

**LISIANE VANDRESEN**

**AS REPRESENTAÇÕES INDÍGENAS NA SALA DE AULA DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DE SENTIDOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Marta Furlanetto

Tubarão

2006

**LISIANE VANDRESEN**

**AS REPRESENTAÇÕES INDÍGENAS NA SALA DE AULA DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DE SENTIDOS**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 11 de maio de 2007.

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig

Fundação Universidade Regional de Blumenau

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig

Fundação Universidade Regional de Blumenau

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Marci Fileti Martins

Universidade do Sul de Santa Catarina

---

Prof. Dr. Wilson Shuelter

Universidade do Sul de Santa Catarina

*Para o time do coração: os três homens da minha vida!*

*Carlos, meu companheiro, com quem compartilho o presente e os sonhos futuros.*

*Ismael e Yuri, que me fazem forte para nunca desistir de lutar.*

*Para minhas queridas irmãs.*

## **AGRADECIMENTOS**

*Agradeço a oportunidade de ter como professores pessoas tão maravilhosas com as quais aprendi tanto, especialmente a Prof<sup>a</sup> Maria Marta; aos amigos e colegas com quem dividi bons momentos de discussão e companheirismo; a minha família pelo apoio incondicional.*

*“Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos.”*

*João Cabral de Melo Neto*

## RESUMO

Esta pesquisa busca compreender o funcionamento do discurso do professor quando tematiza os “índios brasileiros”, mais especificamente representados nos mitos a eles atribuídos. Apesar dos muitos estudos sobre o tema no Brasil, poucos tratam especificamente do discurso em sala de aula. Sob a perspectiva da Análise de Discurso, empreende-se um gesto de leitura que se dá sobre falas gravadas, encaminhamentos e movimentação dos sujeitos de/em aprendizagem, no espaço discursivo da sala de aula. O silêncio do livro didático ou “seu modo de dizer” também é discutido nesta pesquisa, acrescido de uma entrevista com uma autora de livros com temática indígena. Pretende-se responder, de modo pontual, estas questões: O que se diz sobre o índio na escola? Como o discurso do professor significa e cria realidades sobre o índio? De que lugar o professor fala? Seu discurso é reprodutor de um discurso científico? A pesquisa sugere que há pouca compreensão sobre como é construído o imaginário que atravessa discursos sobre a identidade indígena na escola, tanto no discurso do professor como dos autores de livros didáticos. Nos livros didáticos pesquisados há um processo de silenciamento da voz indígena: omite-se a presença de uma das principais etnias que compõe o povo brasileiro.

Palavras-chave: discurso pedagógico. Livro didático. Cultura Indígena.

Heterogeneidade. Silenciamento.

## **ABSTRACT**

The present research aims to understand the teacher's discourse functioning when the Brazilian Indians are thematically referred, specifically represented in the myths to them attributed. Although there are several studies about this theme in Brazil, few of them are about the classroom discourse specifically. Under the Discourse Analysis, reading on the recorded speeches, subject routings and movements from and in the learning process in the discursive place of the classroom is developed. The didactic book silence or its way of saying is also discussed in this research, added by an interview with an Indian thematic book author. It is intended to answer these questions: What is said about the Indian at school? How does the teacher discourse mean and build a reality about the Indian? From what place does the teacher speak? Is the teacher's discourse a reproducer of a scientific discourse? The study suggests that there is a few understanding about how the imaginary that goes through Indian identity discourses at school is created, both in the teacher's discourse as of the didactic books authors. In the didactic books analyzed there is a silencing process of the Indian voice: it is hidden the presence of one of the most important races that form the Brazilian people.

Keywords: pedagogic discourse, didactic book, Indian culture, heterogeneity, silencing

## SUMÁRIO

<b>1 NAS VEREDAS DO DISCURSO PEDAGÓGICO .....</b>	<b>9</b>
1.1 CONTORNOS CONCEITUAIS .....	13
1.2 CONTORNOS METODOLÓGICOS .....	17
<b>2 O DISCURSO SOBRE O ÍNDIO NO LIVRO DIDÁTICO.....</b>	<b>21</b>
2.1 CONTEXTUALIZANDO O LIVRO DIDÁTICO.....	22
2.2 QUANDO HÁ REFERÊNCIAS AOS POVOS INDÍGENAS NO LD .....	25
2.3 ENTRE DITOS E NÃO-DITOS .....	32
<b>3 O DISCURSO PEDAGÓGICO .....</b>	<b>43</b>
3.1 O DISCURSO SOBRE O ÍNDIO NA SALA DE AULA DE ENSINO FUNDAMENTAL. ....	44
3.2 OUTRA VEZ O SILÊNCIO.....	53
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>57</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>61</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>64</b>
<b>ANEXO A – LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....</b>	<b>65</b>
<b>ANEXO B – LIVROS DIDÁTICOS DAS DISCIPLINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA, HISTÓRIA E GEOGRAFIA PARTICIPANTES DO PNLD 2005 .....</b>	<b>66</b>
<b>ANEXO C – MITOS CONSTANTES NO LIVRO PARADIDÁTICO DE CEÇA FITTIPALDI.....</b>	<b>69</b>
<b>ANEXO D– ENTREVISTA (POR E-MAIL) COM A AUTORA FITTIPALDI .....</b>	<b>104</b>
<b>ANEXO E – LISTA DE ALGUMAS OBRAS E SITES SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA.....</b>	<b>106</b>

## 1 NAS VEREDAS DO DISCURSO PEDAGÓGICO

Esta pesquisa busca compreender o funcionamento do discurso do professor quando fala sobre os índios<sup>1</sup> brasileiros, mais especificamente representados nos mitos a eles atribuídos. Além do discurso do professor, será observada, com prioridade, a interação deste com seus alunos na busca pela significação do tema tratado e a formulação de discursos.

Sob a perspectiva teórica da Análise de Discurso (AD) empreendo meu gesto de leitura que se dá sobre falas gravadas, encaminhamentos e toda a movimentação destes atores, sujeitos de/em aprendizagem, em um espaço discursivo dado: a sala de aula. O silêncio do livro didático (LD) ou “seu modo de dizer”, quando diz, também é discutido nesta pesquisa, acrescido de uma entrevista com uma autora de livros sobre a temática indígena.

No decorrer do trabalho pretendo discutir três questões:

- a) O que se diz sobre o índio na escola?
- b) Há produção de simulacros ou não?
- c) Como o discurso do professor significa e cria realidades sobre o índio?

Outras questões: o professor fala de um lugar. Que lugar é esse? Seu discurso é reproduzidor de um discurso científico?

Apesar dos muitos <sup>2</sup>estudos sobre o tema indígena no Brasil, poucos são os que tratam especificamente do discurso em sala de aula. Com esta pesquisa espera-se

---

<sup>1</sup> A palavra “índio” será usada com esta acepção graças ao uso constante, mesmo não se partilhando do entendimento que originou tal denominação. Sabe-se que esta surgiu quando os europeus chegaram ao Brasil (século XV e XVI) e acreditaram ter chegado às Índias.

<sup>2</sup> Para saber mais sobre referências às questões indígenas, consultar anexo F. Também para exemplificar alguns trabalhos importantes, na Internet podemos consultar os sites: <http://www.elianepotiguara.org.br/home.html>, <http://www.socioambiental.org/home.html> ou participar de grupos de discussão como o [etnolinguistica@yahoo.com.br](mailto:etnolinguistica@yahoo.com.br) (Etnolinguística é um foro científico mantido pela [Setor de Etnolinguística](#) do Museu Antropológico da Universidade Federal de Goiás e moderado por pesquisadores de instituições diversas. A lista tem por objetivo promover o intercâmbio de idéias entre lingüistas e outros profissionais dedicados ao estudo das línguas indígenas das terras baixas da América do Sul; seu foco central é, portanto, na discussão de temas relacionados à lingüística ameríndia (incluindo, naturalmente, temas afins, como etnografia, história e educação).

compreender um pouco mais do funcionamento discursivo, dos processos de significação e desdobramentos do tema tratado neste espaço.

Há pouca compreensão sobre como é construído o imaginário que atravessa discursos sobre a identidade indígena na escola, tanto no discurso do professor como dos autores do livro didático. Outra questão a ser tematizada é o fato de que os livros didáticos omitem a presença de uma das principais etnias que compõe o povo brasileiro. Há um processo de negação, de silenciamento da voz indígena nestes materiais e pesquisas sobre esta questão são necessárias, uma vez que muitos pesquisadores (apenas para exemplificar alguns deles: C. M. F. Bittencourt, B. Freitag, V. R. Motta; W. F. Costa, etc.) apontam o livro didático como uma das principais ferramentas de trabalho de muitos professores deste país. Também Oliveira (2003, p. 25) alerta:

[...] o “índio” é mostrado através de ampla variedade de artefatos, constituída por jornais, revistas, livros didáticos, programas de televisão, selos e cartões postais etc., e os discursos que circulam nessas produções se tramam numa rede, inventando conceitos, produzindo identidades. Já convém marcar a presença de estratégias pedagógicas perpassando os discursos que circulam nesses artefatos, que não podem ser tomados como “inocentes” ou banais.

Essa mesma autora, apoiada em Foucault (1979), diz que os conceitos articulados nessas produções resultam de um conjunto de práticas discursivas estabelecidas socialmente e, portanto, a partir de “relações de poder” que, por sua vez, possibilitam a quem tem mais força (força essa representada através das mais variadas formas e sentidos) atribuir aos “outros” seus significados. Sendo a escola um dos espaços institucionalmente autorizado para debater o assunto, quais discursos lá circulam sobre o índio? Quais “olhares” as disciplinas de Língua Portuguesa, de História e Geografia do Ensino Fundamental lançam quando abordam a questão?

Na perspectiva da Língua Portuguesa, de acordo com a análise de Coelho (2003, p. 91 *et seq.*), na segunda metade do século XIX o Brasil perdeu oportunidades quando

reivindicava autonomia para o português do Brasil porque os métodos empregados nas descrições do léxico brasileiro foram inadequados, apesar de o momento histórico ser oportuno para tal solicitação. Seus estudos exemplificam que na história da produção do conhecimento lingüístico deve-se levar em conta diferentes dimensões dos processos de produção do conhecimento (a dos temas, a dos sujeitos, a dimensão cronológica, a da metalinguagem entre outras). Seu corpus de análise se compôs de dicionários e trechos de artigos publicados entre os anos 1852 a 1890 e seus estudos demonstram que nem sempre a questão indígena foi insignificante para o discurso lingüístico.

Quero registrar, com este comentário, que quando há interesses políticos por parte dos programas do Governo ligados ao tema, estes estudos ganham importância. O contrário também é verdadeiro. Atualmente, as poucas discussões limitam-se às questões legais sobre territórios e alguns estudos sobre línguas basicamente, esquecendo-se de toda uma constituição identitária de um povo.

A leitura do artigo de Gualberto e Almeida (2003) referindo-se aos seus estudos sobre os mitopônimos (topônimos relativos às entidades mitológicas) mostrou como os nomes de lugares possibilitam a compreensão e interpretação de costumes, tradições e crenças de um povo. Conheci, através da pesquisa destas autoras, alguns significados da nomenclatura de localidades em torno da escola onde atuo. Percebi que não há questionamentos, estudos ou curiosidade sobre o que nos rodeia, mas já se tornou natural (por esquecimento, apagamento) o desaparecimento de tradições populares tão ricas da cultura local. Assim como quase ninguém sabe sobre sua história local (topônimos, festas como a do boi-de-mamão, artesanato de palha e renda, lendas típicas etc.), também desconhecem e não questionam de onde vem a cultura que se está adotando (oriunda do modelo capitalista, do marketing, da tv em sua maioria). Não cabe aqui fazer julgamentos, mas o que se vê é um crescente apagamento da identidade local provocado pelo comercial e, muitas vezes, reforçado pelos discursos de quem

deveria reagir a tudo isto: os próprios professores. Desta forma, defendo o estudo de um aspecto de nossa cultura, de uma etnia que já está em franco apagamento, arriscando dizer que outros aspectos de nossa formação seguirão “naturalmente” este caminho. Estudar o espaço de sala de aula, o discurso escolar poderá ajudar na compreensão desses movimentos sociais pelos quais estamos passando.

Como objetivo geral que contornará a pesquisa estabeleço, então, a investigação do discurso pedagógico como ponto central. E como é preciso delimitar este objeto, dada a amplitude do tema, coloco-me o desafio de estudar especificamente:

- a. A constituição do discurso pedagógico, a partir da memória do dizer, considerando o contexto histórico-ideológico mais amplo;
- b. A formulação deste discurso pedagógico quando fala do índio e as circunstâncias de enunciação mais específicas;
- c. A circulação desse discurso, que se dá em certa conjuntura e segundo certas condições propiciadas pela sala de aula.

Conforme Orlandi (2001, p. 27), mesmo que a finalidade primeira do analista seja descrever, seu trabalho não se limita à descrição, pois esta deve ser interpretada. Melhor dizer que seu papel deve ser o de compreender, explicitar os processos de significação que trabalham no texto; compreender como o texto produz sentidos através de seus mecanismos de funcionamento.

## 1.1 CONTORNOS CONCEITUAIS

A necessidade de reflexão sobre os trajetos do dizer do professor quando discute sobre o índio em sala de aula do Ensino Fundamental (E.F.) impõe considerar de que lugar faço isso, indicando o aporte teórico. Como já foi mencionada anteriormente, a abordagem é discursiva, na perspectiva da Análise de Discurso da linha francesa, mais especificamente, o estudo de Michel Pêcheux, de quem, entre outros, Orlandi é discípula aqui no Brasil.

Se por um lado o objeto de estudo sobre o qual me detenho é múltiplo e indeterminado, por outro, o objetivo principal é sempre único: estudar os processos de produção do discurso pedagógico (sua constituição, formulação e circulação). Compreendo o discurso como Orlandi (2001, p. 14), que diz ser ele “um processo contínuo, que não se esgota em uma situação particular. Outras coisas foram ditas antes e outras coisas foram ditas depois. O que temos são sempre ‘pedaços’, ‘trajetos’, estados do processo discursivo”. A partir do *corpus* coletado para esta pesquisa pretendo justamente trabalhar com os ditos “pedaços”, pensando-os discursivamente: na circunstância da enunciação (cenário: sala de aula do Ensino Fundamental com alunos e professor em situação de ensino-aprendizagem); no contexto sócio-histórico (regras escolares e de sala de aula, rituais tradicionais específicos da escola, currículo escolar, grades curriculares, entre outros); na memória discursiva (o papel do professor é de sabe-tudo, é sujeito no processo ensino-aprendizagem e tem autoridade para dizer o que pode e o que não pode, e o papel de aluno é de quem não sabe, é objeto no processo ensino-aprendizagem, que obedece e aceita) e em seu modo de circulação (situação de aula no ensino formal).

Para delimitar o conceito de discurso, especifico que trato, maiormente, do discurso pedagógico, considerado por Orlandi (1996, p. 16) como autoritário, segundo sua proposta de distinção dos três tipos de discurso: lúdico, polêmico e autoritário; pois assim lhe

parecia à época da escritura de seu texto. A autora faz esta classificação tomando por base o referente e os participantes do discurso, ou como diz, o objeto do discurso e os interlocutores. Afirmou ser autoritário o discurso do professor porque neste tipo de discurso o “referente está ausente, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na *polissemia contida*”. (1996, p. 15-16). Será que segue assim este discurso passados dez anos?

