

Os sentidos da docência para estudantes do magistério indígena: o papel da língua como mediação

The significance of teaching in indigenous teacher education: The role of language mediation

Áurea Lúcia Magalhães Cardoso de Medeiros **FERREIRA**¹
Vera Lúcia Trevisan de **SOUZA**¹

Resumo

O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que teve por objetivo analisar o papel da linguagem na mediação da constituição da docência indígena, buscando compreender sua influência na transformação e manutenção da cultura. Adotaram-se os pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-cultural. O contexto da pesquisa foi o Curso Magistério Indígena *Tamí'kan*, no estado de Roraima, e as informações foram construídas por meio de observações de aulas e entrevistas semiestruturadas com 10 estudantes e três dirigentes do curso em questão. Os resultados indicam que os sentidos configurados por esses alunos indígenas sobre a docência, além de diferentes, revelam forças tensionais vividas em seu processo de escolarização, já mediado desde o princípio por professores não indígenas e, conseqüentemente, pela língua portuguesa. Essa vivência constitui-se fonte de contradições no modo de se relacionar com a cultura indígena e de se constituir como sujeito e profissional.

Palavras-chave: Cultura; Ensino; População indígena; Psicologia histórico-cultural.

Abstract

This paper presents the results of a PhD research that investigated the role of language mediation in the training of professionals to teach indigenous people, seeking to investigate its influence on the changes and preservation of indigenous culture. This study was based on theoretical and methodological assumptions of cultural-historical Psychology. The present study investigated a teacher training course, Tamí'kan - Indigenous Teacher Education, in the State of Roraima, and the data were collected through classroom observations and semi-structured interviews that were

▼ ▼ ▼ ▼ ▼

¹ Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Av. John Boyd Dunlop, s/n., Jardim Ipaussurama, 13060-904, Campinas, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: V.L.T. SOUZA. E-mail: <vera.trevisan@uol.com.br>.

Artigo baseado na tese de A.L.M.C.M. FERREIRA, intitulada: "Os sentidos da docência para estudantes do magistério indígena: o papel da língua como mediação". Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2014.

Tese vencedora do Premio Capes de Tese da área de Psicologia do ano de 2014.

conducted with 10 students and 3 course coordinators. The results indicate difficulties undergone by the indigenous students resulting from previous teaching experiences by non-indigenous teachers, especially regarding the Portuguese language. This relationship leads to contradictions in terms of indigenous culture and can influence the students' character and professional life.

Keywords: Culture; Teaching; Indigenous population; Historic-cultural psychology.

A presente pesquisa teve como objetivo estudar o papel da língua na constituição da docência no magistério indígena, indicando a cultura como ponto central nesse processo. Além disso, teve como hipótese que aspectos culturais das comunidades *Makuxi* e *Wapixana* não têm sido considerados como um todo nesse processo de formação. Por conta disso, não pôde deixar de pôr em evidência o que pensam os estudantes do magistério indígena sobre as relações que vivenciam em suas comunidades e em outros espaços sociais.

Vygotsky (1929/1996, 1927/1995, 1925/2004a, 1930/2004b) apresenta em vários de seus escritos a importância do social e do cultural na constituição do sujeito. A ênfase dada a esses aspectos os coloca como centrais em sua teoria, visto tomar o social como fonte de desenvolvimento, o que implica uma nova compreensão da ontogênese. As relações do social e do cultural com os aspectos individuais no processo de desenvolvimento humano se caracterizam como movimento permanente, em que ambas as dimensões se imbricam de modo dialético e recursivo. Com base nesses pressupostos é que o autor coloca suas explicações sobre o desenvolvimento das funções psicológicas de inferiores para superiores; essa complexidade se dá ao longo do processo do estabelecimento das relações sociais, as quais vão sendo apropriadas pouco a pouco e, dessa forma, passam a ser constitutivas de cada sujeito que as vivencia. É nesse sentido que Vygotsky postula o desenvolvimento como histórico: a um só tempo produto e resultado dos processos ontogenético e filogenético, os quais constituem o sujeito.

Essa referência inicial aos postulados teóricos visa marcar a importância que o caráter histórico assume para a problemática desta pesquisa. Assim, o propósito é manter-se fiel à perspectiva materialista dialética, que sustenta essas acepções.

