discurso que legitima o falante diante dos outros e de seus pares.

Seguindo o mesmo raciocínio, aprender Makuxi é ter aulas de língua indígena na sua forma escrita, e uma escola bilíngüe é aquela que tem aulas *de* duas línguas e não, necessariamente, *nas* duas línguas.

Posto que, o planejamento adotado aponta para um programa escolar, que está voltado à valorização da língua e cultura tradicional.

Desta forma, a prática do dizer tem a força do fazer (Austin, 1990), ou do como se tivesse sido feito. O discurso, encontrado no regimento da escola, em projetos educacionais, reuniões de organizações indígenas e até conversas informais na comunidade, é a própria tática identitária. Tática que, segundo De Certeau, (2001b) transforma o que poderia meramente ser dito, no próprio ato de ser.

Uma identidade emocional, onde o que vale é muito mais o que se sente em relação à tradição do que propriamente vivê-la. É por isso que o conflito é percebido apenas pelos que discutem a questão. A comunidade da Raposa, em geral, vive tranquilamente o seu dia a dia, falando, estudando, trabalhando, namorando em Português, uma língua que também é deles e que é utilizada sem esforço por quase todos.

A exceção cabe à uma diminuta quantidade de idosos, que conversam entre si em Makuxi, mas que mantêm com a maioria dos seus descendentes diálogos bilíngües, falando na língua indígena e recebendo respostas na língua portuguesa ou em ações referentes às solicitações feitas.

Assim, a língua indígena não possui seu valor enquanto veículo de comunicação na rotina da comunidade, mas por ser um ícone, para o qual confluem as representações de ser Makuxi, fortalecendo-os

politicamente para, diante do grande e verdadeiro conflito, a luta pela terra, estarem unidos e coesos.

A conclusão alcançada é de que a escola é palco por excelência da construção de identidades. Se no passado, a escola foi a responsável pela substitubilidade do Makuxi pelo Português, hoje é apontada como potencial revitalizador e preservador da língua tradicional.

Vale lembrar ainda que, ter várias línguas e identidades não é atributo específico a comunidades minoritárias. Todos nós, índios ou não índios, brancos ou amarelos, europeus ou latinos, construímos e somos construídos por nossas línguas e identidades. Um processo contínuo, que se por um lado é comum a todos, por outro é específico, ao se considerar cada contexto histórico, político, econômico e social em que estamos inseridos.

As conclusões advindas da análise de dados contribui especificamente com os Makuxi da Raposa no sentido de traçar um perfil sociolingüístico da comunidade, considerando-o dentro da história de contato do grupo. Através deste perfil, pode vir a ser implementada uma educação adequada às características intrínsecas ao grupo em questão.

Numa visão macro as conclusões alcançadas sobre o que significa “falar” reconsidera o termo, sugerindo o rompimento de preconceitos, levando em conta a força simbólica que possui na argumentação em prol dos direitos das minorias. Esta questão requer reflexões maiores, pois a

dicotomia saussuriana língua/fala é problemática, propiciando por vezes uma compreensão distorcida das minorias lingüísticas e de suas variedades.

Um outro ponto levantado, que ainda precisará ser retomado, diz respeito a como administrar o duplo currículo da escola indígena, atendendo às exigências de conhecimento da sociedade majoritária e da comunidade. Esta é uma das questões suscitadas neste trabalho, que surge em um momento histórico para o movimento escolar indígena de Roraima, a implementação do projeto de cursos indígenas em nível superior. Espero que, além de ampliar as discussões acadêmicas em geral, este trabalho possa servir de estímulo às reflexões dentro da universidade indígena.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA Fº, J. C. de. Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas. Campinas: Pontes, 1998.
- AMODIO, E. & PIRA, V. Língua Makuxi. Makusi Maimu. Guias para a Aprendizagem e Dicionário da Língua Makuxi. Roraima: Embaixada Britânica e Embaixada da Alemanha, 1996.
- ANDERSON, B. Nação e Consciência Nacional. São Paulo: Ática, 1989.
- AUSTIN, J. L. Quando Dizer é Fazer: Palavras e Ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BARROS, M. C. D. M. Educação Bilíngüe, Lingüística e Missionários. Em aberto, ano 14, nº 63. Brasília, 1994.
- BARROS, N. C. de. Paisagem, homem e natureza no vale do Rio Branco, Roraima, Brasil. In M^a Adélia de Souza et alli. O Novo Mapa do Mundo Natureza e Sociedade de Hoje: uma leitura geográfica. São Paulo: HUCITEC-ANPUR, 1997.
- BHABHA, H. K. O Local da Cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BOURDIEU, P. A Economia das Trocas lingüísticas. São Paulo: Ed. da USP, 1996.
- CARVALHO, R. F. Subsídios para a Compreensão da Educação Escolar Indígena Terena do Mato Grosso do Sul. Dissertação de Mestrado. UFSM, 1995.

CAVALCANTI, M. C. (coord.). O Índio e a Escola: A Linguagem na Construção de Representações sobre a Educação Indígena Pós-Contato. Projeto de Pesquisa. Campinas: CNPq, 1997.