Ainda sobre o discurso pedagógico, como já disse anteriormente, faz parte de nossa ordem cultural o “ensinar” e, segundo observações de Orlandi (1996, p. 17), tal ação ganhou a dimensão de “inculcar”, além das demais: informar, explicar ou mesmo persuadir. Alguns dos fatores de inculcação a partir dos quais poderei observar o trabalho em sala de aula são: a forma de motivação usada pelo professor criando uma visão de utilidade da matéria, repetições, perífrases, paráfrases, definições rígidas, sentido homogeneizado, o caráter de informação científica do conteúdo transmitido pelo professor como representante do cientista, o silenciamento do livro didático em relação à história e à cultura indígena, o conhecimento e insistência no conhecimento da metalinguagem para chegar ao saber institucionalizado, a legitimidade da escola para transmitir saber.

Estes discursos, por sua vez, são enunciados por sujeitos históricos constituídos pelo simbólico, filiados a uma rede de sentidos – o interdiscurso, aqui entendido como “o conjunto dos dizeres já ditos e esquecidos que determina o que dizemos, sustentando a possibilidade mesma de dizer. Para que nossas palavras tenham sentido é preciso que já tenham sentido”. (ORLANDI, 2001, p. 59).

Assim, seguindo a proposta da AD francesa, nas práticas de leitura o analista precisa levar em conta “a relação do que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando “escutar” a presença do não-dito no

que é dito: presença produzida por uma ausência necessária.” (2001, p. 60). Ainda segundo a mesma autora (1996, p. 263),

[...] o silêncio, tanto quanto a palavra, tem suas condições de produção; por isso, dada a diversidade dessas, o sentido do silêncio varia, isto é, ele é tão ambíguo quanto as palavras. O silêncio imposto pelo opressor é exclusão, é forma de dominação, enquanto que o silêncio proposto pelo oprimido pode ser uma forma de resistência.

É nessa direção que investigo o fenômeno do silenciamento envolvendo a questão indígena nos livros didáticos (já possível de ser destacada pela ausência quase total dela na abordagem do tema). Por que há silêncio sobre o tema? Quais sentidos provocam estas ausências na questão da identidade brasileira? E quando há referências, como são formuladas essas representações?

E ainda, quando Orlandi diz que a fala também é silenciadora (1996, p. 264-265), refere-se ao fato de que este não dizer pode ter a natureza do implícito tratado, por exemplo, pela psicanálise (operando com o conceito de inconsciente), pela retórica (nas teorias da argumentação) ou pela análise de discurso (refletindo a noção de ideologia). Após contato com o corpus retorno a estas observações de Orlandi para então aprofundar a questão do implícito através da AD.

Quanto ao conceito de ideologia com o qual “olho” o texto a ser analisado, sigo o deslocamento que sugere Orlandi, da noção com formulação sociológica passando a uma formulação discursiva, que diz:

Frente a não importa que objeto simbólico, o sujeito não pode não significar: ele é levado a dizer o que “isto” quer dizer. [...] O sujeito é a interpretação. Fazendo significar, ele significa. É pela interpretação que o sujeito se submete à ideologia, ao efeito da literalidade, à ilusão do conteúdo, à construção da evidência dos sentidos, à impressão do sentido já-lá. A ideologia se caracteriza assim pela fixação de um conteúdo, pela impressão do sentido literal, pelo apagamento da materialidade da linguagem e da história, pela estruturação ideológica da linguagem. (ORLANDI, 2001, p. 22).

Os estudos de Authier, sobre heterogeneidade mostrada e constitutiva, também contribuem para minha análise do *corpus* para estudar marcas/pegadas no discurso do professor e ajudar a compreender como são consagradas formas culturais hegemônicas cristalizadas. Segundo esta autora, na heterogeneidade constitutiva “algo fala”, “o Outro emerge no discurso dilacerando-lhe a continuidade, insistindo contra a dominação do sujeito. Os rompimentos e suturas escondem, anulam as lacunas; processos de denegação” (1984, p.73). Já na heterogeneidade mostrada “o sujeito fala” e “UM se delimita na pluralidade dos outros: o sujeito se delimita, o discurso se delimita, ou seja, individualiza-se através da conjunção constitutiva”. Ainda:

[...] aparece um enunciador externo (aquele que se apresenta dizendo: eu sei o que digo) – constrói-se a imagem do sujeito, que anula o descentramento real. A representação da enunciação, por ser ilusória, é proteção necessária para a manutenção do discurso, que só assim pode criar corpo, materialidade, e figurar ao mesmo tempo o sujeito que enuncia. (1984, p. 73).

Authier (1990) diz recorrer a abordagens ancoradas no exterior da lingüística, mas um exterior pertinente para o campo lingüístico da enunciação. Penso que com esta orientação teórica tem-se o “dispositivo” de que falava Orlandi (2001, p. 21) para ter acesso à discursividade da linguagem.

Cabe aqui a preocupação bastante pertinente de Pêcheux quando fala sobre “ler, descrever e interpretar” e que deve ser lembrada no decorrer do trabalho:

[...] o problema principal é determinar nas práticas de análise de discurso o lugar e o momento da interpretação, em relação aos da descrição: dizer que não se trata de duas fases sucessivas, mas de uma alternância ou de um batimento, não implica que a descrição e interpretação sejam condenadas a se entremisturar no indiscernível. (1997, p. 54).

Sendo assim, esses são os referenciais teóricos que sustentam a análise dos recortes pinçados dos discursos pedagógicos legitimados pelo ensino escolar.

## 1.2 CONTORNOS METODOLÓGICOS

Como *corpus* selecionei recortes significativos do discurso de alguns livros didáticos, do professor atuando com os alunos sobre mitos indígenas e alguns trechos da entrevista feita à Ciça Fittipaldi. Quanto aos procedimentos de coleta de dados, estes foram obtidos basicamente de três formas:

- a) análise das últimas coleções de livros didáticos<sup>3</sup> de Língua Portuguesa disponibilizados pelo Programa PNLD 2005.
- b) filmagem da atuação de cinco professores das disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia, do Ensino Fundamental de escolas da rede pública estadual e rede privada interagindo com seus alunos quando da leitura de mitos indígenas em sala de aula ou apenas tratando sobre a temática.
- c) entrevista com Ciça Fittipaldi, a autora do livro “Linguagem da mata”.

Quanto aos livros didáticos, dispus das coleções de Língua Portuguesa que chegaram para análise na Escola de Ensino Fundamental na qual trabalho. O que observei é se havia ou não referência ao índio; quando houve, destaquei os trechos para análise; quando não houve, analisei o silêncio e seu modo de significar. Segue quadro com a relação dos livros didáticos pesquisados na disciplina de Língua Portuguesa, integrantes da listagem do PNLD 2005, destinados às séries finais do Ensino Fundamental (5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série):

---

<sup>3</sup> Para consultar lista integral dos livros de Língua Portuguesa integrantes da listagem do PNLD 2005, consultar Anexo B. Apenas 8 coleções (das 28 que participaram da escolha) de Língua Portuguesa foram analisadas em função do tempo destinado à coleta de dados e pela disponibilidade de acesso a estas obras.

N°	COLEÇÃO	VOLUME	AUTORES	EDITORA
01	Coleção ALP Novo – Análise, Linguagem e Pensamento.	5ª; 6ª; 7ª e 8ª série.	Marco Antonio de Almeida Hailer & Maria Fernandes,.	FTD, 2000.
02	Arte & Manhas da Linguagem.	5ª; 6ª; 7ª e 8ª série.	Elisiani Vitória Tiepolo e Sonia Ap.G. Medeiros.	Editores Nova Didática, 2002.
03	Entre Palavras Edição Renovada.	5ª; 6ª; 7ª e 8ª série.	Mauro Ferreira	FTD, 2002.
05	Linguagem - Criação e Interação.	5ª; 6ª; 7ª e 8ª série.	Cassia G. de Souza e Márcia P. Cavéquia	Saraiva, 2002.
06	Língua Portuguesa - Rumo ao Letramento.	5ª; 6ª; 7ª e 8ª série.	Ângela Mari C. Gusso e Rossana Ap. Finau.	Editores Base, 2002.
07	Palavra Aberta.	5ª; 6ª; 7ª e 8ª série.	Isabel Cabral.	Atual Editora / Editora Saraiva, 2000.
08	Português para Todos.	5ª; 6ª; 7ª e 8ª série.	Floriana T. Cavallette e Ernani Terra.	Scipione, 2004.

Quanto ao discurso do professor, retirei-os quando da sua atuação em classe falando sobre os mitos (sete no total) que foram coletados e organizados por Ciça Fittipaldi e, por solicitação do MEC/FNDE, editados especialmente para o PNBE<sup>4</sup> 2003. Esse livro, chamado *A linguagem da mata*, foi distribuído para escolas públicas de todo o País através do Programa “Literatura em Minha Casa”, acompanhados do encaminhamento de que as crianças (na capa diz 4ª série) os levassem para ler em casa. Entrei em contato com vários professores

perguntando se conheciam o livro, já que havia sido enviado às escolas, e se também poderiam planejar algumas aulas utilizando-se do material. Vale lembrar que como a prática com literatura na sala de aula do Ensino Fundamental não se dá através de um planejamento rígido, meu pedido pôde ser entendido com certa naturalidade.

Utilizei-me de filmagens da atuação do professor em interação com os alunos para garantir o máximo de fidelidade ao *o que foi dito* (falas e textos escritos), *como foi dito*, reações, entonações, expressões corporais, enfim, tudo o que foi usado para significar e que foi possível captar pela câmera. As filmagens foram feitas nos meses de outubro a dezembro de 2005.

Para as cinco professoras que aceitaram fazer parte da pesquisa entreguei cópia do material na íntegra (contendo os sete mitos), solicitando que organizassem uma ou mais aulas a partir do material. Em momento algum direcionei o assunto ou pedi que discursassem sobre *índio* ou trabalhassem um mito em detrimento dos demais, que dessem um tratamento folclórico, histórico, literário, etc. Este posicionamento fez-se necessário para tentar garantir a diversidade de abordagens dos mitos e também o livre direcionamento pedagógico. O material foi entregue 15 dias antes da filmagem das aulas para que a professora pudesse planejar seu trabalho. Em cada turma foram feitos exercícios de adaptação: presença da pesquisadora mudando o movimento das aulas, a própria câmera que representa elemento de interferência de comportamento, tanto nos alunos como também na professora e pesquisadora.

Para possibilitar a coleta de dados selecionei cinco professoras, das quais quatro pertencentes a escolas da rede pública estadual do ensino fundamental de Santa Catarina e uma delas da rede particular do município de Araranguá – todas com formação completa (graduadas, especialistas ou mestres em Letras, História ou Geografia) e atuantes nas respectivas disciplinas de Ensino Fundamental. A princípio não me preocupei em selecionar

---

<sup>4</sup> PNBE: Programa Nacional Biblioteca da Escola, coordenado e avaliado pela SEF (Secretaria de Ensino

as turmas, já que não havia necessidade de adotar uma única série, porém quando pude interferir, fiz questão de que a aula acontecesse com turmas de 5ª série, aproximando a indicação da faixa etária sugerida no material distribuído pelo MEC<sup>5</sup>. Como as professoras respondem a uma coordenação direta, fez-se necessária a solicitação prévia à Direção da escola onde cada uma trabalha para que eu pudesse contar com uma autorização formal (Ofício de aceitação). Também tive que agendar horários para explicitação da pesquisa com os professores, sendo que 50% do total de sujeitos de pesquisa estabelecidos no projeto da dissertação acabaram não realizando o solicitado, alegando falta de tempo, remarcando datas agendadas, etc.

Também o número inicial de escolas e municípios foi reduzido; os professores que aceitaram envolver-se na pesquisa pertencem às seguintes Instituições de Ensino:

- 1- Escola de Ensino Fundamental Castro Alves – Araranguá – SC (rede pública)
- 2- Escola de Ensino Fundamental Padre Antônio Luiz Dias – Araranguá – SC (rede pública)
- 3- Escola de Educação Básica Bernardino Sena Campos – Araranguá – SC (rede pública)
- 4- Colégio Dehon – Araranguá – SC (rede privada)

Da entrevista com a autora do livro distribuído às escolas, Ciça Fittipaldi: foi realizada por e-mail e foram usadas perguntas diretas: “Como a senhora imagina que seu livro seja trabalhado pelo professor? Qual é sua experiência com a recepção do seu livro?” com o objetivo de obter comentários sobre sua experiência na divulgação do material nas escolas de não-índios. Como esta autora tem muita experiência, tanto porque conviveu com alguns grupos étnicos do Amazonas, como é também professora universitária e divulgadora da literatura específica, considero seu depoimento relevante para minha pesquisa.

---

Fundamental), cujos livros são adquiridos e distribuídos sob a responsabilidade do FNDE.

## 2 O DISCURSO SOBRE O ÍNDIO NO LIVRO DIDÁTICO

A decisão pelo estudo do tema nasceu de reflexões mais ou menos no sentido do que diz Coracini (1995, p.10), na apresentação de uma das suas obras, quando fala que suas pesquisas podem servir para:

[...] aquele que dedicando sua vida ao magistério, sentir a necessidade e obrigação de lançar um olhar crítico sobre sua prática, consciente de que as mudanças só serão efetivamente encontradas, quando houver a confluência de um desejo e de uma necessidade.

Reportando-me à condição de também professora de sala de aula de Ensino Fundamental, busco primeiramente refletir sobre a minha história de educadora, que é também a história de muitos outros neste País. A inquietação primeira talvez pudesse ser a de tentar uma prática que saísse da rotina de análise estrutural da língua, desse ensino de língua desvinculado do social, do político, pelo menos que pretendia sê-lo.

Também por uma forte representação do meu ethos<sup>6</sup>, dada a comunidade preconceituosa e fechada na qual nasci<sup>7</sup>. Na Vila São Maurício, onde cresci, costumávamos (irmãs e crianças vizinhas) encontrar artefatos indígenas nas proximidades da escola e sob as terras que meu pai arava. Quando perguntávamos sobre a origem do material, meu avô costumava contar várias histórias sobre as lutas entre colonos e bugres.

---

<sup>5</sup> Na capa do livro de Ciça há uma nota que diz: Volume 5, Tradição Popular, Literatura em minha casa - 4ª série.

<sup>6</sup> Aqui tomado com a acepção discutida por Ruth Amossy (2005), referindo-se a representação do locutor que se depreende não só pelo que enuncia, mas também pelas modalidades de enunciação, pelas posturas que adota, por seu estilo.

<sup>7</sup> Rio Fortuna, SC, basicamente um reduto de agricultores alemães que sofriam preconceito por falar alemão e foram perseguidos por isso, mas também perseguiam os demais, ditos *brasileiros* pelos alemães.

Estas histórias foram marcantes e se juntaram a outras sobre os povos descendentes de africanos, da proibição de casarmos e até mesmo convivermos com pessoas de outras culturas. À medida que a escola fornecia informações sobre a história destes povos, a leitura sobre o assunto foi crescendo e a minha indignação foi aumentando. Mesmo estudando LETRAS, percebi quão pouco aprendemos, nesse curso, sobre a influência lingüística das outras etnias, que não a européia, foram/são estudadas neste curso.

Ingressei no magistério público estadual no ano de 1986 e desde então sou sujeito e testemunha de práticas docentes no estado de Santa Catarina. Através de leituras em fontes da Antropologia, basicamente, passei a conhecer e a perceber o quanto a mitologia indígena é deixada de lado, mesmo sendo tão rica. Percebi ainda que os livros didáticos também não valorizam ou não valorizam ou tratam a temática, pelo menos aqueles com os quais eu mais tinha contato.

Na universidade local (UNESC) trabalho com a disciplina de Estágio Supervisionado e, por isso, acompanho o trabalho docente de muitos colegas, principalmente da área de LETRAS, onde continuo observando este silenciamento sobre a questão, tanto sobre a cultura indígena como também a africana. Da mesma forma, o uso do livro didático também é prática corrente nesta região onde trabalho. É deste lugar que falo, então, tentando o exercício do analista, “sabendo, pois, da parte inacessível ao sujeito, mas que fala em sua fala”, conforme Orlandi (1996, p. 31).