De modo geral, a educação escolar indígena tem sido considerada como uma modalidade que vivencia diversas mudanças de natureza legal e/ou social. Em âmbito nacional, concernentes aos aspectos legais, podem ser citadas várias delas, que se inauguram com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Existem, ainda, resoluções, normas e dispositivos estaduais, sobretudo aqueles do estado de Roraima. Derivada dessas bases legais, mas considerada como política social, a instauração de um processo de desenvolvimento de formação específica para professores indígenas não é recente e tem resultado no desenvolvimento de vários cursos em muitos dos estados brasileiros, notadamente nas Regiões Norte e Centro-Oeste do país. Esses cursos de formação, a princípio no nível do magistério de ensino médio - como é o caso do curso estudado neste trabalho -, já são oferecidos também em nível superior por algumas universidades federais das referidas regiões.

Nesse percurso, áreas do conhecimento como a Antropologia, as Ciências Sociais e a Linguística têm ampliado suas discussões em torno de problemáticas envolvendo questões relativas à cultura de diversos povos indígenas. Dentre elas destacam-se seus costumes e crenças, bem como as implicações das línguas que foram extintas e das que ainda sobrevivem na manutenção da cultura. Nessa perspectiva, acredita-se ser cabível propor reflexões a respeito dos complexos fenômenos psicológicos que perpassam essas mudanças.

Isso porque, nos primeiros contatos com os alunos do curso de magistério, chamaram a atenção dos pesquisadores as manifestações de tristeza, nostalgia e o sentimento de culpa em razão do não domínio da língua indígena. Seguindo a direção de que o que se percebe em um primeiro momento pode ter outros significados, os quais, por diversas razões, não se declaram, traçou-se um plano de análise inicial a fim de refletir a articulação daquilo

que foi identificado pelos pesquisadores com os pontos que emergiram das entrevistas realizadas com os sujeitos e informantes do presente estudo.

Grupioni (2003), abordando os desafios à compreensão de aspectos socioculturais, considera que nenhum objeto pode ser visto isolado da realidade circundante. Ele afirma que, no campo da política oficial brasileira, percebem-se grandes contradições entre o que se propõe e o que se estabelece como diretriz para a política da educação escolar indígena. De um lado, conceitos e linhas pedagógicas avançadas e definidas por meio de documentos os quais traçam diretrizes afinadas com os anseios nacionais de indígenas e não indígenas, mas, de outro, percebe-se a ausência de mecanismos administrativos e jurídicos para implementar as referidas propostas político-pedagógicas. Com base nessa aceção, é possível questionar se uma das razões desse entrave corresponde aos poucos recursos financeiros alocados à educação escolar indígena, resumindo-se, talvez, a uma questão de vontade política.

No entanto, os desafios não cessam no campo institucional. Para Grupioni (2003), eles transcendem um contexto específico, pois, nos primeiros momentos da implementação da educação indígena, a dificuldade foi com os próprios índios. Havia uma confusão em relação a esse tipo de educação e, por essa razão, eles eram resistentes à ideia. O referido autor relata ter ouvido que a escola indígena era sinônimo de atraso.

Acredita-se que o modelo escolar centralizador e etnocêntrico, imposto por um período de aproximadamente 100 anos, se constitui como um parâmetro importante para essa reflexão. A partir de registros sobre a educação escolar indígena no passado, Ângelo (2003) assinala que esta foi utilizada como uma ferramenta de catequização, aliada na discriminação e na visão ideológica do índio, sustentada pela desvalorização de sua imagem pelo europeu. Nessa perspectiva, algumas concepções foram aceitas: que o índio não tinha passado histórico e conhecimento, e mais, não tinha alma.

Sob esse prisma, infere-se que o universo de narrativas históricas e culturais acumuladas pelos

povos indígenas foi desconsiderado em sua plenitude. A forma restrita como os índios foram percebidos e considerados, apenas como viventes de um tempo primitivo, corrobora esse pensamento. Diante dessa realidade histórica, pergunta-se: como não se distanciar da língua? Como não perder elementos culturais e territoriais? Nessa direção é possível explicar não só o porquê de muitas línguas indígenas terem sido extintas, mas, também, o desaparecimento completo de diversas etnias, visto que a resistência era, em certa medida, improfícua, pois a luta sempre foi desigual.

Segundo Ângelo (2003):

... A verdadeira escola indígena será aquela pensada, elaborada e gerenciada pelo povo indígena, de acordo com seus anseios, expectativas e modos de organização política e social, voltada para seu futuro. Sendo um projeto coletivo, essa escola indígena específica e diferenciada será construída para efetivo exercício da cidadania e da autonomia (p.258).