----- Escola(rização) em Contextos Bilíngües: Foco no Contexto Indígena. Trabalho apresentado no Simpósio "Bilingüismo e Construção do Conhecimento". No V CBLA (Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada). Porto Alegre, 1998.

----- Vozes na Escola: Cultura e Identidade em Cenários Sociolingüísticamente Complexos (Implicações para a Formação de Professores em Contextos Bilíngües e/ou Bidialetais). Projeto de Pesquisa. Campinas: CNPq, 1999 a.

----- Entrecruzamentos de Vozes e Representações: O Professor e a Escola na Comunidade (Bilingüismo e/ou Bidialetalismo em Contextos de Tradição Oral, Minoritários ou Majoritários com Tratamentos de Minorias). Plano de Trabalho/Pesquisa. Campinas: Apresentado ao CNPq, 1999 b.

CAVALCANTI, M. C. & MOITA LOPES, L. P. Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Língua Estrangeira. In Trabalhos em Lingüística Aplicada. 17, 1991.

CAZDEN, C. ; CARRASCO, R. ; MALDONADO-GUZMAN, A. A. & ERICKSON, F. The Contribution of Ethnografic Research to Bicultural Bilingual Education. In J. E. A. (orgs.). Georgetown Round Table on Language and Linguistics. Washington, D. C.: Georgetown University Press, 1980.

CÉSAR, A. L. S. Lições de Abril: Construção de Autoria Entre os Pataxó de Coroa Vermelha. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 2002.

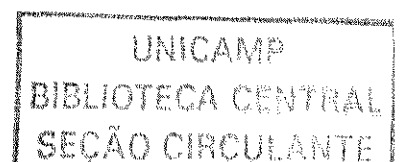
- CHATERJEE, P. The Nation and its Fragments: Colonial and Postcolonial Histories. Princeton University Press, 1993.
- CHOMSKY, N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1965.
- CUNHA, M. J. The Yudja of Xingu Language, Literacy and Social Changes among Speakers of an Endangered Language. PnD thesis. University of Lancaster, 1996.
- DE CERTEAU, M. A Cultura no Plural. Campinas: Papirus, 2001a.
- _____. A Invenção do Cotidiano. Artes de Fazer. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001 b.
- DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. Entering the Field os Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (orgs.) The Landscape of Qualitative Research. Teories and Issues. London: SAGE Publications, 1998.
- DINIZ, E. S. Os Índios Makuxi de Roraima. Coleções teses nº9. Marília: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, 1972.
- ERICKSON, F. Métodos Cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza. In M. C. Wittrock. La Investigación de la Enseñanza, II.Métodos Cualitativos y de Observación. Arcelona: Paidos, 1989.
- FAIRCLOUGH, N. Language and Power. Londres: Longman, 1989.
- FARAGE, N. As Muralhas dos Sertões. Os Povos Indígenas no Rio Branco e a Colonização. Rio de Janeiro: Paz e Terra/ANPOCS, 1991.
- FERGUSSON, C. A. Diglossia. In Word. Vol. 15. 1959.

- FERREIRA, M. K. L. Da origem dos Homens à Conquista da Escrita: um Estudo sobre Povos Indígenas e Educação Escolar Indígena. Dissertação de Mestrado. USP, 1992.
- FERRI, P. Achados ou Perdidos? A Imigração Indígena em Boa Vista. Goiânia: MLAL, 1990.
- FISHMAN, J. A. Bilingualism with and without Diglossia: Diglossia with and without Bilingualism. In Journal of Social Issues. Vol. 23, 1967.
- FREEMAN, R. D. Bilingual Education and Social Change. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg, s/d.
- FREITAS, A. Geografia e História de Roraima. Manaus: Gráfica Belvedere, 1997.
- FREITAS, D. B. A. P. Bilingüismo Makuxi - Maloca da Raposa. Boa Vista: Programa Norte de Pós-Graduação, Capes, 1999.
- GARDY, P. & LAFONT, R. La Diglossie Comme Conflit: L'Exemple Occitan. In Langages. 61, 1981.
- GRILLO GUIMARÃES, S. M. A Aquisição da Escrita e Diversidade Cultural: a Prática dos Professores Xerente. Dissertação de Mestrado. UnB, 1996.
- GROSJEAN, F. Life With Two Languages - An Introduction to Bilingualism. Cambridge: Harvard University Press, 1982.
- HALL, S. A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