## 2.1 CONTEXTUALIZANDO O LIVRO DIDÁTICO

Baseada na vivência que meu trabalho oportuniza, posso dizer que o livro didático é uma das principais ferramentas utilizadas pelos professores, quando não é a única. E sobre a

atual situação do programa PLND é possível relatar o que nos diz uma pesquisadora bastante envolvida com o tema: Circe Maria Fernandes Bittencourt, coordenadora do Banco de dados específico sobre o livro didático (LD) chamado LIVRES. Segundo Bittencourt (s.d.), “os investimentos realizados pelas políticas públicas transformaram o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no maior programa de livro didático do mundo”. É também alvo de inúmeras investigações graças às relações contraditórias estabelecidas entre o LD e a sociedade. Ainda segundo Bittencourt, o LD é integrante da “tradição escolar” há, pelo menos, dois séculos e assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. As pesquisas em torno dele o fazem considerando-o como: produto cultural, mercadoria ligada ao mundo editorial, como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas escolares e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais. A perspectiva que adoto nesta pesquisa não tem pretensão de “recortar” um único olhar, mas sim fazer o que sugerem os analistas de discurso: interrogar a interpretação.

É preciso considerar ainda que este material, antes de chegar às escolas, passa por uma ação avaliativa implementada pelo MEC e que, apesar de a estruturação de um programa de avaliação ser relativamente recente, o papel regulador e/ou intervencionista do Estado nestas publicações remonta ao Estado Novo, conforme apontam pesquisas de Miranda e Luca sobre o livro didático de História (2004, p. 124), “[...]quando se instituiu, pela primeira vez, uma Comissão Nacional de Livros Didáticos, cujas atribuições envolviam o estabelecimento de regras para a produção, compra e utilização do livro didático”.

Sobre a atual regulamentação<sup>8</sup> gostaria de ressaltar, dentre os **critérios eliminatórios** específicos relativos aos livros adotados para a disciplina de Língua

---

<sup>8</sup> Lembrar que a cada nova etapa de seleção os critérios utilizados para avaliação são revisados. Desta forma, nos referimos aqui aos utilizados para o PNLD de 2005, disponíveis em: <http://www.fnde.gov.br/guiasvirtuais/pnld2005/pdfs/portugues.pdf>, acesso em 16 out. 2005.

Portuguesa, um item que diz: *Prejuízo à construção da cidadania* (p. 252), onde textualmente se recomenda que o LD deve seguir, entre outras, as duas orientações seguintes: “não veicular, nos textos e nas ilustrações, preconceitos que levem a discriminação de qualquer tipo, especialmente no que diz respeito aos diferentes falares regionais e sociais”; e ainda: “estimular o convívio social e a tolerância, abordando a diversidade da experiência humana, com respeito e interesse, inclusive no que diz respeito à diversidade lingüística”.

Na seqüência, quanto aos **critérios classificatórios**, recomenda que: “O conjunto de textos que um livro didático apresenta é um instrumento privilegiado – às vezes único – de acesso do aluno ao mundo da escrita. Portanto é imprescindível que a coletânea de textos do livro, respeitado o nível de ensino a que se destina, ofereça ao estudante uma amostra o mais variada e representativa possível desse universo letrado”. Por isso dá orientações aos candidatos ao credenciamento dos livros que, entre outros itens, considerem que: “os autores selecionados não precisam restringir-se aos de língua portuguesa; boas traduções, apresentando adequadamente ao aluno realidades culturais diversificadas, são bem-vindas.”

E por último, nas observações relativas ao **manual do professor**, entre outras, recomenda-se que o LD deve: “fornecer subsídios para a atualização e formação do professor, tais como bibliografias básicas, sugestões de leitura suplementar, sugestões de integração com outras disciplinas ou de exploração de temas transversais, dentre outros”.

Estes recortes retirados do Guia nº 2 do PNLD 2005 são necessários para acompanharmos a análise das coleções-alvo desta pesquisa, tarefa a que se procede na seção a seguir.

## 2.2 QUANDO HÁ REFERÊNCIAS AOS POVOS INDÍGENAS NO LD

O levantamento de dados (cerca de 8 coleções didáticas de LP que chegaram na escola onde trabalho, totalizando 32 volumes) que a pesquisa proporcionou não representa, pois, todo o material distribuído no país, que na lista do MEC de onde retirei estas 8 coleções, somam mais de 20, totalizando 28 coletâneas oferecidas aos professores pelo PNLD, citadas no Anexo B. Porém, como diz Orlandi quando fala do corpus utilizado pelo analista de discurso (2003):

A delimitação do corpus não segue critérios empíricos (positivistas) mas teóricos. [...] Quanto à natureza da linguagem, devemos dizer que a análise de discurso interessa-se por práticas discursivas de diferentes naturezas: imagem, som, letra, etc. [...] Os textos, para nós, não são documentos que ilustram idéias pré-concebidas, mas monumentos nos quais se inscrevem as múltiplas possibilidades de leituras. Nem tampouco nos atemos aos seus aspectos formais cuja repetição é garantida pelas regras da língua – pois nos interessa sua materialidade, que é lingüístico-histórica, logo não se remete a regras, mas as suas condições de produção em relação à memória, onde intervém a ideologia, o inconsciente, o esquecimento, a falha, o equívoco. O que nos interessa não são as marcas em si, mas o seu funcionamento no discurso. É este funcionamento que procuramos descrever e compreender. (p. 62-64-65).

A análise a seguir coloca o discurso pedagógico como o lugar de acesso e de observação para tentar entender como se define e como funciona a ideologia, de que lugar fala cada autor de livro didático, de que se alimenta seu discurso – lembrando sempre que o objetivo último é tentar uma análise do imaginário que atravessa os discursos sobre a identidade indígena, pensando a própria produção de sentidos e constituição de sujeitos decorrentes deste discurso pedagógico.

Ainda sobre o tratamento dado ao corpus recortado para análise destes materiais cabe lembrar as considerações de Orlandi (2003, p. 72-73):

A mediação de um dispositivo analítico, da teoria e dos objetivos do analista dão ao texto seu estatuto como unidade de análise. Os textos, enquanto objetos que se constituem em materiais de Análise de Discurso, são provisórios. A duração do texto se dá, de um lado, empiricamente, porque são constituídos de materiais tangíveis, e, de outro, no trabalho de arquivo porque eles permanecem (são acondicionados)

como parte da memória institucionalizada. Feita a análise, no entanto, o analista prescinde dos textos. Uma vez atingido o processo discursivo este é que dá ao analista as indicações de que ele necessita para compreender a produção dos sentidos. Os textos deixam de ser seus objetos.

Na primeira coleção analisada (ver material xerocado no anexo C), chamada *ALP*<sup>9</sup>, não há trechos ou textos com intenção aberta de discutir a temática indígena. Em dois livros da coletânea é possível encontrar menção ao índio, mas isto se faz com objetivos de classificação de textos quanto ao uso da língua falada e língua escrita (no caso do volume da 5ª série, p. 55). No volume da 8ª série (p. 45-48), a referência ao índio se faz através do fragmento de texto de José de Alencar, *Iracema*, cuja presença é indicada pelos autores do LD graças à necessidade de contato com as Escolas Literárias a serem estudadas no Ensino Médio (Romantismo), pela exploração vocabular de palavras indígenas e regionalismo, porém não vai além disso.

Na segunda coleção, *Arte & Manha da Linguagem*, (ver material xerocado no anexo C), apenas um volume faz referência ao tema: no livro da 5ª série (p. 84-91, 106-108) há um texto expondo como é *a vida na floresta* para compor mais um exemplo na unidade 4 intitulada *como vivem as crianças do mundo*. A epígrafe que abre este texto diz: *criança é criança em qualquer parte do mundo. Até mesmo na floresta*, e explora a maneira de viver das crianças índias, dos filhos de seringueiros e agricultores, todos considerados seres da floresta. Há ainda uma lenda indígena atribuída aos povos da Amazônia, chamada *O canto do Uirapuru*, retirado de um livro de Lendas e causos da Caipora. A ênfase na análise deste material se dá pelo viés dos gêneros “causo” e lendas, da diferença entre a linguagem oral e a escrita. Na unidade seguinte, o tema é *Criança vive aprendendo e aprende brincando. Afinal, aprender é brincar de viver*. O texto é um fragmento do jornal *Folha de São Paulo* e explora as brincadeiras das crianças indígenas. O tema funciona como pretexto para discutir as

---

<sup>9</sup> Abreviatura de: Análise, Linguagem e Pensamento.

questões gramaticais e não se discute qualquer questão pertinente sobre as diferenças étnicas de cada grupo indígena ou outro aspecto relacionado à infância.

Na terceira coletânea: *Entre palavras*, no volume da 6ª série, toda a unidade 5 – p. 83 a 106 (na parte referente à exploração textual) – é dedicada ao estudo do tema da violência praticada contra os povos indígenas, dos conflitos entre brancos e índios (ver material xerocado no anexo C). As fontes dos textos são duas: *Folha de São Paulo* e fragmentos dos livros: *Esta terra tinha dono* e *Brasil indígena: 500 anos de resistência*, de Benedito Preziosi e Duardo Hoornaert, editado pela FTD. Neste material há um cuidado em abordar a situação indígena; está separado em blocos chamados: *ouvir* (com textos e encaminhamentos para desenvolver esta habilidade), *ler* (dois textos jornalísticos acompanhados de *estudo do texto e linguagem do texto*; *intertextualidade: de um texto a outro*), *debater, escrever, falar, gramática* (destinada ao estudo da acentuação gráfica, sem vínculo direto com o tema ou textos estudados), *aprender mais*. Os textos não são meros pretextos para o ensino gramatical. O foco do estudo do texto é a problemática da questão da terra, da continuidade destes povos, das políticas adotadas pela FUNAI, porém estão vinculados ao desenvolvimento de habilidades de natureza discursiva e textual.

Há também um segundo volume desta coletânea com passagem sobre o tema. Trata-se do livro da 8ª série (p. 82-85), onde um texto abre a unidade 4, cuja temática está voltada para as questões ambientais. O texto é bastante conhecido porque utilizado em diversos livros didáticos: *Carta do cacique Seattle, da nação Duwamish, da América do Norte, dirigida em 1854 a Franklin Pierce, presidente dos Estados Unidos*, e é explorado mostrando o índio como protetor da natureza e o branco como destruidor – tem, pois, ares maniqueístas.

Neste mesmo volume há outra passagem; no bloco *Aprender mais, Leitura Complementar*, encontra-se o texto *O tupi que o Brasil fala hoje* (p. 185-186), referenciado à

revista *Galileu*, da Globo. Não há qualquer exploração sobre este texto, já que ele está na parte complementar em referência ao texto principal: fragmento de *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, na passagem em que Policarpo peticiona, junto ao Congresso Nacional, o requerimento de que seja adotada a língua tupi-guarani como língua oficial e nacional, porém a tônica das discussões propostas não recai sobre a temática da origem/história do Português falado no Brasil, tampouco sobre a língua tupi-guarani em especial.

Na quarta Coleção: *Ler, Entender, Criar – Língua Portuguesa*, no volume da 8ª série, na unidade 2 (p. 25-42), (ver material xerocado no anexo C), desenvolve-se o tema *Nós e os outros* acompanhado de uma interrogação: *Existem tantos grupos...Existe um grupo dos que não têm grupo?*. O primeiro texto desta unidade chama-se: *tribos e tribos. Cada um na sua* e nele não se faz alusão aos jovens da etnia indígena. Mais uma vez a fonte de pesquisa dos autores do LD foi a jornalística. O *lead* da matéria diz o seguinte: *Rappers, metaleiros, punks, funks, skinheads, patricinhas, malhadores, cowboys, pagodeiros, internautas, bichos-grilo, roqueiros, clubers...* Os jovens brasileiros se agrupam em torno de afinidades musicais, sociais ou por puro modismo. Quando termina o texto há uma pergunta: *Você pertence a alguma tribo ou acha que tribo é “coisa de índio”?* e no bloco intitulado **Estudo do texto** explora-se o conceito de tribo retirado do dicionário Aurélio, cuja acepção número 4 é bastante questionável, inclusive com duas observações quanto a esse conteúdo, tanto do autor do dicionário como das autoras do LD. O trecho de que falo diz o seguinte:

**Tribo** [...] 4.Qualquer povo, geralmente não-letrado, unido quanto ao território, língua, cultura e instituições sociais [...] [*Este emprego não antropológico do termo é muitas vezes criticado, por trazer conotação pejorativa, que reflete concepções que associam o povo designado por tribo a um suposto estágio “primitivo” ou de “barbárie”.*] (p.28 do LD em questão)

No texto seguinte, *O desenvolvimento dos jovens nas tribos indígenas do mundo*, retirado de uma revista (*Pais & Teens*), e que integra o bloco *Outra leitura*, há uma afirmação do autor dizendo que jovens de diferentes povos nativos do mundo possuem tradições de

ensinamento e rituais semelhantes. Quase nada se faz com este texto e a presença dele no LD figura como um adicional apenas. As autoras trabalham-no com o objetivo de identificar características do gênero jornalístico. No Manual do Professor (p.13) há uma orientação que diz:

[...] espera-se que os alunos concluam que este texto não tem as características próprias do gênero reportagem jornalística: como não há a intenção de mostrar o ponto de vista dos que participam dos fatos relatados, não há também depoimentos, discurso direto ou indireto, descrições de pessoas, ambientes ou cenas. Trata-se de um artigo em que a intenção do autor é expor seus conhecimentos a respeito do assunto e sua admiração pelos povos nativos.

Na coleção *Linguagem – criação e interação*, no volume da 7ª série (p. 151-170), unidade 7, a temática é tratada diretamente através do tema: *Uma rica herança*. Na parte dedicada às *Orientações ao Professor* as autoras relembram a situação dos povos nativos antes da chegada dos europeus, as conseqüências do contato, e acrescentam:

A cultura desses povos, extremamente rica e importante para a formação da cultura brasileira, foi relegada a atividade folclórica nas escolas. A visão indígena veiculada pela escola era a de um ser selvagem, ocioso e, muitas vezes, hostil. Graças a uma revisão da História, essa visão tem mudado. A tentativa desta unidade é desmistificar o indígena e propor uma discussão acerca da importância destes povos para a formação do povo brasileiro.

O material traz abordagens do assunto, tais como: identidade cultural do indígena (texto p. 152-153: *É índio ou não é índio, trecho do livro de Daniel Munduruku*); Etnia indígena como formadora do povo brasileiro (texto p. 156: *Quem somos, afinal? trecho de um artigo de revista de autoria de Vinícius Romanini*); Violência praticada contra um índio Pataxó (duas notícias à p. 177 sobre o mesmo tema, quando do assassinato de Galdino Jesus dos Santos, em Brasília: *Jornal da Tarde e Folha de Londrina*); Oposição entre civilizados e não-civilizados, ironizando antigas discussões sobre esta questão e propondo outro olhar: **civilizados** = aqueles que perderam suas identidades culturais e **não-civilizados** = aqueles que preservam suas identidades culturais; Pintura em tela chamada *Menino Caiapó* à 165, revista de bordo da TAM. Há cinco indicações bibliográficas para que alunos e professor ampliem

seus conhecimentos sobre a temática indígena, além de sugestões para trabalhos interdisciplinares.

Juntamente com o tema tratado trabalha-se as questões de linguagem e a produção de texto. Porém, à p. 165, quando foi proposto o estudo da concordância nominal, as autoras utilizaram um texto com modificações na linguagem (*Índios caçam com a ajuda de satélites, publicado pela Superinteressante*), modificando o texto original, cometendo, propositadamente, erros de concordância (ex. Os índio; alguns animal; o carne de caça, etc.).