Nessa perspectiva, as solicitações feitas pelos indígenas pelos Cursos de Formação de Professores são um avanço, pois esse desejo de participação pode ser visto como uma rica possibilidade de construção de espaços escolares e formativos que correspondam às referências da população indígena. Esse ideal poderá ganhar força em nível pedagógico quando, por exemplo, existirem materiais produzidos pelos professores indígenas. Isso implicaria envolveria mais esses sujeitos, pois perceberiam e sentiriam a importância daquilo que foi produzido a partir da sua realidade e haveria uma melhor valorização da educação indígena, considerando a presença viva do seu trabalho.

Entretanto, ressalta-se que não bastam ações externas, pois a língua é uma prática social dos sujeitos, o que demanda assumi-la como forma de comunicação e mediação da cultura no contexto das comunidades indígenas. Corroboram-se as ideias de Monserrat (1989), quando afirma que é necessário haver envolvimento das gerações adultas na utilização da língua indígena, tanto na vida cotidiana quanto na escola.

Método

Adotou-se como aporte teórico-metodológico a Psicologia Histórico-cultural, que tem como principal representante Vygotsky. O contexto da pesquisa foi o Curso Magistério Indígena *Tamí'kan*, no estado de Roraima, e a construção das informações aconteceu a partir de observações de aulas e entrevistas semiestruturadas com 10 estudantes e três professores do curso, denominados sujeitos, e três dirigentes, denominados informantes. Como procedimento de análise, foram feitos recortes contextuais com a participação dos sujeitos, tomando a vivência como eixo norteador das postulações dos pesquisadores e focalizando a família, a vida escolar, a formação no magistério e a atividade profissional. Este artigo, no entanto, trata apenas da influência da língua no processo de significação da docência, tendo em vista sua centralidade na constituição do sujeito e na manutenção/transformação da cultura.

Resultados e Discussão

A realidade investigada levou os pesquisadores a supor que os sentidos configurados por esses alunos e professores indígenas sobre a docência, além de serem diferentes, revelam interesses e motivos os quais podem aparentar certo desinteresse pelo pertencimento à cultura. Entretanto, também revelam forças tensionais vividas em seus processos de escolarização, já mediados, desde o princípio, por professores não indígenas e, conseqüentemente, pela língua portuguesa. Essa vivência revela-se fonte de contradições no modo de se relacionar com a cultura indígena e de se constituir como sujeito, as quais foram identificadas nas narrativas dos investigados. Essas contradições necessitam ser analisadas de modo a oferecer explicações que ampliem a compreensão sobre as razões que conduzem ao afastamento, ou mesmo à perda da língua materna, pelos povos indígenas.

Uma dificuldade que vivencio é de base teórica mesmo, tem a ver com dificuldade de leitura e interpretação. Nós, brasileiros indígenas, de um modo geral, somos filhos

*de analfabetos, que domínio poderíamos ter? A nossa realidade se construiu em meio a uma necessidade de falar a língua portuguesa e um certo distanciamento da nossa língua foi se tornando história, não a história que construímos, mas a história das condições de um povo, de um tempo em que se acreditou que esse distanciamento era bom, quer dizer, nem sei se acreditamos, ele foi acontecendo, mas não foi só uma escolha dos povos indígenas. Eu tive um professor que só tinha a oitava série. O que ele ia passar para os alunos? Outro agravante é que eles trabalham sem preparo de magistério, e, trabalhar com essa população exige, além de ter conhecimento específico, digo, de domínio de conhecimento mesmo, tem também que conhecer e compreender essa complexa situação histórica do nosso povo. O maior problema das comunidades indígenas é a falta de professor qualificado e isso não é de hoje, faz muito tempo que a gente carrega essa marca, são poucos os que não são indígenas que aceitam esse desafio, as pessoas falam em inclusão, mas na hora de olhar e fazer mesmo, é muito pouco o que se vê... Aliada à dificuldade de domínio da língua portuguesa aparece a aprendizagem de conceitos... Entretanto, apesar deste movimento com a língua indígena, que julgo preocupante, mantêm-se tradições nas comunidades, como as superstições, elas ainda vivem. Eles ainda conservam que toda serra, todo riacho foi criado por um Deus. Praticamente tudo está embasado na religiosidade, esse é um motivo pelo qual as lendas são muito fortes (E., professor do curso de magistério indígena *Tamí'kan*).*

Este trecho de fala, escolhido para iniciar a análise, é de um professor formador do curso, cujos alunos são sujeitos da pesquisa. Ele é revelador da problemática abordada neste estudo e da complexidade que caracteriza a questão indígena neste país, sobretudo no que concerne à educação das comunidades. As falas de alguns estudantes a esse respeito são colocadas abaixo:

Sou professora de língua materna, mas não tenho o domínio que eu gostaria de ter (B., aluna do curso).