- HAMMERS, J. F. & BLANC, M. H. A. Bilinguality and Bilingualism. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- HELLER, M. Legitimate Language in a Multilingual School. In Linguistics and Education 8, 1996.
- _____. A Análise do Discurso Interacional. In Trabalhos em Lingüística Aplicada. Vol 31. Campinas: Unicamp, 1998.
- HORNBERGER, N. H. Bilingual Education and Language Maintenance. A Southern Peruvian Quechua Case. Holland: Foris Publications, 1988.
- JUNIOR, T. A. S. (projctor). Fundação do Meio Ambiente e Tecnologia de Roraima. O Brasil do Hemisfério Norte: Diagnóstico Científico e Tecnológico para o Desenvolvimento. Roraima: Ambtec, 1994.
- KAHN, M. "Educação Indígena" versus "Educação para Índios": Sim, a Discussão deve Continuar. Emaberto, ano 14, nº 63. Brasília, 1994.
- KLEIMAN, A. Oficina de Leitura: Teoria e Prática. Campinas: Pontes, 1998.
- KREMnitz, G. Du "Bilinguisme" au "Conflit Linguistique" - Cheminement de Termes et de Concepts. In Langages. 61, 1981.
- LAFONT, R. La Spetacularisation de L'occitanophie dans L'enquete Sociolinguistic: La tonction du 'retour'. In Lenguas. Montpellier, 1982.
- MAGALHÃES, D. de. Roraima: Informações Históricas. Rio de Janeiro, 1997.
- MAHER, T. M. "Já que é Preciso Falar com os Doutores de Brasília...": Subsídios para o Planejamento de Curso de Português Oral em

- Contexto Indígena. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 1990.
- Ser Professor sendo Índio: Questões de Lingua(gem) e Identidade. Tese de doutorado. Campinas: Unicamp, 1996.
- MARTIN JONES, M. Bilingualism and Linguistic Minorities. In Center for Language in Social Life Working Paper Series. 12. University of Lancaster, s/d.
- MARTIN-JONES, M. & ROMAINE, S. Semilingualism: A Half-Baked Theory of Communicative Competence. In Applied Linguistics. Vol. 7. 1986.
- MASON, J. Qualitative Researching. London: SAGE Publications, 1997.
- MC GROARTY, M. Language Attitudes, Motivation and Standards. In S. L. MCKay & N. H. Hornberger. Sociolinguistics and Language Teaching. Cambridge: university Press, 1996.
- MCKAY, S. L. Literacy and Literacies. In S. L. Mckay & N. H. Honrberger. Sociolinguistics and Language Teaching. Cambridge: University Press, 1996.
- MELIÁ, B. Educação Indígena e Alfabetização. São Paulo: Loyola, 1979.
- MELO, A. da S. Metamorfoses do Saber Macuxi/Wapichana: Memória e Identidade. Dissertação de Mestrado. UAM, 2000.
- MENDES, J. R. Descompassos na Interação Professor-Aluno na Aula de Matemática em Contexto Indígena. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 1995.

- Ler, Escrever e Contar: Práticas de Numeramento–letramento dos Kaiabi no Contexto de Formação de Professores Índios no Parque Indígena do Xingu. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 2001.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC, 1993.
- Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC, 1998.
- Referenciais para Formação de Professores Indígenas. Brasília: MEC, 2002.
- MONTE, N. L. Escolas da Floresta - Entre o Passado Oral e o Presente Letrado: Diários de Classe de Professores Kaxinawá. Rio de Janeiro: Multiletra, 1996.
- NÚCLEO INSIKIRAN. Projeto Pedagógico do Curso: Licenciatura Indígena em Ciências Sociais. Boa Vista: UFRR, 2002.
- ORLANDI, E. P. Terra à Vista - Discurso do Confronto: Velho e Novo Mundo. São Paulo: Ed. Cortez/Campinas: Ed. da Unicamp, 1990.
- POCHE, Bernard. A Construção Social da Língua, In G. Vermes & J. Boutet (orgs.). Multilingüísmo. Campinas: Editora da Unicamp, 1989.
- RAJAGOPALAN, K. O Conceito de Identidade em Lingüística: É Chegada a Hora Para uma Reconsideração Radical? In Inês Signorini (org.) Língua(gem) e Identidade. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- ROMAINE, S. Bilingualism. v. 13. (Language in Society), Peter Trudgill (org.) Oxford: Basil Blakwell, 1989.



- SANTILLI, P. Fronteiras da República. História e Política entre os Macuxi no Vale do Rio Branco. São Paulo: USP, 1994.
- SAVILLE-TROIKE, M. The Ethnography of Communication. In S. L. McKay & N. H. Hornberger. Sociolinguistics and Language. Cambridge: University Press, 1996.
- SHRIDAR, K. K. Societal Multilingualism. In S. L. McKay & N. H. Hornberger. Sociolinguistics and Language Teaching. Cambridge: University Press, 1996.
- SILVA, A. L. da. A Questão da Educação Indígena. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- SOARES, M. Letramento - Um Tema em Três Gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SPPINDLER, G. Doing the Ethnography of Schooling: Educacional Anthropology in action. Illinois: Waveland Press, 1988.
- STREET, B. Introduction: the New Literacy Studies. In B. Street (org.). Cross-Cultural Approaches to Literacy. Cambridge, 1993.
- TAUKANE, D. A História da Educação Escolar entre os Kurã-Bakairi. Publicação com recursos do Governo do Estado de Mato Grosso, através da Lei de Incentivo à cultura, com o patrocínio da DAMATTA Produtos Agropecuários Ltda, 1999.
- VIDAL, L. & LOPES DA SILVA, A.. Antropologia Estética: Enfoques Teóricos e Contribuições Metodológicas. In L. Vidal (org.). Grafismo Indígena. Studio Nobel, Fapesp, Edusp, 1992.