Na sexta coletânea, intitulada *Língua Portuguesa – rumo ao letramento*, no volume da 5ª série, Unidade 2, que leva o título: *Seres fantásticos*, encontra-se uma lenda atribuída aos indígenas para explicar a existência dos diamantes, referenciado a Neide T. Maia Gonzalez, do livro *Contos e lendas de amor: As lágrimas de Potira* (p.25-26). A questão indígena não é mencionada e o texto encontra-se aí para estimular a produção oral, através das atividades “causos e contos”. No volume dedicado à 7ª série há um único texto: *As línguas amazônicas* (p. 184-185), retirado do jornal *Folha de São Paulo*, integrando a temática da unidade: *Fala e escrita: duas faces da mesma moeda*. O texto foi escrito pelo jornalista e embasado em entrevista feita com o pesquisador Aryon Rodrigues, da Universidade de Brasília, e comenta a pesquisa feita na região amazônica quanto à situação das línguas faladas e as que estão em extinção; os procedimentos da colonização e a implicação desta nas línguas locais. Mais uma vez o tema não é comentado. Na unidade seguinte: *Mistura racial é um bem cultural* (p. 200-202) há um texto retirado do jornal *O Globo* que discute a mestiçagem do povo brasileiro e toda a riqueza perdida pela intolerância etnocêntrica dos brancos no Brasil. Também não há exploração da questão indígena, apenas referência no texto a estes povos.

No volume da 6ª série da coletânea: *Palavra Aberta*, unidade 4 (p. 72-73), a autora apresenta a temática da cultura popular, do folclore, e aí se justifica a presença de duas lendas creditadas aos índios: a primeira, de Ruth Rocha, *Uma lenda da criação do homem*,

conta como os índios da América explicam a existência de brancos, negros e índios. A segunda é: *As lágrimas de Potira*, (p.75-76), retirado do livro: *Contos e lendas de amor*, anteriormente citada em outra coletânea.

No livro da 7ª série da mesma coleção, apresentado como texto 1, (p. 2) da primeira unidade, encontra-se uma adaptação de texto jornalístico: *A adolescência xavante*, publicado no *Folhateen*, caderno do jornal *Folha de São Paulo*. A exploração do texto se dá pelo viés da comparação entre as informações trazidas pelo autor do texto sobre o grupo xavante na adolescência em relação à cultura dos alunos/leitores do LD, que também estão na adolescência. Três perguntas sobre este texto encerram o assunto “índio” neste material. No mesmo esquema relativo à temática adotada na unidade do LD, no compêndio da 8ª série, integrando um conjunto de textos que giram em torno do relacionamento do homem com os elementos da natureza, encontramos o texto: *Carta do cacique ao Grande Chefe Branco* (p. 98-99, publicado na revista *Nova escola*). Na epígrafe traz a seguinte informação sobre a carta: [...] carta escrita em 1854 por um chefe indígena, em resposta à oferta de compra das terras da tribo Duwanish feita pelo governo norte-americano. Após trabalho com o vocabulário do texto, novamente três questões encerram a temática indígena, que aparecem acompanhadas do posicionamento: os brancos estão errados e os índios estão certos – um dos trechos que demonstram a opção pelo maniqueísmo explícito.

A última coletânea de que disponho para análise chama-se: *Português para todos*; a presença de discursos ou referências à temática indígena foi encontrada nos volumes da 5ª e da 8ª série. O capítulo 6 do livro da 5ª traz o título: *Mitos e lendas*, e após a abertura com uma tela exibindo Vênus, Zéfiro e Aura, da mitologia grega, segue o texto: *As serpentes que roubaram a noite*, de Daniel Munduruku (p. 78-83). Na seqüência, entre sufixos, hiatos e ditongos, seguem outros dois textos de mitologia greco-latina e uma conceituação das palavras ‘lenda’ e ‘mito’. Encerra o capítulo o prefácio do livro *As serpentes que roubaram a*

*noite e outros mitos* (p.94-95), de Daniel Munduruku. No primeiro texto o trabalho resume-se às questões de estrutura da narrativa. No texto seguinte, a ênfase do trabalho é dada para os relatos familiares e, mais uma vez, a referência aos povos indígenas não é feita. No volume da 8ª série, à p. 28, seis linhas de texto retiradas da página do Greenpeace fazem alusão a Olhos de Fogo, índia Cree profetizando sobre o futuro do homem no Planeta Terra. No capítulo 4, mais uma vez aparece trecho da carta escrita em 1854 pelo chefe Seattle ao Presidente dos EUA, com o mesmo enfoque ambientalista.

Destes trinta e dois volumes analisados, treze fazem referência à palavra “índio” e apenas duas coletâneas trabalham o tema diretamente. O silenciamento ou até mesmo a censura são *rastros* marcados neste material e indicam necessidade de investigação. E quanto aos livros didáticos de História e Geografia, tive acesso apenas a três coleções e todas com poucas referências aos povos indígenas. Como o corpus vai ficando muito ampliado, sugiro que a pesquisa siga por estes trilhos em outro momento.

### 2.3 ENTRE DITOS E NÃO-DITOS

Como o objeto deste estudo é o discurso em movimento, a prática da linguagem sobre a temática indígena na escola de E.F., precisamos observar o professor falando, organizando suas aulas, produzindo o trabalho simbólico com a linguagem. Mas será que podemos equiparar o discurso do(a) autor(a) do LD ao discurso pedagógico? Em certa medida podemos considerá-los também professores socializando suas inúmeras aulas, pois consultando os manuais didáticos, foi possível perceber referências à atividade docente exercida por todos os autores (ou são professores de sala de aula de diferentes níveis de ensino ou são consultores pedagógicos). Por outro lado, como já foi dito anteriormente, o

papel do LD ocupa grande espaço na autoria do DP. Daí sua importância neste estudo. Percebe-se que há deslocamentos de papéis; mesmo que continuem professores, estes autores “falam de um outro lugar” e ainda neste sentido não podemos esquecer a “sacramentalização” do livro na nossa sociedade, mesmo que este seja um livro didático.

A análise que segue envolve o discurso que circula no espaço pedagógico, construindo imaginários que atravessam a nossa identidade, já que nossa constituição étnica envolve basicamente brancos, índios e negros. A importância da análise se justifica porque a linguagem é uma das principais ferramentas na mediação de conceitos. Nossa imagem, nossa história é compreendida na/pela linguagem, e os discursos difundidos na escola a respeito desta parcela constituidora de nossa gente torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto deslocamentos e transformações de imagens/valores arraigados na cultura brasileira.

Conforme Orlandi (2003, p. 26), “quando interpretamos já estamos presos a um sentido”, e o exercício aqui é saber como as interpretações funcionam. Começo, então, o questionamento pelas condições de produção. As circunstâncias de enunciação, ou seja, o contexto imediato em que ocorrem estes discursos, já foram destacadas quando falei do percurso deste material até chegar às mãos do professor, da importância para seu trabalho, das condições de trabalho e formação deste profissional, dos critérios reguladores estabelecidos pelo MEC para produção do LD, etc. O público a quem se destina o material são os professores e professoras, os alunos e alunas deste País, considerados não-índios ou comunhão nacional<sup>10</sup>, prioritariamente aos frequentadores de escolas regulares do Ensino Fundamental.

Já o contexto sócio-histórico que envolve ideologicamente a temática traz, de longa data, uma relação de violência, de desinformação e exploração que segue atual. Podemos confirmar tal situação relembrando breves passagens de textos históricos, como por

exemplo, a Carta de Pero Vaz de Caminha, dirigida a El Rei Don Manuel, por ocasião da chegada oficial dos portugueses ao Brasil:

[...] Os outros dois o Capitão teve nas naus, aos quais deu o que já ficou dito, nunca mais aqui apareceram – fatos de que deduzo que é gente bestial e de pouco saber, e por isso tão esquiva. Mas apesar de tudo isso andam bem curados, e muito limpos. E naquilo ainda mais me convenço que são como aves, ou alimárias montezinhas, as quais o ar faz melhores penas e melhor cabelo que às mansas, porque seus corpos são tão limpos e tão gordos e tão formosos que não pode ser mais! E isto me faz presumir que não tem casas nem moradias em que se recolham; e o ar em que se criam os faz tais. Nós pelo menos não vimos até agora nenhuma casa, nem coisa que se pareça com elas. (Carta a El Rei D. Manuel, Dominus: São Paulo, 1963)

Também na Legislação brasileira, passados mais de 400 anos de contato, o Código Civil Brasileiro de 1910 ainda trata os índios da mesma maneira que Caminha: “sendo relativamente capazes” deveriam ser tutelados por um órgão indigenista estatal até que estivessem “integrados à comunhão nacional”. E até 1973 o órgão responsável por tal tutela chamava-se SPI (Serviço de Proteção ao Índio, que hoje corresponde à FUNAI). Este mesmo tratamento é mantido na lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, assinada pelo Presidente Médici, e que ficou conhecida por “Estatuto do Índio”:

Capítulo II – Da assistência ou tutela. Art. 7º - Os índios e as comunidades indígenas ainda não integrados à comunhão nacional ficam sujeitos ao regime tutelar estabelecido nesta Lei. §1º - Ao regime tutelar estabelecido nesta Lei aplicam-se no que couber, os princípios e normas da tutela de direito comum, independentemente, todavia, o exercício da tutela da especialização de bens imóveis em hipoteca legal, bem como da prestação de caução real ou fidejussória. § 2º - Incumbe tutela à União, que a exercerá através do competente órgão federal de assistência aos silvícolas.

Os princípios e normas da tutela do direito comum, referidos anteriormente, eram os que constavam no CCB de 1910 e que dizia: “todo homem é capaz de direitos e obrigações na ordem civil”, mas havia restrições para este princípio conforme o trecho seguinte, retirado da página eletrônica do Instituto socioambiental<sup>11</sup> :

---

<sup>10</sup> Terminologia utilizada no Estatuto do Índio para referir-se a todos os que não são índios ou também referidos como silvícolas.

<sup>11</sup> Para mais informações consultar: <http://www.socioambiental.org/pib/portugues/direito/estat.shtm#t6>

[...] os menores de 16 anos, os loucos de todo gênero e os surdos-mudos que não puderem exprimir a sua vontade, são considerados incapazes; os menores entre 16 a 21 anos, os pródigos e os "silvícolas" (sic), são tratados como "relativamente incapazes". A partir deste pressuposto, de que os índios não são plenamente capazes de exercer os seus direitos civis, a lei determinou que eles seriam tutelados. Diferentemente dos loucos, das crianças e dos pródigos, para os quais a Justiça nomeia, quando é o caso, uma pessoa como tutor, para os índios ela estabeleceu a tutela da União, a ser exercida por um órgão indigenista - atualmente, a Funai - até que eles estejam "integrados à comunhão nacional", ou à sociedade brasileira. Ou seja: enquanto forem índios - e algum dia deverão deixar de sê-lo - um órgão de Estado exercerá por eles os seus direitos civis.

Estes dizeres invocam um contexto que sugere a inferioridade dos povos indígenas, tanto no direito de ocupação das terras e administração de bens, quanto na maneira de pensar e de expressar-se. E segundo Orlandi (2003, p. 33):

“A constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos”.

O interdiscurso do LD disponibiliza, por vezes, antigos dizeres e que permitem o dizível de hoje e o intradiscurso, como podemos observar na passagem da coleção<sup>12</sup> *Ler, Entender, Criar – Língua Portuguesa*, no volume da 8ª série, unidade 2 (p. 25-42), quando as autoras encaminham a temática *Nós e os outros*, acompanhada da pergunta: *Você pertence a alguma tribo ou acha que tribo é “coisa de índio”?* Este recorte ilustra a confluência dos dois eixos citados por Orlandi (2003, p. 33): “o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação)”. Permite o sentido de dizer: afinal, você já tem sua tribo ou ainda está na pré-história, achando que tribo é coisa de índio? Encontramos aí uma representação do interdiscurso quando da expressão “coisa de índio” aspeada e de, como diz Courtine (apud ORLANDI, 2003, p. 34) fala aí “uma voz sem nome”. Dito quase assim também para referir-se a uma situação de *atraso*, ou ainda: quem não disse ou ouviu a famosa frase *programa de índio* com o mesmo sentido?

---

<sup>12</sup> Que não é a única ocorrência, mas tomo como exemplo apenas.

Uma importante referência aos povos indígenas na questão da identidade se dá, também, à página 28 deste mesmo LD, no bloco *Estudo do Texto*, questão 2, quando as autoras trazem alguns significados para o vocábulo *tribo* retirados do Dicionário de Aurélio B. de H. Ferreira (versão de 1999) para que os alunos escolham a acepção em questão. Dentre elas a acepção número 4 diz que se aplica aos povos indígenas: *tribo: Qualquer povo, geralmente não-letrado, unido quanto ao território, língua, cultura e instituições sociais [...]* acompanhada da seguinte observação: [*“este emprego não antropológico do termo é muitas vezes criticado, por trazer conotação pejorativa, que reflete concepções que associam o povo designado por tribo a um suposto estágio “primitivo” ou de “barbárie”.*”]

Isto nos mostra dois sentidos presentes neste discurso. Um primeiro diz que a palavra *tribo* tem um passado ligado a esta acepção agora censurada (constituição), que significou ou significa isto, pois está atrelado ao movimento do *conteudismo*, conforme dito por Orlandi (1997, p.99), “que supõe uma relação termo-a-termo entre pensamento/linguagem/mundo, como se pudesse existir uma relação natural entre palavras e coisas”. Esta preocupação acontece com o DP próprio das autoras, mas não se repete ou não é uma preocupação semântica dos autores do texto enquanto texto apenas jornalístico. A movimentação de local físico (retirado do jornal e publicado no LD) representa uma mudança de comportamento nas autoras, provocando preocupação com o sentido da palavra *tribo*.

O segundo sentido remete a uma derivação deste primeiro, mas aplicado agora ao povo urbano, principalmente os jovens, conforme diz o *lead* (p. 26 do LD) do texto jornalístico: “Rappers, *metaleiros*, punks, funks, skinheads, *patricinhas*, *malhadores*, cowboys, *pagodeiros*, *internautas*, *bichos-grilo*, *roqueiros*, clubers...”, quando se pergunta: *qual é a sua tribo?*

Aqui há a “presença” de uma ausência necessária: ao escolher refletir sobre a identidade do jovem urbano, *o não-dito* são os milhares de alunos/as deste País que pertencem

ao mundo rural, também usuários/as do LD. Há também aqui o esquecimento número 2 de Pêcheux (apud ORLANDI, 1997, p. 98) que “produz no sujeito a impressão de realidade do pensamento (ilusão referencial): impressão de que *aquilo* que ele diz só pode ser *aquilo*.” Digo isto em função do uso da palavra ‘tribo’, que poderia também ser utilizada como *grupo*, *comunidade*, *galera*, etc.