Lá na minha escola não tem nenhum professor que fale a língua materna (C., aluno do curso).

Não dominar a língua materna me incomoda, pois sendo professora de crianças pequenas acho que elas aprenderiam mais fácil por causa da idade (J., aluna do curso).

Não ser falante da língua materna. Eu não me perdo, eu queria poder falar, eu seria uma representante melhor, afinal o professor é referência (L., aluna do curso, respondendo à pergunta sobre o que mais a incomoda na formação para a docência).

Não falo a língua materna, mas quero aprender. Pouco falo disso, acho que tenho vergonha (D., aluno do curso).

Vygotsky (1989) propõe a constituição do sujeito implicada em um processo de integração de inúmeros fatores sociais. Essa complexidade inclui palavra, pensamento, consciência e afeto, aspectos que vão se constituindo por meio de experiências e vivências sociais e históricas de cada sujeito.

Como afirma o autor: “A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio” (2010, p.398). Essa afirmação é mais uma justificativa para a urgente necessidade de problematizar a relação dos povos indígenas com sua língua materna, se é que do modo como a língua portuguesa tem tomado espaço nas vidas desses sujeitos não estaria ela própria se constituindo como materna, questão discutida mais adiante. Por hora, importa considerar como se processa, psicologicamente, o desenvolvimento da fala e do pensamento, de modo a lançar luz sobre o fenômeno analisado.

Ainda de acordo com Vygotsky (1927/1995), existem dois grupos de fenômenos que se constituem como bases fundamentais para o desenvolvimento das formas superiores de conduta. O primeiro refere-se às funções psicológicas superiores, como processos de domínio dos meio externos, do desen-

volvimento cultural e do pensamento, incluindo a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho etc. O segundo refere-se ao seu potencial ilimitado para transformar o modo do sujeito de se relacionar com o mundo e consigo próprio, o que coloca o desenvolvimento como processo contínuo, ao longo de toda a vida.

“O homem influencia o outro através da linguagem” (Vygotsky, 1989, p.485) e, tomando a fala como função psicológica superior, compreende-se que essa função assim se torna quando acontece a tomada de consciência do sujeito. Isso porque

A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana (Vygotsky, 2010, p.486).

A partir dessas acepções é possível questionar o impacto da língua portuguesa no desenvolvimento desses indivíduos, considerando, sobretudo, o pouco domínio da língua portuguesa pelos próprios docentes. Como ensinar algo que não se domina? E se a mediação para esse ensino for a própria língua não dominada? Quais as possibilidades efetivas para superar essa condição?

Central no que concerne à conservação e transformação da cultura é a língua falada e escrita, matéria-prima do pensamento e da consciência. Nesse sentido, a língua é o elo entre a cultura, produzida pelas comunidades indígenas e a constituição de seus membros, influenciando seu modo de ser, de significar o mundo, de se desenvolver, enfim. Identificou-se, na presente pesquisa, que tanto no contexto escolar quanto no social e no cultural há um distanciamento da língua indígena e a adoção da portuguesa, aspecto bastante enfatizado nas entrevistas. Mais uma vez pergunta-se: como e por que se produziu essa mudança na cultura?

Fato é que mesmo no convívio familiar a língua indígena não é praticada: dos dez participantes, somente um declarou utilizar a língua *Macuxi* em casa, enquanto todos os outros aprenderam a falar já em português, pois seus pais já eram falantes

do idioma, não tendo experiência de envolvimento com outras línguas em suas famílias. Estes últimos, ao chegarem à escola, puderam se comunicar sem maiores dificuldades. No entanto, destaca-se um fato complexo, pois o fato de se comunicar na mesma língua dos professores não é simples como pode aparentar. Cada um deles levou para essas instituições muitos elementos da sua cultura, chegando à escola com um modo de ser que integra instrumentos, signos, significados e sentidos advindos desses universos, mas a língua falada e, posteriormente, escrita é uma: nesse grupo, a portuguesa.

Em razão de todo o processo de educação formal nas comunidades indígenas se dar por meio do idioma português, o mundo cultural levado para o interior das escolas, ao se inter-relacionar com o mundo científico, necessita elaborar uma diversidade de generalizações, o que promoverá infinitas possibilidades de operação do pensamento (Vygotsky, 2010). É interessante observar como os estudantes associam a preservação da cultura com o que denominam de ação política, destacando o domínio da língua indígena como um fator fundamental à manutenção das tradições e da coesão das comunidades. Essa percepção parece estar na base da consciência desses indivíduos sobre a importância da educação, visto que seria por meio dela que as crianças dessas populações poderiam dominar a língua como signo de sua cultura, o que, sem dúvida, garantiria a sobrevivência de seus povos. Entretanto, os próprios estudantes reconhecem que sofrem a influência de outras culturas, sobretudo os jovens que anseiam apropriar-se de modos de ser e agir dos não índios, negando o envolvimento com as tradições da comunidade. As falas a seguir põem em evidência esses aspectos:

Saber falar a língua é um dos meios de valorizar a cultura, às vezes a gente chega numa reunião, a gente diz que é da etnia, mas não sabe falar, mas a gente sendo professor deveria saber mais ainda. Diria também que o domínio da língua é importante para não sermos influenciados pelos partidos políticos porque eles só querem gastar, o lucro é o que importa, eles não querem compartilhar nada, eles ainda não sabem fazer isso (P., aluno do curso).

A gente tem que se interessar mais pelo que é importante pra gente, a própria língua materna, mesmo com esse mundo globalizado, mas eu acho que a gente tem que se interessar pela nossa língua. Nas escolas é difícil trabalhar a cultura, os alunos não querem colocar um traje, mas acho que as escolas podem trabalhar essa parte da cultura, diria ao professor que devemos trabalhar e viver a nossa cultura (L., aluno do curso).

Primeiro eu diria que a gente deveria dar um jeito e aprender a língua indígena. Eu acho também que a gente tem direitos, tenho vontade de reivindicar, mas, às vezes, a gente não tem resposta, a gente tá enviando documentos, enviando, enviando... e eles só engavetando, a gente tem esse direito de ir com respeito e com direito, mas a gente tinha que melhorar, tinha que primeiro saber legislação pra discutir o que seria necessário. Diria para as pessoas conhecer, lutar por representantes nesses locais pra ter mais chances, porque são poucas pessoas que abraçam essas lutas indígenas pra discutir as necessidades dos povos indígenas. Temos um sonho de ter uma Secretaria Estadual Indígena pra cuidar especificamente dos assuntos indígenas, acho que eu convidaria todos para essa causa (R., aluno do curso).

Eu acho que a gente deve lutar pela terra, educação, saúde e resgatar a nossa língua. Hoje tem indígena e não indígena que tá desesperado com o aquecimento global, mas tem gente que nem liga. A mensagem é de preservação, que a gente tem que ajudar, desde o começo a gente sempre preservou, mas agora a gente tem que fazer isso na escola. Hoje a gente vê que tem comunidade atrasada, essas são mais influenciadas, mas são as mais isoladas, aí, nessas, o trabalho tem que ser maior (F., aluno do curso).

O posicionamento político desses estudantes revela-se como potencial transformador das condi-

ções de existência das comunidades a que pertencem e atuam, sobretudo por exercerem a docência e atingirem, com suas ações, grande parte dela. Isso porque é por meio da atividade mediada que se dá a constituição do sujeito, em uma interação permanente com o contexto histórico e cultural em que vive, promovendo o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, sobretudo da consciência (Vygotsky, 2010).

Importa destacar que os instrumentos psicológicos ou signos não se constituem como produtos subjetivos ou individuais, mas têm origem social, sendo um produto compreendido no contexto histórico-cultural. A língua indígena é um exemplo disso. Os sujeitos, ao entrarem em contato com a cultura a que pertencem, vão, passo a passo, aprendendo a utilizar os atributos de cada aspecto dela. No caso da aquisição de uma língua, primeiramente, ela é utilizada com finalidades sociais e, nesse momento, seu papel predominante é o da comunicação; no entanto, durante o processo de aquisição, o idioma passa a ser utilizado em outra dimensão, a da linguagem interna e do pensamento.