Consultando ainda outros materiais as autoras poderiam evitar a polêmica, como se pode ver pelo exemplo do dicionário eletrônico Houaiss, versão 2001, anterior à publicação da coletânea didática das autoras:

#### TRIBO:

substantivo feminino

- 1 Rubrica: história militar.  
na Antiguidade grega, divisão militar primária, talvez por se tratarem estas, originariamente, de associações de companheiros de guerra
- 2 Rubrica: história da política.  
na Antiguidade greco-romana, divisão territorial das cidades, talvez por esta se basear, originariamente, em vínculos de parentesco  
Ex.: as quatro t. de Atenas
- 3 Rubrica: história da política.  
na Antiguidade judaica, cada um dos 12 grupos em que se dividiu o povo hebreu, tendo como ancestrais epônimos os filhos de Jacó  
Ex.: as 12 t. de Israel
- 4 Rubrica: antropologia.  
grupo social autônomo que apresenta certa homogeneidade (física, lingüística, cultural etc.), ger. composto de famílias ligadas a uma origem comum  
Ex.: <as t. dos godos> <as t. indígenas da Amazônia>
- 4.1 nas sociedades ditas primitivas, grupo social que ocupa um mesmo território e se avoca origem comum; compõe-se de unidades autônomas menores (p.ex., clãs), ger. fundadas sobre o parentesco, e organiza-se em torno de uma autoridade política; etnia  
Obs.: cf. uso, a seguir  
Ex.: <t. nômades do deserto> <t. da África>
- 5 Derivação: por extensão de sentido ou por analogia.  
grupo familiar mais ou menos numeroso, ou grande número de pessoas com um mesmo nome ou sobrenome
- 6 Derivação: por analogia ou sentido figurado.  
grupo de pessoas com ocupações ou interesses comuns, ou ligados por laços de amizade  
Ex.: <a t. dos surfistas> <as t. urbanas> <a t. dos psicanalistas compareceu em peso>
- 7 Rubrica: biologia.  
categoria taxonômica que reúne gêneros afins de uma família [As tribos podem ser agrupadas em subfamílias e divididas em subtribos.]
- 8 Rubrica: matemática.  
família de subconjuntos em que as operações de complementação e união numerável são fechadas

Uso: como termo de antropologia/etnologia, é cada vez menos empregado, devido à imprecisão empirista e ideológica de suas definições e ao ranço de preconceito que suscita por seu compromisso com a idéia de evolucionismo (populações primitivas, em baixo estágio de desenvolvimento)

Sinônimos/variantes: (e afins) casta, clã, estirpe, estoque racial, etnia, família, gente, grei, grupo, grupo étnico, grupo etnolingüístico, horda, população, povo, raça, ramo

Etimologia: lat. *tribus,us* 'tribo, divisão do povo romano'; ver *trib-*; f.hist. sXIV *triboos*, sXIV *tribu*

Consultei ainda outra versão do dicionário do Aurélio, a de 1986, cuja entrada não dispõe de tal observação, apenas o conceito e, então, é possível perceber que os “cuidados” com o sentido são recentes. Ou seja, com as críticas às referências utilizadas na linguagem cotidiana (termos utilizados nas Leis para referir-se aos povos indígenas, por ex. “bárbaros” e também por outras áreas do conhecimento), feitas principalmente por antropólogos, sociólogos, historiadores, entre outros, é que aparece esta “vigilância” que percebemos nos materiais mais recentes. Note-se que nesta versão do Dicionário Aurélio, mais antiga que a versão utilizada pelos autores do livro didático, não há observações neste sentido.

Tribu. [Do lat. *Tribu.*] S. f. 1. Cada uma das partes em que se dividiam algumas nações ou povos antigos. 2. O conjunto dos descendentes de cada um dos 12 patriarcas, entre os judeus. 3. Grupo étnico unido pela língua, pelos costumes, pelas tradições e pelas instituições, e que vive em comunidade, sob um ou mais chefes. 4. Pequeno agrupamento social de características rudimentares. 5. Joc. Grupo numeroso e unido; família muito grande: *como vai a sua tribo?* [...](1986, p. 1712)

Ainda nas orientações ao professor (Manual didático do LD em questão) as autoras outra vez chamam a atenção do professor quanto à expressão “não-letrado” do verbete do dicionário e orientam o professor quanto ao vocábulo *tribo* da seguinte maneira:

Professor: comente com os alunos que se trata de um uso popular e não restrito ou específico do termo. Quanto ao significado de número 4, o uso desse termo associado a qualquer povo não-letrado tem sido criticado pelos antropólogos devido à sua carga pejorativa, conforme esclarecimento no próprio verbete.

Esta observação desnecessária ao professor, porque repetitiva, parece referir-se aos critérios estabelecidos pela política do MEC, citados anteriormente (ver cap. 2, item 2.1, p. 24 deste) e que, se descuidados, seriam motivos para a exclusão da coleção na aquisição pelo MEC.

O entrevero criado a partir da tentativa de explicar ou derivar, de liberar ou censurar o sentido da palavra *tribo* possibilita-nos refletir sobre a fragilidade deste movimento. O que vemos é aquilo para o que nos chama a atenção Orlandi (1997, p. 101) quando diz que:

[...] a ideologia não é “x” mas o mecanismo de produzir “x”. Pela ideologia há transposição de certas formas materiais em outras, isto é, há simulação (e não ocultação) em que são construídas transparências para serem interpretadas por determinações históricas que aparecem, no entanto, como evidências empíricas. Dessa forma, podemos afirmar que a ideologia não é ocultação mas interpretação de sentido em certa direção, direção esta determinada pela história.

Como nada mais é acrescentado, cabe ao professor ampliar a discussão e trazer o contexto da observação. Porém, considerando a possibilidade de que ele/ela não o faça, ficará ao leitor/a apenas a explicação da “carga pejorativa” e a pequena informação dada pelo dicionário.

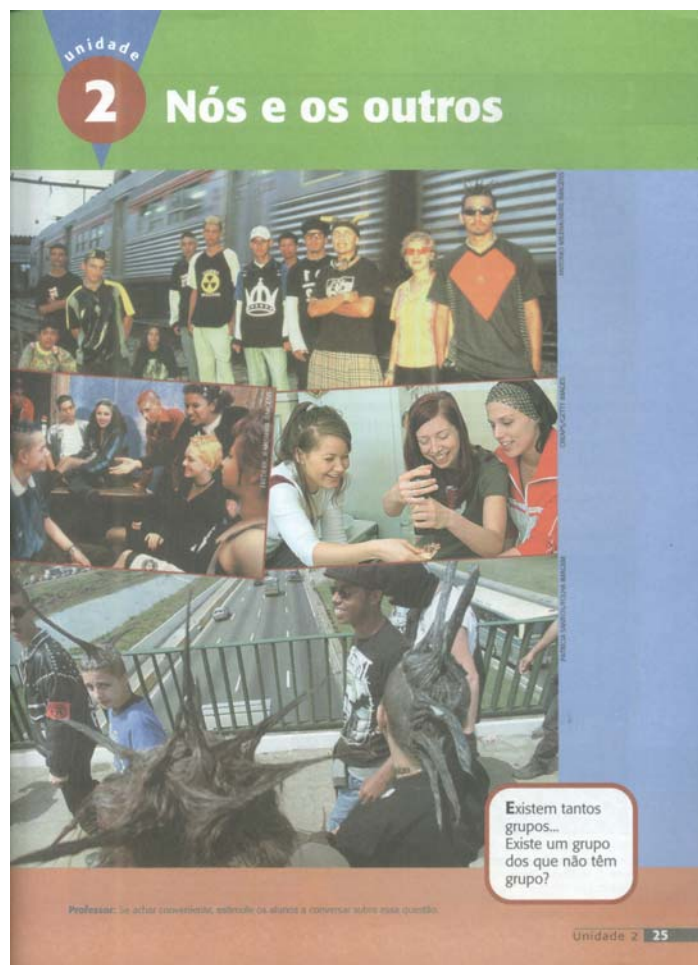
Ramos (1995, p. 9), ainda sobre a questão do conceito de tribo<sup>13</sup>, diz o seguinte:

“Com a conquista, os europeus, e depois deles as nascentes nacionalidades sul-americanas, passaram a categorizar as populações indígenas: os mansos e os bravos, os Tupi e os “Tapúya”, os selvagens e os civilizados. Passa-se a aplicar o conceito de tribo, que sobreviveu na linguagem cotidiana, foi apropriado pela retórica dominante e se insinuou igualmente no discurso científico. [...] Na América do Sul, o conceito de tribo, dependendo dos interesses em jogo, tem sido aplicado elasticamente, para englobar vários grupos indígenas, independentemente da presença ou ausência de vinculações entre eles, ou tem sido contraído, para excluir grupos que são cultural, social e politicamente próximos. Os agentes desses feitos têm sido, principalmente, missionários e funcionários do governo.”

A respeito do que comenta a antropóloga anteriormente citada, este pensamento maniqueísta (mansos x bravos; selvagens x civilizados etc.) é fortemente percebido na maior parte dos materiais didáticos, alimentados também pelo discurso científico. Observe:

---

<sup>13</sup> Quando na citação aparece a palavra “Tapúya”, assim aspeada, refere-se à ilusória “tribo” inventada pelos civilizados, conforme explica Ramos (1995, p.9).



A polissemia do título que abre a unidade do LD em questão (Ler, entender, criar): *Nós e os outros* aponta para muitas direções e pode-se pensar desde os diferentes tipos de cultura até as diferentes opções pessoais de identidade, porém é impossível não recuperar o contexto do “estranho a mim” que há tempos acompanha o homem. Estudando os textos dos cronistas portugueses do século XVI sobre a terra e os seres do Brasil, Hansen (1993, p. 49) observa que:

O outro não é o Outro, mas a face invertida do Mesmo, que se refrata em estilhaçamentos ilimitados de luz e sombra, como suspensão provisória do sentido: a terra do Brasil ora é o “inferno verde”, ora o “paraíso terrenal” nestes textos, expressões que metaforizam o vazio e a inocência, ambigualmente entrelaçados.

Esta visão dualista sobre o índio que está presente na escola é repetida, ainda que por recriadas formas, desde os tempos do contato entre europeus e povos nativos. Segundo Perrone-Moisés, na própria legislação indigenista portuguesa à época da colonização se

encontram duas linhas de princípios que em alguns momentos se sobrepõem: aplicados aos aliados e os inimigos (a duas categorias de indígenas). Perrone-Moisés alerta:

Ao longo de toda a colonização, missionários – principalmente jesuítas –, moradores – como são chamados os colonizadores –, governos coloniais e a Coroa travam um debate sobre o melhor modo de regular o relacionamento com os indígenas brasileiros. A legislação indigenista portuguesa forma e informa a ação política dos grupos em presença e é por essa mesma ação formada tem sido em geral qualificada como contraditória por conter afirmações de liberdade e de escravização, recomendações de tratamento “pacífico e bondoso” e de destruição total.

Se analisarmos a ideologia, não como algo oculto, a ser desvelado, mas observando as condições de produção do discurso, vemos que o processo ideológico é perceptível pelo efeito de completude, como diz Orlandi: “A ideologia representa a saturação, o efeito de completude que, por sua vez, produz o efeito de “evidência”, sustentando-se sobre o já-dito, os sentidos institucionalizados, admitidos por todos como “natural” (1997, p. 100)”. Como vimos pelas citações anteriores, esta visão produzida sobre o índio de que ora ele é um sujeito de nobres valores, ora é um sujeito selvagem e de pouco valor, ainda está presente nos discursos em sala de aula. Apenas para citar um exemplo: o índio como modelo de protetor da natureza e o branco como destruidor recupera este viés maniqueísta. O índio aparece como ser idealizado pelo menos em nove ocorrências: seja como índio romântico nos textos do Romantismo para estudar Literatura daquele período, seja como personagem folclórico ou até mesmo como defensor da natureza. Segundo Lima (2001):

[...] o maniqueísmo é uma forma de pensar simplista em que o mundo é visto como que dividido em dois: o do Bem e o do Mal. A simplificação é uma forma primária do pensamento que reduz os fenômenos humanos a uma relação de causa e efeito, certo e errado, isso ou aquilo, é ou não é. A simplificação é entendida como forma deficiente de pensar, nasce da intolerância ou desconhecimento em relação a verdade do outro e da pressa de entender e reagir ao que lhe apresenta como complexo [...]. A pressa não é só inimiga da perfeição, é também inimiga do diálogo, do pensamento mais elaborado, sobretudo, filosófico e científico.

Há diferentes formações discursivas atuando nesses discursos e se reúnem em diferentes trechos do dizer, atuando neste cenário controverso do discurso do professor. Compreender o que é o efeito de sentidos é, de acordo com Orlandi (1997, p. 20):

[...]compreender que o sentido não está (alocado) em lugar nenhum mas se produz nas relações: dos sujeitos, dos sentidos e isso só é possível, já que sujeito e sentido se constituem mutuamente, pela sua inscrição no jogo das múltiplas formações discursivas (que constituem as diferentes regiões do dizível para os sujeitos.

É na relação contraditória entre a materialidade lingüística e a história que se refletem os confrontos ideológicos. E é o discurso, como afirma Courtine (apud Orlandi (1997, p. 22), “que materializa o contato entre o ideológico e o lingüístico. [...] É assim que podemos compreender o silêncio fundador como o não-dito que é história [...]"

É, portanto, na ordem do interdiscurso que podemos tratar o esquecimento produzido nestes discursos sobre o índio. E como lembra Orlandi (1997, p. 105), “Impor o silêncio não é calar o interlocutor mas impedi-lo de sustentar outro discurso.”

### 3 O DISCURSO PEDAGÓGICO

Os professores que aceitaram participar da pesquisa lecionam as disciplinas de História (um professor), Geografia (um professor também) e Língua Portuguesa (três professores), todos com especialização ou Mestrado na área de atuação e pertencentes à rede pública estadual ou rede privada de ensino. Quanto à localização, todas as escolas ficam no município de Araranguá – SC, cujo topônimo é explicado, entre outras versões populares, como o radical “*arara*” vindo do Guarani, significando jandaia, pássaro barulhento e o sufixo “*gua*” para lugar.

As aulas filmadas resultam de planejamento dos professores após prévia conversa sobre a temática do conteúdo e proveniência do livro *A Linguagem da Mata*, de Ciça Fittipaldi. Neste <sup>14</sup>livro a autora reconta sete mitos de diferentes grupos étnicos e mostra um pouquinho do universo dos povos indígenas.

Cada professor recebeu cópia dos sete mitos para preparar uma ou mais aulas que tratassem do tema com seus alunos e, a meu pedido, que fosse possível organizar o espaço de sala de aula para que todos falassem sobre o índio. Mesmo quando me pediam sugestões de como abordar os mitos, não fiz qualquer comentário para evitar direções ao trabalho que fossem minhas e, assim, descaracterizar a autoria da aula.

Quando possível, inserimos a filmadora antes da aula marcada para que os alunos brincassem e abrandassem a timidez natural diante deste equipamento. Também a minha presença nas aulas provocava alterações no cenário pedagógico, tanto para alunos quanto para o professor regente.

A metodologia utilizada pelos professores em suas aulas foi mesmo diversificada: leitura dramatizada, prova escrita a partir dos textos lidos, roda de comentários com desenhos

---

<sup>14</sup> Ver cópia dos mitos no Anexo C e mais detalhes sobre a obra no anexo E, contados pela própria autora.

dos alunos para ilustrar sua interpretação, tentativas de teatros com recriação da vida na selva, entre outras. Não faltaram rostos pintados, cocares, flechas, flautas e toda a sorte de adornos nas dramatizações. Um dos professores não quis fazer uso do material das lendas, preferindo o texto do livro didático de História adotado em sua escola para falar da temática indígena, pois teria que abordar este conteúdo durante o ano letivo, de acordo com a programação do livro didático, de acordo com informações do próprio professor.

### 3.1 O DISCURSO SOBRE O ÍNDIO NA SALA DE AULA DE ENSINO FUNDAMENTAL.

Trabalho com recortes de alguns momentos destas 30 horas de gravação<sup>15</sup> da atuação dos cinco professores interagindo com seus alunos quando da leitura de mitos indígenas em sala de aula ou tratando diretamente da temática sem o auxílio dos mitos, como um deles preferiu. Os professores serão identificados por letras de A até E, sem maiores referências a seus nomes ou suas escolas, em virtude de questões éticas. Selecionei a metodologia adotada pelo professor para trabalhar com o material porque o encaminhamento dado pelo professor, a forma de trabalhar será ponto importante na análise.