Nesse sentido, as mudanças são produzidas nas formas de mediação que cada indivíduo vivencia. Estas vão, ao longo do processo, favorecendo diversas possibilidades para que o sujeito realize operações cada vez mais complexas sobre os elementos da cultura com que se relaciona, constituindo, assim, o desenvolvimento psicológico da pessoa e da própria cultura. Cabe esclarecer que não se está sugerindo que no processo de desenvolvimento do sujeito seja desejável eliminar as contradições. Pelo contrário, afirma-se a existência de um conjunto desses elementos os quais permeiam a educação escolar indígena.

De forma mais ou menos explícita, as falas expressas por esses estudantes denunciam um passado sem oportunidades de escolha. A eles não foi concedido o direito de opinar se queriam ou não aprender e dominar a língua indígena da comunidade a que pertenciam. Com esse perfil, a escola formal chega às comunidades e rompe com esse aspecto crucial da cultura: a língua indígena. Segue uma fala a qual apresenta resquícios históricos de

um poder que não tolerou a presença da língua indígena nos bancos escolares:

Eu hoje estou procurando fazer cursos para falar a língua do meu povo. Quando eu era criança eu não me interessei porque já naquele tempo, não falavam boas coisas da nossa língua, falavam que era gíria, a minha mãe repetia isso, não é língua é gíria, é preciso aprender português. Estou aqui, nesse lugar de professora indígena e não sei falar a minha língua, isso me incomoda muito! Eu quero aprender, saber pelo menos o básico, para me comunicar minimamente na língua Macuxi (C., professora formadora).

Isso causa um certo desconforto, principalmente quando a pergunta vem de um não indígena. É assim: a gente diz que não é falante e esse constrangimento acontece. No meu caso, acho que a minha consciência me ajuda; hoje eu tenho consciência que a culpa não é minha e também não é dos meus pais, é um contexto histórico (E., professor formador).

São vários e de naturezas diversas os fatores que concorrem na instituição do idioma português como modo de comunicação, de ensino e de aprendizagem nas escolas indígenas. As falas acima indicam o poder da língua na transformação da cultura, quando os próprios pais acabam por valorizar o português, incentivando seus filhos a aprendê-lo e dominá-lo por acreditarem que assim terão melhores condições de vida. Entretanto, esses professores percebem a língua como um importante elemento cultural e, então, se constroem, sentem vergonha e buscam modos de superar essa condição de não falante da língua que insistem em chamar de materna. Mas por que esses professores indígenas, falantes e escreventes da língua portuguesa, permanecem remetendo-se à língua indígena como sendo materna?

Todos os sujeitos, em algum momento da entrevista, apontaram as atividades relacionadas com a língua indígena como sendo os maiores desafios da sua prática docente:

Não tenho domínio da língua. Sinto tristeza quando alguém me pergunta pela língua

indígena. Eu quero estudar e ter domínio. O professor índio, ele tem que falar porque a língua é o maior valor de um povo. Se eu digo que sou do povo Macuxi, se eu sou do povo, eu tenho que falar, mesmo que eu fale a língua portuguesa de forma autêntica (E., aluno do curso).

Não posso dizer que domino a língua, eu não sei tudo o que significa, eu sei diálogos básicos. Eu vejo assim, eu sou indígena e não sou falante, sou filho de falante e isso traz pra mim uma responsabilidade. Eu não me conformo, porque será que as famílias não ensinam seus filhos a falarem sua língua? Eu faço um esforço e lembro: eles mesmos estavam sempre usando mais a língua portuguesa. Quando as pessoas me perguntam: você é indígena e não sabe falar a sua língua? Eu fico todo desconcertado! (R., aluno do curso).

É no contato com o outro, sobretudo com o não indígena, que a questão do domínio da língua emerge como problemática e produz o sofrimento dos sujeitos. Isso porque ver-se como indígena implica diferenciar-se do não indígena e, se há algo que permite essa diferenciação para além das características físicas, é a língua que se utiliza para comunicação, para exprimir ideias e pensamentos, para planejar a ação, etc.

Entretanto, as expressões dos sujeitos indicam o que sentem e percebem. Parece não haver uma compreensão mais aprofundada das condicionantes as quais produzem esse modo de lidar com a língua materna, seja nas famílias ou na comunidade. Qual a origem dessa problemática? Quais suas consequências atualmente e no que poderá resultar? As falas dos professores formadores fornecem alguns elementos para ampliar a reflexão:

A compreensão dos textos pelos alunos do magistério era complicada, eles faziam a leitura e não conseguiam tirar o que era mais importante, refletir então com perguntas, era raro. Mas como nem tudo é padrão, uns poucos conseguiam fazer um paralelo com a realidade deles. Quando era eu quem lançava as perguntas, melhorava um pouco mais (C., professora formadora).