A seguir, descrevo as aulas do professor A ou, pelo menos, alguns recortes de tais aulas para, na seqüência, proceder à análise propriamente dita. Os mitos foram divididos em grupos de alunos; cada grupo ganhou uma única cópia para fazer a leitura para a equipe, ou seja, para cada grupo de cinco alunos havia uma única cópia e isto dificultava o contato com o material. O encaminhamento dado foi ler, anotar o que acharam de mais interessante sobre o tal mito e preparar-se para contar ao grande grupo na semana seguinte. Como os demais

---

<sup>15</sup> Esta parte da pesquisa encontra-se gravada em CDs e, conforme a necessidade, podem ser consultados.

companheiros não conheciam o que era contado, deveriam prestar atenção para conhecer o enredo e o histórico do grupo étnico em questão.

No dia marcado para se apresentarem, muitos grupos não estavam organizados e tivemos que remarcar a data da apresentação. Também não havia critérios a serem seguidos (como dizer antes o nome do mito, fazer referência ao povo autor, tempo para a apresentação, a vez de falar, enfim, organização do espaço para possibilitar a escuta e situar o ouvinte sobre o assunto em questão) ou ainda pontos para o grupo ouvinte, no que deveriam prestar atenção, emitir opinião, etc.. Nisto foi necessário interferir (conversa com o professor) sob pena de não conseguir gravar ou não aproveitar o material pelo excesso de desorganização.

Na aula seguinte, agora bem mais organizada graças à intervenção do professor titular, apresentaram-se as equipes dos seguintes mitos: Macunaíma (mito-herói dos índios makuxi, wapixana taulipang e arekuná); O menino e a flauta (mito dos índios nambiquara); A linguagem dos pássaros (dos kamaiurá). Os alunos foram interrogados pelo professor sobre quais mitos haviam lido, e conseguiram citar justamente três dos sete. Nas apresentações, nenhum dos três grupos ou mesmo o professor (o mesmo aconteceu com os demais professores e alunos envolvidos na pesquisa) fez menção à obra de onde retiraram o mito que relataram, porém todos os grupos mencionaram a tribo a que pertencia o mito apresentado.

A fala introdutória da professora foi a seguinte:

Bom gente, na aula passada nós vimos alguns textos né?, de algumas lendas. Nós vimos o quê? A lenda de Macunaíma, mas qual foi a outra lenda que a gente viu? *Muitos alunos falam ao mesmo tempo os títulos de seus mitos e a professora repete a fala de alguns.* O menino e a flauta e a linguagem dos pássaros. Aí nós fizemos grupos, né? eu passei algumas perguntas pra vocês e vocês responderam. Vocês responderam também sobre o que acharam de mais interessante, né? sobre as lendas sobre os índios. E hoje nós vamos fazer a apresentação tá? e o primeiro grupo que vai apresentar é o grupo de Macunaíma. Vocês já podem começar mas não esqueçam de se apresentar: eu sou...né? O grupo de Macunaíma pode vir aqui pra frente. Tá gente, se alguém esquecer o que tem que falar, se alguém esquecer alguma parte da história, toquem adiante, tá?

---

É preciso dizer ainda que alguns alunos não compareceram no dia da apresentação da leitura e outros apenas disseram seus nomes, mas nada falaram sobre o mito lido e que estava sendo apresentado.

Cada equipe trouxe desenhos para ilustrar a história e antes de iniciar a aula propriamente dita alguns alunos vieram mostrar os desenhos. Então questionei sobre a finalidade deles, ao que responderam: *para aparecer na filmagem e ficar bonito*. Quanto ao conteúdo dos desenhos tratava-se basicamente de reproduções das ilustrações da autora Ciça Fittipaldi ou representações de cenas com as quais se identificaram. Percebi ainda o quanto estavam impressionados com a inserção do equipamento nas aulas, apesar da minha tentativa de discrição. Todos se apresentaram oralmente, recontando o mito lido, sem apoio visual para seguir a narrativa, sendo que alguns haviam decorado (sabiam de cor e repetiam) o texto, principalmente o trecho que antecipa cada mito, onde Ciça traz algumas informações do povo autor.

No momento da apresentação, todos estavam de pé, diante do quadro-de-giz, voltados para a platéia. Quando alguém esquecia ou modificava a seqüência da narrativa, outro socorria e ajeitava a história ou contavam com a escuta atenta da professora que fazia intervenções. Outros narradores inventavam elementos que não existiam na narrativa, mas que estavam relacionados com o seu cotidiano. Como exemplo posso citar nomes de peixes, de pássaros, tratamento familiar próprio do seu grupo. Notei também que em uma equipe com cinco estudantes apenas três falaram, e nada foi comentado sobre essa não participação na atividade.

Outro elemento importante para a análise é o tempo verbal empregado pela autora Ciça e aquele utilizado no momento da apresentação. Enquanto o material<sup>16</sup> vale-se do tempo

---

<sup>16</sup> No Anexo D é possível conferir o conteúdo dos mitos referidos neste capítulo.

presente, as crianças e professor utilizam o passado nas narrativas ou falas referentes aos povos indígenas.

A primeira equipe a apresentar-se foi responsável pelo mito “Macunaíma” e, na seqüência, “O menino e a flauta”. O grupo Macunaíma contava com sete integrantes e no momento de contar muitas partes importantes para a compreensão do mito foram deixadas para trás. As partes esquecidas são justamente aquelas que lidam com o sagrado, por exemplo: (FITTIPALDI, 2003, p.7) “Cutia comia frutas da árvore do Pupu que tinha achado na floresta e não contava pra ninguém. Os outros ficavam com os frutos imprestáveis da árvore Kauí.” Ou a parte seguinte que explica a origem do Roraima: “O toco enorme de Wakazá formou o Roraima, enorme montanha de ponta achatada que existe na terra dos índios Makuxi. Macunaíma ainda derrubou mais árvores. Seus tocos formaram as outras montanhas.” (Idem, p.11). Justamente este desenho foi o escolhido para ilustração do grupo e destacado oralmente como um dos trechos mais significativos para a equipe. Não contaram ainda sobre o grande dilúvio e a posterior grande queimada.

Bem se vê que a compreensão foi parcial ou que recontaram e ilustraram alguns momentos do mito como flashes do enredo. Tampouco a professora fez perguntas que recuperassem as partes perdidas. Quem ouviu a narrativa pela primeira vez seguramente não pôde compreendê-la, pois muito foi deixado de lado. Não chegava à paráfrase ou outra forma que eu pude identificar.

Quanto ao grupo responsável pelo mito “O menino e a flauta”, os integrantes fizeram apresentação compreensível, todos os cinco contaram uma parte do mito, sempre na seqüência original, sem atropelos. Após apresentação da parte explicativa sobre o grupo étnico (breve texto informativo sobre localização geográfica, costumes alimentares e festivos etc.), a professora fez duas perguntas cujo conteúdo o próprio grupo já havia exposto: o que

faziam<sup>17</sup> as mulheres em tempos de seca e fome? Em que acreditavam os índios Nambiquara? Recontaram o mito e explicaram que a parte mais interessante ao grupo foi aquela em que o pai arranca parte da mata para atender pedido de seu filho e que, passadas três luas, o menino Nambiquara havia se convertido em plantas, grãos, raízes e toda a sorte de alimentos.

Na apresentação da última equipe, aquela responsável pelo mito “A linguagem dos pássaros”, destaco o seguinte: equipe (com cinco integrantes) bem preparada; os estudantes conheciam a história, e quando perguntados sobre o significado dos desenhos, o autor de tais desenhos identificou na primeira ilustração a árvore com pássaros nos galhos, todos com um balão próprio das HQ. Na segunda imagem o aluno destaca o herói Kamaiurá, e no terceiro desenho diz ter retratado alguns instrumentos indígenas.

Perguntados sobre o que mais chamou a atenção sobre o mito dos kamaiurá, responderam que foi sobre “o fato de os passarinhos falarem a nossa linguagem” e quanto ao que mais chamou sua atenção em relação às informações diretas sobre este povo indígena os alunos destacaram a festa dos mortos, o Kuarup. Porém quando foram perguntados sobre o que comiam e bebiam os indígenas desta etnia, as crianças falaram o nome de um peixe local: papa-terra (grande parte dos alunos são filhos de pescadores), mas em momento algum o material falava deste peixe.

O professor encerra a aula dizendo o seguinte: “Assim a gente encerra nossa apresentação e eu espero que vocês tenham aprendido alguma coisa, que tenham gostado. Se tiverem alguma pergunta...” e ninguém teve perguntas.

O professor B organizou a turma em grupos e distribuiu um mito para cada um, registrou no quadro o nome do responsável pela equipe e fez uma abertura dizendo o seguinte:

Tá, aqui oh! Eu coloquei a organização do trabalho como vai ser a apresentação, como a gente já vem vendo há umas aulas anteriores, agora nós vamos ver o que é que resultou deste trabalho sobre os índios. Vocês receberam os textos e produziram da maneira que vocês acharam melhor. Vamos ver se deu certo. Tá, então o primeiro

---

<sup>17</sup> Note-se o uso o tempo verbal: sempre no passado, como se o grupo étnico em questão já estivesse extinto.

grupo é o do Felipe...que já está todo caracterizado. Podem chegar à frente, se apresentarem. Vocês vão falar o nome de vocês, do personagem...

Na seqüência, cada grupo posicionou-se diante dos colegas e apresentou seu mito com uma linguagem escolhida por eles. O primeiro grupo a se apresentar (do mito *O menino e a flauta*) preferiu a forma de teatro com narradores e personagens caracterizados com penas, cocares, pintura no rosto, arco e flecha, flauta, etc. Os alunos contavam com exemplares originais do livro da Ciça Fittipaldi, os quais foram encontrados na biblioteca mas que deveriam ter sido doados aos alunos, conforme formato original do programa do MEC “Literatura em minha casa”.

O segundo grupo havia escolhido fantoches para apresentar seu mito e a professora chamou a atenção da platéia para a escuta/atenção, e aos apresentadores deu algumas dicas de como manusear os bonecos e falar ao mesmo tempo. Este segundo grupo havia lido o mito *A linguagem dos pássaros* e não conseguiram contar a história, mesmo lendo todo o texto. O texto era uma surpresa aos próprios apresentadores e a platéia terminou desconcentrada. A professora saiu da sala durante a apresentação do grupo e o barulho aumentou consideravelmente.

O terceiro grupo escolheu usar um narrador para contar o mito *Subida ao céu* e enquanto o narrador lia os discursos indiretos, os demais “atores” faziam movimentos de caçadas e outros movimentos vários, falavam apenas em discurso direto. A reação da platéia não foi boa, quase não prestavam atenção, pois ficava difícil de compreender o enredo devido à apresentação truncada (pouco ou nenhum ensaio) e à má qualidade da adaptação feita pela equipe.

No momento da quarta equipe que também fazia uso de fantoches a exemplo do segundo grupo, a professora interferiu as apresentações para dar umas dicas de melhoria: “tá, ó, olha aqui ó, vocês viram que o grupo do... (citou o grupo dois) ficava assim ó, todo mundo ficava mexendo a todo o tempo. Não dava para perceber quem falava, então oh, não falou

pode até ficar aqui para embelezar o cenário, mas quando falar é preciso mexer o fantoche. Falar sentado não deu, a voz não sai, tem que se levantar um pouquinho.” Esta equipe foi a única a apresentar a tribo ou ler o texto informativo trazido pelo material, antes do *mito A lenda do guaraná*.

O professor C optou pela indicação de leitura da obra na íntegra e marcou uma prova de verificação após quinze dias da entrega do livro. Na aula seguinte da prova foi combinada uma roda de histórias para discutir impressões dos alunos sobre a leitura. Nesta roda os alunos deviam comentar sobre a pergunta “\_Por que tu gostou dessa... dessa história (sic)?” As respostas ficaram em torno de: - “Gostei da lenda do guaraná porque é interessante, criativa”, “- gostei porque fala de coisas da mata”.

Após umas cinco ou seis histórias a professora fala:

[...]que legal gente, cada um tem uma história pra contar, tem gente com vergonha né, mas pode contar também... A gente sabe assim que são lendas, há muito tempo na escola a gente trabalha lendas indígenas, no primário acho que a professora geralmente trabalhava no mês de abril, né? Vocês percebem que tem alguma coisa de diferente no jeito desse livro de contar as histórias sobre os índios do que vocês viram até agora?

Aluno 1: Ou eles tratavam os índios muito mal, falavam que era um povo selvagem ou eles tratavam muito bem, como se fossem deuses e isso não é verdade eles são seres humanos como a gente, existe índio ruim, índio bom, índio mais ou menos, índio Lula, safado, sem-vergonha...(outro aluno fala junto e diz: “nem por isso temos que deixar de pagar impostos”) uns que são bons daí eles contam direitinho, assim a gente.

A professora interfere perguntando: “- Em que história, por exemplo, a gente pode perceber isto? Lembram das lendas contadas no primário. Vocês percebem alguma diferença entre estas lendas e aquelas que eram contadas no primário?” Ninguém lembrava das tais lendas ou estavam acanhados.

Nem todos os alunos participaram e os que ficaram de costas para os que estavam na roda não foram convidados a integrar-se.

Professor D: O professor aceita a pesquisa, lê o material, mas diz que prefere trabalhar o conteúdo do LD, pois já teria que tratar este assunto que viria na seqüência do seu

planejamento. Quanto à metodologia adotada: a turma foi dividida em pequenos grupos e as aulas em dois momentos distintos. No primeiro, cada equipe apresentava uma etnia falando sobre a história dessa etnia, da condição destes povos, etc. e no segundo momento, teatro tentando representar as etnias estudadas.

O professor faz a abertura da aula relatando aos alunos o momento do contato entre índios e portugueses, da condição atual destes povos, em linhas gerais. Chama para cada equipe apresentar seu grupo étnico, dizer o nome das tribos e localização geográfica de cada grupo. O primeiro grupo fala sobre os Apinaié, o seguinte fala os Timbira, os Munduruku, os Cinta Larga. As falas são decoradas e com apresentação complicada, pois parece que não sabem bem o que estão dizendo. Nenhum dos grupos usou o mapa trazido pelo professor para localizar tais tribos, tratando de logo se desvencilhar da sua parte no trabalho. Percebi que a câmera fazia seu trabalho assustador nesta aula. O professor retoma a temática dizendo que:

No Brasil há mais de 200 povos indígenas e cada um deles fala uma língua própria, e também entre eles têm hábitos, costumes, a própria religião deles, eles também têm a arte, eles têm as suas comidas próprias, por exemplo assim: eles caçam, eles pescam, eles vivem assim da natureza. E o que eles tiram da natureza é para sua sobrevivência, eles não tiram a mais que nem nós brancos. Eles tiram só aquilo que eles acham que é necessário. E depois hoje nós podemos perceber que os índios também vivem assim praticamente como nós os brancos. Já têm casas, já têm também televisão, têm uns que já têm até Internet, eles, né, evoluíram bastaaaaaaaaaaante. E depois também nós vimos ali a questão também das doenças que os brancos também trouxeram, principalmente aí quando na coleta, na retirada dos garimpeiros do ouro, no caso, foi aonde que eles tiveram o contato tiveram esse contato os brancos com os índios, principalmente com as índias, tiveram relação também sexual na qual transmitiram doenças através desse contato. Era mais ou menos isso que tínhamos para hoje e a próxima etapa será na próxima aula.

A aula foi marcada para a semana seguinte e aconteceria fora do espaço escolar: o local era uma mata protegida pelo IBAMA, com terreno bem acidentado e bastante bonito. Todos os alunos estavam caracterizados no que podiam, com adaptações várias e representavam diferentes etnias. Tentaram aproximar-se da realidade da selva usando como cenário a mata que ficava próxima à escola e conseguiram fazer um teatro bem animado. As falas, porém, eram decoradas e muito da naturalidade própria do teatro se perdeu. Quanto ao

discurso, nada além de quem era o povo representado, o que comiam, o que bebiam, principais comemorações: tudo o que estava no livro didático.

Professor D: Assim que cheguei na sala de aula para a primeira observação, a professora fez questão de retomar com as crianças os assuntos tratados desde o início do ano. Havia trabalhado sobre a origem de cada aluno da sala, da sua etnia, sua história, causos e contos locais e, no momento, estava tratando sobre a questão do “branqueamento”. Foi possível perceber que já haviam tratado da questão indígena. Havia 17 alunos presentes (10 meninas e 7 meninos). Após esta conversa com os alunos, só então a professora me apresentou como pesquisadora que filmaria algumas aulas deles e inseriu a leitura da obra da Cíça. A aula encerrou com o convite da professora para que pensassem em como trabalhar com os mitos do *Linguagem da mata*, sobre os quais nada acrescentou mas fez relação com as lendas locais que haviam estudado anteriormente. Na conversa inicial os alunos falaram alguns tópicos que anotei:

[...]os índios são os povos mais antigos do mundo; cuidavam muito bem da terra; defendiam suas comidas, terras, gentes; são os povos mais diferentes; eles caçavam com flechas, nós caçamos com armas; eles conservam, nós destruimos a natureza; lá onde moram não tem mais frutas, não tem mais nada; nós acreditamos num deus, eles, em vários deuses; eles são integrantes da formação do povo brasileiro.

Na aula seguinte a Professora E conversou com seus alunos e juntos decidiram trabalhar apenas com um dos mitos: *O menino e a flauta*. No encaminhamento da atividade pediu que eles observassem o papel da mulher, da criança nesta narrativa e que ficassem bem à vontade no momento da produção, chamando atenção dos alunos para a autoria do desenho (para que não copiassem uns dos outros).

Com base em conversa particular que antecedeu a aula, percebi então as razões da ênfase e questionamentos na hora da apresentação dos alunos quanto à representação da mulher no mito escolhido. Falou-me da sua história de luta pela causa da mulher, de desafios pessoais com a família, com ex-marido para poder trabalhar. Minha motivação para este

registro deve-se ao fato de ter percebido o quanto reproduzimos em sala nossa subjetividade, como nossa leitura é atravessada por estas vivências.

Após leitura do mito a sala foi dividida em grupos para expressarem por desenhos a interpretação de tal mito e, a seguir, cada equipe apresentou aos demais seu desenho e deu explicações sobre o que queria representar, respondendo a perguntas que, em geral, pertenciam à estrutura narrativa: personagens, ambiente físico, epílogo etc. A professora fazia perguntas para explorar as imagens desenhadas e ampliar a fala do grupo, porém nada foi questionado quanto à cultura indígena propriamente dita.

### 3.2 OUTRA VEZ O SILÊNCIO

Apesar das muitas falas sobre o índio, o desconhecimento é a tônica dos discursos, pois mesmo em contato com textos bastante significativos da cultura indígena parece que, quando discutidos em sala de aula, estão vazios de sua relação com a história e cultura destes povos. Falta o diálogo entre as diferentes culturas, falta interesse em saber sobre estes povos.

Elementos importantes da cultura indígena não são questionados nas aulas, tais como a importância dos próprios mitos na constituição destes povos, o papel do xamã (citado no mito “O menino e a flauta”), a própria riqueza na elaboração do “surpreendente” presente nestes mitos e que pode constituir-se elemento importante na exploração pelo professor. Falta contexto histórico destes povos para localizar os alunos diante de tais materiais e mesmo da temática.

Parece que para as crianças os povos indígenas não existem de fato, fazem parte do folclore, de histórias apenas. Um forte indicador é o emprego dos verbos no tempo

passado, conforme exemplos descritos no bloco anterior. A invisibilidade destes povos segue forte (apesar dos últimos censos indicarem aumento das populações indígenas assim como da pobreza) e pode ser percebida pelas práticas em sala de aula, pela maneira como se comportam, alunos e professores, diante da questão. Percebe-se a própria contradição nos processos de significação destes povos: no discurso pedagógico são tidos como modelo a ser seguido (discurso ecológico), mas são quase totalmente desconhecidos. Por outro lado são tidos como “atrasados” na maneira de viver, sendo constantemente alvo de preconceitos. São tratados, paradoxalmente, como “estrangeiros” dentro da própria terra que nasceram e habitam.

O contexto sócio-histórico, ideológico que envolve o tema tem-se mantido inalterado durante todos estes anos de contato entre distintos povos, o que se pode sobrepor é o crescente número de estudos sobre diferentes grupos étnicos, mas o que se vê chegar às escolas é pouco afetado por estes estudos. A fonte de tais matérias circuladas no LD e difundidas pelo discurso pedagógico segue, basicamente, publicações em jornais de circulação nacional. Caberia, então, efetuar estudos sobre estas fontes, mas não faremos esta pesquisa, pelo menos não neste momento.

Lembrando de um pensamento de Gramsci que diz que “a escola completa tenderá a incorporar todas as áreas do saber humano... de todo o saber elaborado pela humanidade”, o que se vê é um silenciamento de parte deste saber, pois inúmeros brasileiros desconhecem a cultura, a história (ou até a própria existência) de parcela importante de povos que aqui vivem.

Uma das falas de Ciça Fittipaldi na entrevista foi a seguinte: “Puxa! Fiquei curiosa para ver o que acontece atualmente nas escolas quando se fala sobre índios... imagino que muita coisa mudou desde que concebi o projeto editorial, nos anos 70...”. Eu diria que quase nada mudou sobre esta questão, apesar da facilidade na difusão das pesquisas ser uma realidade, a estrutura escolar quase não muda e assuntos tão necessários continuam

marginalizados. Ouço o mesmo relato sobre a cultura dos negros brasileiros que está chegando aos currículos universitários via legislação, por ações afirmativas de organizações que lutam por sua visibilidade, conhecimento e respeito.

Confrontando as reações das crianças das cinco escolas por onde passei com o que conta Fittipaldi das suas andanças por ocasião do lançamento da coleção original na década de 70, parece que a reação ainda é semelhante. Ela diz:

As crianças queriam saber todos os detalhes de uma vida cotidiana numa aldeia...e, principalmente a possibilidade ou impossibilidade do meu engajamento naquela vida (e por tabela, o deles: aventureiros, sonhadores, humoristas, em pleno devaneio) . A gente se afastava demais dos temas dos livros propriamente ditos, das questões de linguagem verbal e visual de cada cultura e de aspectos literários também. Acho que aqueles encontros foram ficando maçantes para mim mas expressavam uma curiosidade importante das crianças... não que isso significasse um interesse maior pelos índios mas sim uma curiosidade sobre "outros" modos de ser, de viver. Não faço idéia de como estes mesmos textos chegam hoje às crianças, com outros padrões de informação, conhecimento. Até que ponto as realidades indígenas que estão nas mídias, interferem em seu juízo crítico das narrativas míticas. Se elas compreendem estes textos como parte de criações imaginativas de outros povos ou se cobram a presença de uma "realidade" (digamos, "revisada", atualizada, pela televisão e Internet). (trecho da entrevista com Cíça Fittipaldi em jan. 2006)

Contudo, deve-se levar em consideração que a formação discursiva da pesquisadora, autora mesmo que recontando os mitos, é bastante diferente dos professores que poucos estudos fizeram antes da discussão em sala de aula. Até mesmo a recepção das próprias crianças é diferente como a própria Cíça destaca, quando fala do contado das crianças índias e não-índias com a coletânea de mitos:

Engraçado, a Morená, foi pensada para leitores crianças não índias, em fase escolar, numa época em que as informações sobre as culturas indígenas eram escassas e quase sempre dominadas por estereótipos, preconceitos e generalizações, impedindo a manifestação de tolerância e aceitação de um "outro" índio como possível... No entanto, acompanhei à época o uso dos livros em algumas escolas indígenas (Bororo, Nambiquara) e pude ver como havia uma empatia imediata da criança indígena com aqueles livros que acabaram fazendo parte de inúmeros outros materiais didáticos, nas aldeias... (trecho da entrevista com Cíça Fittipaldi em jan. 2006)

E como as formações discursivas não têm fronteiras, cabe recordar o que diz Orlandi: “O sujeito não adere às formações discursivas automaticamente e elas, por sua vez,

não se apresentam como espaços maciços de sentido. Há espaços de silêncio que são o índice da história particular do sujeito em sua relação com a linguagem [...]”.

Como as práticas escolares ainda estão presas à forte tradição curricular, concepções de aprendizagem, de linguagem hoje questionadas seguem vigentes e, lamentavelmente, impedem que novos conteúdos e abordagens possam ser mais significativas. Basta ver como foram preparadas as aulas: diante do desconhecimento do tema, trata-se de repassá-lo tal e qual aí se encontra, transferindo às crianças o papel de significar. O tema foi repassado prontamente para que os alunos estudassem e compreendessem a temática, mas não houve por parte de nenhum dos professores uma tentativa de contextualizar, sendo que os mitos foram tratados, por vezes, como histórias fantásticas de um povo que já se foi.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos materiais analisados (LD) e em momentos seguintes percebemos que o discurso sobre os povos indígenas é um terreno de “areia movediça” se sairmos do movimento de interpretação para o que sugere a AD francesa: afastar-se dos conteúdos procurando entender o modo como estes textos produzem sentido, a ideologia produzida pelo “efeito de ”evidência”, sustentando-se sobre o já-dito, os sentidos institucionalizados, admitidos por todos como “natural”.” (ORLANDI, 1997, p.100)

Tanto nos materiais recortados a partir do LD quanto nas falas em sala de aula tendo como ponto de partida os mitos indígenas coletados por Ciça Fittipaldi, os processos de produção e circulação do sentido se dão pelo viés do silêncio, quase sempre lidos pela forma do maniqueísmo, quase sempre suscitados pela negativa do sujeito-de-direito (pois ao índio o direito de propriedade não lhe é dado diretamente), fora do sistema capitalista.

A partir da análise do funcionamento discursivo é possível dizer que o imaginário que atravessa discursos sobre a identidade indígena na escola de Ensino Fundamental está fortemente atrelada aos mecanismos de poder na (re)produção de identidades modernas, individuais ou coletivas, pela difusão de elementos simbólicos vinculados, por sua vez, à dimensão primordialmente econômica. Ou seja, temos que viver como vivemos para consumir, pois todas as “outras tribos”, as ditas urbanas, são admiradas e estão dentro do modelo que consome. Tenta-se silenciar os discursos sobre outros modelos de organização, outras formas de pensar, mesmo que muitos anos tenham se passado, desde o contato, mesmo que se façam leis que tentem censurar certos ditos sobre os povos indígenas.

Diante do exposto faz-se necessário problematizar os encaminhamentos sobre a temática indígena na escola, considerando que até mesmo os materiais produzidos pelo MEC dizem que:

O conjunto de textos que um livro didático apresenta é um instrumento privilegiado – às vezes único – de acesso do aluno ao mundo da escrita. Portanto é imprescindível que a coletânea de textos do livro, respeitado o nível de ensino a que se destina, ofereça ao estudante uma amostra o mais variada e representativa possível desse universo letrado. (Guia nº 2 do PNLD 2005)

Ponderando ainda que o LD funciona como um material de ampliação do universo de informações para o/a professor/a em constante formação, uma sugestão bem ao alcance dos autores/produtores de LD é que passem a incluir mais textos, mais discussões com a temática indígena e que mais caminhos possam ser abertos nesta direção.

Pelos muitos modos de significar, nos discursos analisados sobre o que se diz sobre o índio na sala de aula de Ensino Fundamental, consegui perceber momentos em que a palavra foi tomada do índio: ao dizer por ele, ao significar por ele. Em outros momentos o fazer calar foi mais forte, o silenciar: nas ausências, nas negações, no simplismo da abordagem. E como diz Orlandi (1997) em várias passagens de sua obra: o silêncio é o real do discurso.

Quanto à presença do discurso autoritário atribuído aos professores pode-se dizer que não se dá pelo mesmo viés que o anteriormente estudado por Orlandi. Posso ainda considerá-lo autoritário lembrando contribuição do Professor Paulo Freire e da Professora Madalena Freire, quando dizem que abandonar o estudante à própria sorte, utilizando-se de coordenação frouxa, é abdicar de seu papel de mediador na construção do conhecimento. Porém, tomando o critério adotado por Orlandi quando aceita por base o referente e os participantes do discurso e os processos constitutivos da tensão que produz o texto – o parafrástico e o polêmico – posso dizer que o referente se conserva ausente no caso dos índios, pois continua oculto pelo dizer, dado os materiais utilizados com pouca ampliação do tema, e pela centralidade no aluno/a quando do planejamento e execução das aulas solicitadas sobre a mitologia indígena. Também pela formação discursiva do docente que não lhe possibilita acesso ao ideológico, ao histórico, ficando o tema fortemente abordado por

questões estruturais, próprias da formação recebida no curso de Letras, de História de Geografia etc..

Outro aspecto que chama a atenção de quem toma um conjunto de informações sobre um assunto (a temática indígena na sala de aula ou outra) é a forte presença de artigos ou materiais publicados em jornais, principalmente nos livros didáticos. Considerando que ainda é recorrente nas escolas a idéia de que é papel do professor informar, transmitir conhecimento a respeito de um dado conteúdo, faz-se necessário considerar o que alerta Coracini:

A função de informador imputada ao professor vem sempre acompanhada da idéia de facilitação dessa informação: afinal, é preciso tornar o objeto a ser ensinado acessível a quem não sabe. E é nessa medida que podemos pressupor pontos de contacto entre o professor e o redator de artigos de divulgação científica (muitas vezes, jornalista e, raramente, o próprio cientista). Subjaz a ambos o desejo de fidelidade à ciência ou às informações acadêmico-científicas, resultantes de pesquisas. Assim, em lugar de mostrar a ciência como lacunar, limitada, parcial, permeada de dúvidas e incertezas, características próprias do discurso científico propriamente dito (relato de experiências), o discurso de divulgação [...] apresenta o fato científico como um saber inquestionável, uma certeza e é, nessa medida, que se pode dizer que ele informa conhecimentos, resultados de experiências.(...)” (1995, p. 35 e 36)

Por outro lado, as escolas pesquisadas fazem parte da rede pública estadual de SC (exceção feita à escola da rede privada) e todos os professores, a princípio, deveriam estar a par do redimensionamento teórico e metodológico adotado pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina nas últimas décadas (a partir de 1990). Falo das diretrizes curriculares amplamente estudadas no Estado, constantes nas sucessivas propostas curriculares, mais especificamente na versão de 1998. Nesses materiais estão explícitas as concepções de aprendizagem e de linguagem, cujos teóricos são, principalmente, os russos L.S. Vygotsky e M. Bakhtin. Frases bastante representativas das idéias por eles defendidas sobre a importância do professor e da temática aqui estudada podem ser lembradas, tais como: “O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa”

(Vygotsky) e : “Como o corpo se forma inicialmente dentro do seio materno, assim a consciência do homem desperta envolvida na consciência alheia”. (Bakhtin).

Em relação ao conteúdo do discurso científico nada diferente acontece com muitos materiais que tratam também sobre o negro, como mostra pesquisa feita pela professora Ilka Boaventura Leite, quando discute o mecanismo da invisibilidade do negro como suporte da ideologia do embranquecimento da população do Sul do Brasil. Leite (1996, p. 40) diz o seguinte: “[...] pude concluir que também aí, na literatura científica, o negro é invisibilizado, seja porque não intencionam revelar a efetiva contribuição destes, seja porque os textos vão se deter na sua ausência, na reafirmação de uma suposta inexpressividade.”

Lembro que não se trata de idealizar novamente os índios. O trabalho tem apenas a pretensão de exercício de aprendizagem de análise dos processos de silenciamento na escola. Assim como o índio, considerado ser exótico, folclórico, integram a lista dos diferentes: mulheres, negros, idosos, repetentes de séries, etc. Não que a escola seja o local onde tudo se pode solucionar, mas é onde se pode e se deve questionar, pelo menos. Caso continuemos a omissão e a (re)produção de identidades alienadas, teremos nosso papel bastante reduzido em sua função social, que é de inclusão, de ampliação da democracia.