Esse é um panorama, indígenas que vão se afastando da língua materna porque da forma que conseguem se tornam professores, com muitas dificuldades e, ao irem para as salas de aula, eles passam esse português com muitas falhas, muitas dificuldades mesmo (E., professor formador).

Além da insatisfação dos sujeitos com o distanciamento da língua indígena, que resulta em sentimento de perda ou ameaça da manutenção da cultura, há, ainda, uma dificuldade manifesta com a língua portuguesa: os estudantes são alfabetizados no português e passam a utilizá-lo; entretanto, seu ensino é precário e impede que o domínio, o que justifica a dificuldade na apropriação de conceitos científicos. Logo, sem a língua materna e com pouco domínio da portuguesa, o que é possível esperar sobre suas possibilidades de desenvolvimento e de ensino?

Com base nessas considerações, pergunta-se: que condições têm sido oferecidas para que os povos indígenas sejam capazes de desenvolver pensamentos que estejam de acordo com seus reais interesses e necessidades?

Destaca-se que essas comunidades que se distanciaram de suas línguas originárias vivem inseridas em um sistema que raramente respeita e prestigia as línguas indígenas, e esse olhar externo tem contribuído com a degradação do *status* a que faz jus. A esse respeito, Monserrat (1989) declara que para que isso aconteça:

... É preciso haver, mais que uma política pública(da) de reconhecimento e respeito pelos direitos das sociedades indígenas - entre eles o de manter e desenvolver suas línguas próprias -, a criação de instrumentos políticos e materiais que lhes permitam exercer plenamente esses direitos (p.258).

A esse respeito, Chiodi (1993) diz que o Brasil vive um paradoxo: "Cabe ao Estado promover social e politicamente as línguas indígenas, mas somente os grupos étnicos podem reivindicar e realizar as políticas de revitalização linguística que os projetos de educação bilíngue intercultural estão implementando limitadamente no âmbito educativo"

(p.201). Concorde-se, assim, com Chiodi, pois no curso de formação aqui referido a disciplina de língua indígena tem uma carga horária ínfima, sendo que essa percepção também partiu de seus participantes. Porém, cabe colocar que no momento em que a pesquisa foi desenvolvida, ano de 2012, o estado de Roraima estava realizando um curso específico para professores que atuam com línguas indígenas. Essa, com certeza, é uma iniciativa do poder público na direção de, quem sabe, contribuir com movimentos a respeito de futuros interesses na revitalização desses idiomas.

Ao mesmo tempo, sabe-se que não bastam questões externas; é preciso o engajamento dos povos indígenas nesse movimento, o que torna ainda mais imperioso o investimento na qualidade da educação nas comunidades. Nesse sentido, o curso de formação para o magistério, objeto da presente análise, ganha ainda mais relevância. Repensar o lugar da língua indígena nessa formação, fazendo valer a lei que institui o bilinguismo, é crucial, começando por aumentar significativamente sua carga horária. Segundo Monserrat (1989):

Para que haja a possibilidade de manutenção e pujança da língua indígena oral, nas condições atuais em que vivem as populações indígenas, é imprescindível que exista o desejo, a determinação e o esforço consciente das gerações indígenas adultas de continuar utilizando-as na vida cotidiana, transmitindo-as às gerações mais novas, e utilizando-as também na escola (p.259).

Inegavelmente, um processo histórico permeado por novos posicionamentos provoca novas possibilidades de ser, fazer e conviver no mundo. Assim, observou-se que os representantes dos povos indígenas, ao proporem à sociedade não indígena cursos de formação de magistério para os professores leigos, implicam-se na busca de continuidade de formação para seus povos.

Ser professor na sociedade indígena possui um significado de elevado valor social, pois envolve o reconhecimento da comunidade que atribui a esse profissional o papel e o lugar de líder:

O professor tem que ser como uma ancora segura, não pode ser frágil, nem na escola,

nem na família, tem que ser exemplo, porque ele é importante. A profissão de professor indígena não é lugar de fracasso, é lugar de união e de força (D., aluno do curso).

Esse modo de ver e viver a docência inspira reflexões sobre o que essa prática tem sido nos anos recentes em escolas não indígenas. Essa é mais uma das características que corre o risco de se perder, caso não se invista na promoção de uma educação que conserve, valorize e preserve os valores que estão na base da cultura desses povos. E o professor é figura fundamental nesse investimento, por isso a importância de cursos como o implementado no em Roraima, ainda que com as contradições aqui apresentadas.

Considerações Finais

A formação de professores indígenas é um espaço singular da constituição da docência. Se desde o período da colonização a escola foi a instituição que, através do idioma português, teve possibilidade de impor o distanciamento da língua indígena e de outros aspectos culturais, na atualidade, emerge mais uma vez com esse potencial transformador. A escola assume seu papel no enfrentamento e na modificação da realidade que tem colocado para esses povos a possibilidade de manter seus direitos respeitados.

Para finalizar e fazer jus ao objetivo desta pesquisa de abrir espaço para a expressão dos sentimentos e pensamentos de professores indígenas das comunidades *Macuxi* e *Wapixana*, são inseridas algumas falas expressas por esses indivíduos quando perguntados a respeito do que gostariam de dizer aos não indígenas:

Acho que eles deviam confiar mais em nós, povos indígenas. Tem gente que parece que não acredita ou não quer acreditar em nós, mas nós estamos aí, crescendo, aprendendo e eles querem ficar lá no passado. Ficam pensando que a gente ainda é os mesmos primitivos de sempre. Nós queremos ser agrônomos, médicos e advogados, queremos ter trabalho, estamos estudando, então que acreditem no nosso estudo. O que eu

penso é que, para nós, somos todos iguais, queria que ninguém pensasse que nós somos primitivos, isso pode ser lá atrás. Quando acharam os índios no Brasil, eles eram primitivos, hoje não! Hoje temos desenvolvido muito na área de saúde, educação... Não pensar a gente como primitivo é um bom começo (P., aluno do curso).

Eu tenho uma mensagem. Não basta conhecimento e sim ação com conhecimento. O não indígena precisa ter mais conhecimento sobre nós, eles imaginam que somos preguiçosos, bichos do mato, eles devem conhecer essa realidade para saber que isso não é assim. Eu vejo que o nosso povo se une e se organiza. A gente ouve dizer que o nosso povo só vive dormindo, nós não somos assim, cada um tem uma forma. Por essas coisas, a gente tem que estudar. Eu queria que os outros povos fossem mais unidos, tem gente que depois que conhece a nossa realidade de perto, o respeito muda sobre o nosso povo, a nossa cultura (R., aluno do curso).

Colaboradores

Todas as autoras contribuíram na concepção e desenho do estudo, análise de dados e redação final.

Referências

- Ângelo, F. N. P. (2003). Políticas educacionais com os povos indígenas. In N. R. Marise, M. A. Jorge, & M. N. B. Graciete (Orgs.), *Diversidade na educação: reflexões e experiências* (pp.105-109). Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. Presidência da República. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, vol.126, nº 191-A, out.1988, Seção 1, p.1.
- Chiodi, F. (1993). Los problemas de la educación bilingüe intercultural em el área de lenguaje. In W. Kuper (Comp.), *Pedagogia intercultural bilingüe, fundamentos de la educación bilingüe*. Quito: Abya-Yala.
- Grupioni, L. D. B. (2003). Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil. *Em Aberto*, 20(76), 13-18.
- Monserat, R. (1989). Conjuntura atual da educação indígena. In L. Emiri & R. Monserat (Orgs.), *OPAN - A conquista da escrita: encontros de educação indígena*. São Paulo: Iluminuras.
- Vygotsky, L. S. (1989). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1995). El significado histórico de la crisis de la Psicología. In L. S. Vygotsky. *Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor. (Originalmente publicado en 1927).
- Vygotsky, L. S. (1996). *Imaginación y el arte em la infancia*. Madri: Akal. (Originalmente publicado en 1929).
- Vygotsky, L. S. (2004a). O problema da consciência. In L. S. Vygotsky. *Teoria e método em Psicologia* (3ª ed., pp.171-189). São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1925).
- Vygotsky, L. S. (2004b). Sobre os sistemas psicológicos. In L. S. Vygotsky. *Teoria e método em Psicologia* (3ª ed., pp.103-135). São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1930).
- Vygotsky, L. S. (2010). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

Recebido: outubro 4, 2015

Versão final: outubro 9, 2015

Aprovado: outubro 14, 2015