Quem sabe as condições fronteiriças, campo discursivo do hibridismo cultural de que fala Bhabha (2005), alimentadas pelas constantes crises sociais, geradas pelas diferentes culturas, não seja o momento propício para a revisão (ou passo maior em direção de) das histórias dissidentes: luta das mulheres; dos grupos colonizados; dos minoritários; dos perseguidos por sua cor; dos que têm sua orientação sexual policiada, dos contaminados pela AIDS, etc.

**REFERÊNCIAS**

AMOSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso**. A construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2005.

AUTHIER-Revuz, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

\_\_\_\_\_. Hétérogéinété(s) énonciative(s). **Langages**, Paris, n. 73, 1984. (Tradução Maria Marta Furlanetto para uso restrito).

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliane Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

BARROS, M. C. D.M. **A relação entre manuscritos e impressos em Tupi como forma de estudo da política lingüística jesuítica no século XVIII na Amazônia**. Anais do 5º Encontro do Celsul. Curitiba, 2003. p. 76-90. CD-ROM.

BITTENCOURT, C. M. F. **Em foco: história, produção e memória do livro didático**. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a07v30n3.pdf> > Acesso em 05 ago. 2006.

COELHO, O. **Léxico, ideologia e a historiografia lingüística do século das identidades**. Anais do 5º Encontro do Celsul. Curitiba, 2003. p. 91-97. CD-ROM.

CORACINI, M. J. (org.). **O jogo discursivo na Aula de Leitura**. Língua Materna e Língua Estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1995.

**DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA**. Versão 1.0. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

FERREIRA, A. B. de H.; J.E.M.M., **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1986.

GUALBERTO, E. M.; ALMEIDA, M. A. C. **O resgate da mitologia na toponímia paranaense**. Anais do 5º Encontro do Celsul. Curitiba, 2003. p. 499-503. CD-ROM.

GALLO, S. L. **Índio, Indígena e Brasileiro: o registro da diferença**. Disponível em < <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/base.htm> > Acesso em 2 ago. 2006.

HANSEN, João Adolfo. **Sem F, sem L, sem R: cronistas, jesuítas & índio no século XVI**. In: A conquista da América, Caderno CEDES 30. São Paulo: Papirus, 1993.

LEITE, Ilka Boaventura. **Negros no sul do Brasil: invisibilidade e territorialidade**. Florianópolis: letras Contemporâneas, 1989.

LIMA, Raymundo de. **O maniqueísmo: o bem, o mal e seus efeitos ontem e hoje**. Revista espaço Acadêmico, Ano I, nº7, dez. 2001. Disponível em <<http://www.espacoacademico.com.br/007/07ray.htm>> Acesso em ago. 2006.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Disponível em <<http://www.socioambiental.org/pib/portugues/direito/estat.shtm#t6>> Acesso em 2 ago. 2006.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso**. (Re) ler Michel Pêcheux hoje. Campinas: Pontes, 2003.

MIRANDA, S. R.; LUCA, T. R. de. O livro didático de História hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.

OLIVEIRA, T. S. de. Olhares que fazem a “diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. **Revista Brasileira de Educação**, s.l., n. 22, p. 25-34, Jan./Fev./Mar./Abr. 2003.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Discurso e texto**. Formulação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **As formas de silêncio**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

\_\_\_\_\_. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento(?)**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1997. Versão francesa com o título: *Discourse: structure or event?*

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. **Para conter a fereza dos contrários: guerras na legislação indigenista colonial.** In: A conquista da América, Caderno CEDES 30. São Paulo: Papirus, 1993.

RAMOS, Alcida Rita. **Sociedades Indígenas.** São Paulo: Ática, 1995.

RAUEN, F. J. **Roteiros de investigação científica.** Tubarão, SC: Unisul, 2002.

SANTA CATARINA, Secretaria de estado da Educação e Desporto. Cadernos: **DISCIPLINAS CURRICULARES. Língua Portuguesa e Língua Estrangeira: a multiplicidade de vozes.** COGEN, Florianópolis, 1998.

**ANEXOS**

**ANEXO A – LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AD – Análise de Discurso

CCB – Código Civil Brasileiro

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

LD – Livro Didático

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNELEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

## **ANEXO B – LIVROS DIDÁTICOS DAS DISCIPLINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA, HISTÓRIA E GEOGRAFIA PARTICIPANTES DO PNLD 2005**

Língua Portuguesa

Coleção ALET – Aprendendo a Ler e Escrever Textos Sebastião Corrêa Sanches  
Kátia Regina Panizza Geponi Sanches, Ediouro.

Coleção ALP Novo – Análise, Linguagem e Pensamento. Marco Antonio de Almeida Hailer &  
Maria Fernandes, FTD.

Coleção A Palavra é Sua. Maria Helena Corrêa  
Celso Pedro Luft, Scipione.

Coleção Arte & Manhas da Linguagem.  
Elisiani Vitória Tiepolo  
Sonia Aparecida Glodis Medeiros. Editora Nova Didática.

Coleção Encontro e Reencontro em Língua  
Portuguesa – Reflexão & Ação. Marilda Prates. Editora Moderna

Coleção Entre Palavras – Edição Renovada. Mauro Ferreira. FTD.

Coleção Leitura do Mundo. Norma Discini Campos  
Lúcia Teixeira de Siqueira e Oliveira. Editora do Brasil.

Coleção Lendo e Interferindo. Anna Frascolla  
Aracy Santos Fé, Naura Silveira Paes. Moderna.

Coleção Ler, Entender, Criar – Língua Portuguesa. Maria das Graças Vieira Proença  
dos Santos, Maria Regina Figueiredo Horta. Ática.

Coleção Linguagem – Criação e Interação. Cassia Garcia de Souza  
Márcia Paganini Cavéquia. Saraiva.

Coleção Linguagem Nova. Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura. Ática.

Coleção Língua Portuguesa – Linguagens no Século XXI. Heloísa Harue Takazaki. Editora  
IBEP.

Coleção Língua Portuguesa – Rumo ao Letramento. Ângela Mari Gusso  
Rossana Aparecida Finau. Editora Base.

Coleção Olhe a Língua! Ana Luiza Marcondes Garcia, Maria Betânia Amoroso. FTD.

Coleção Palavra Aberta. Isabel Cabral. Atual Editora / Editora Saraiva

Coleção Palavras. Hermínio Geraldo Sargentim. Editora IBEP.

Coleção Para Ler o Mundo. Antonio de Padua Barreto Carvalho, Maria das Graças Leão Sette, Maria do Rozário Starling de Barros, Maria Angela Paulino Teixeira Lopes. Editora Formato.

Coleção Português: Dialogando com Textos. Paula Parisi, Beatriz Marcondes, Lenira Buscato. Editora Formato.

Coleção Português em outras Palavras. Maria Silvia Gonçalves, Rosana Fernandes Calixto Rios. Scipione.

Coleção Português – Idéias & Linguagens. Dileta Delmanto, Maria da Conceição Castro. Saraiva.

Coleção Português – Leitura, Produção, Gramática. Leila Lauar Sarmento. Moderna.

Coleção Português Linguagens. Thereza Cochar Magalhães, William Roberto Cereja. Atual Editora/Editora Saraiva

Coleção Português na Ponta da Língua. Rita de Cássia Espeschit Braga, Isalino Silva de Albegaria, Márcia Adriana Fernandes de Magalhães. Editora Dimensão.

Coleção Português para Todos. Floriana Toscano Cavallette, Ernani Terra. Scipione.

Coleção Português: Texto & Voz. Lídio Tesoto. Editora do Brasil.

Coleção Português – Uma Proposta para o Letramento. Magda Soares. Moderna.

Coleção Série Link da Comunicação. Carla Yared, Thaís Barbosa, Maris Leite. Moderna.

Coleção Tecendo Textos – Ensino de Língua Portuguesa através de Projetos. Tânia Amaral Oliveira, Antônio Siqueira e Silva, Rafael Bertolin. Editora IBEP.

PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO. Guia de livros didáticos 2005, 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries. Português, vol. 2, p. 2 e 3. Disponível em <[http://www.fn-de.gov.br/home/livro\\_didatico/pnld2005\\_portugues.pdf](http://www.fn-de.gov.br/home/livro_didatico/pnld2005_portugues.pdf)>. Acesso em 28 set. 2005.

## História

Coleção Caminhos da História .....	09
Coleção Descobrimo a História .....	18
Coleção Diálogos com a História .....	27
Coleção História .....	35
Coleção História Cotidiano e Mentalidades .....	44
Coleção História em Documento – Imagem e Texto .....	53
Coleção História e Vida Integrada .....	62
Coleção História Passado e Presente .....	71
Coleção História Passado Presente – História integrada	79
Coleção História por Eixos Temáticos .....	88
Coleção Historiar – Fazendo, Contando e Narrando a História .....	97

Coleção História Temática .....	106
Coleção Jornada para o Nosso Tempo.....	115
Coleção Navegando pela História .....	123
Coleção Nova História Crítica .....	132
Coleção O Jogo da História .....	141
Coleção Para Compreender a História .....	150
Coleção Saber e Fazer História .....	159
Coleção Série Link do Tempo .....	168
Coleção Tempo e Espaço.....	177
Coleção Uma História em Construção .....	185
Coleção Viver a História .....	194

PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO. Guia de livros didáticos 2005, 5ª a 8ª séries. História. Vol. 5, p. 2. Disponível em <[http://www.fn.de.gov.br/home/livro\\_didatico/pnld2005\\_historia.pdf](http://www.fn.de.gov.br/home/livro_didatico/pnld2005_historia.pdf)>. Acesso em 28 set. 2005.

### Geografia

Coleção Construindo a Geografia .....	09
Coleção Construindo o Espaço .....	16
Coleção Geografia .....	24
Coleção Geografia .....	33
Coleção Geografia .....	42
Coleção Geografia: Ciência do Espaço .....	51
Coleção Geografia Crítica.....	59
Coleção Geografia Espaço e Vivência .....	68
Coleção Geografia – Homem & Espaço .....	76
Coleção Série Link do Espaço .....	84
Coleção Trilhas da Geografia .....	92

PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO. Guia de livros didáticos 2005, 5ª a 8ª séries. Geografia Vol.6, p. 2. Disponível em <[http://www.fn.de.gov.br/home/livro\\_didatico/pnld2005\\_geografia.pdf](http://www.fn.de.gov.br/home/livro_didatico/pnld2005_geografia.pdf)>. Acesso em 28 set. 2005.

**ANEXO C – MITOS CONSTANTES NO LIVRO PARADIDÁTICO DE CEÇA  
FITIPALDI**





































































## ANEXO D– ENTREVISTA (POR E-MAIL) COM A AUTORA FITTIPALDI

Oi, Lisiane,

Puxa! Fiquei curiosa para ver o que acontece atualmente nas escolas quando se fala sobre índios... imagino que muita coisa mudou desde que concebi o projeto editorial, nos anos 70... Pois é. O livro "Linguagem da mata" foi elaborado a partir de uma série de livros publicados pela ed. Melhoramentos na primeira metade dos anos 80, com o nome de série Morená: este é o nome da terra mítica dos Kamaiurá, habitantes do parque do Xingu. Naquela proposta editorial, mantida em catálogo sem revisões até hoje (uma pena - mas uma história muito longa para contar agora) cada uma das narrativas indígenas constava de um livro, com ilustrações coloridas de página inteira, também de minha autoria. Foram ao todo oito títulos, que hoje são os títulos dos contos da coletânea. Para a coletânea foram descartadas as ilustrações de página inteira, aproveitando-se partes delas, pequenos detalhes e vinhetas para ilustrar esta edição, desta feita em preto e branco. Foi uma edição especial, de baixo custo, para tornar possível sua inserção nos limites estabelecidos pelo governo federal para uma distribuição maciça em todas as escolas públicas de todos os estados do Brasil.

Na sua forma original, os livros tinham ilustrações preto e branco junto ao texto, referindo-se aos sistemas culturais de cada diferente povo: arquitetura, objetos da cultura material, adornos, posturas, gestos, etc. Nas páginas ímpares, a ilustração, mais imaginativa, acompanhava mais diretamente o texto do conto. Minha grande preocupação com relação à criação das imagens foi em reconhecer um caminho visual dentro de cada cultura que fosse bastante significativo para identificá-la. Assim, do estudo das formas e soluções da cerâmica Karajá, surgiu a linguagem visual que adotei para "Tainá, estrela amante", por exemplo. Dos Yanomami, sua própria expressão gráfica em papel - coisa posterior ao contato com a cultura dos "brancos" e da escola indígena - já que seus desenhos são muito característicos, e assim por diante.

Os textos foram selecionados a partir de repertórios muito extensos e tentei, ao comparar diferentes versões de cada narrativa, de diferentes contadores, lugares e tempos, compor uma versão inclusiva dos pontos de vista indígenas sobre a vida, seu ser-estar no mundo, suas filosofias e digamos, seus sistemas de conhecimento. E claro, como ninguém escreve isentadamente, há uma poética pessoal ( hoje, vejo criticamente várias passagens que gostaria de rever para próximas edições, etc...); esta poética tem muito vínculo com experiências vividas nas aldeias Nambiquara e com a minha insistência em manter contatos com indivíduos de várias populações indígenas, seja na cidades em que morei, inclusive SP, seja em encontros pelo Brasil. Enfim, estou falando de coisas que não estão nas suas perguntas mas me parecem importantes para avaliar como estas histórias foram recebidas nas escolas à época em que as primeiras edições começaram a circular- provavelmente de uma maneira imensamente diferente da atual, já que "A linguagem da mata" não tem a força, o impacto visual e a poética dos livros originais...não revela a pesquisa por trás do trabalho literário, não revela o código visual que é parte da estratégia que utilizei para criar um tipo de ponte entre crianças de culturas, línguas, hábitos, crenças tão diferentes.

Engraçado, a Morená, foi pensada para leitores crianças não índias, em fase escolar, numa época em que as informações sobre as culturas indígenas eram escassas e quase sempre dominadas por estereótipos, preconceitos e generalizações, impedindo a manifestação de tolerância e aceitação de um "outro" índio como possível... No entanto, acompanhei à época o uso dos livros em algumas escolas indígenas (Bororo, Nambiquara) e pude ver como havia uma empatia imediata da criança indígena com aqueles livros que acabaram fazendo parte de inúmeros outros materiais didáticos, nas aldeias...

Bom, naquele tempo, visitei muitas escolas em SP, no interior do estado e em outras capitais brasileiras e era sempre mais ou menos a mesma coisa: a partir de um primeiro momento meio desinteressado, meio acanhado, alguma criança arriscava uma pergunta relacionada com minha experiência pessoal entre os índios e a partir daí nosso encontro, então, durava até duas horas...é tempo demais numa escola com lanche recreio, etc., não é?

As crianças queriam saber todos os detalhes de uma vida cotidiana numa aldeia...e, principalmente a possibilidade ou impossibilidade do meu engajamento naquela vida (e por tabela, o deles: aventureiros ,sonhadores ,humoristas, em pleno devaneio) . A gente se afastava demais dos temas dos livros propriamente ditos, das questões de linguagem verbal e visual de cada cultura e de aspectos literários também. Acho que aqueles encontros foram ficando maçantes para mim mas expressavam uma curiosidade importante das crianças... não que isso significasse um interesse maior pelos índios mas sim uma curiosidade sobre "outros" modos de ser, de viver.

Não faço idéia de como estes mesmos textos chegam hoje às crianças, com outros padrões de informação, conhecimento. Até que ponto as realidades indígenas que estão nas mídias, interferem em seu juízo crítico das narrativas míticas. Se elas compreendem estes textos como parte de criações imaginativas de outros povos ou se cobram a presença de uma "realidade" (digamos, "revisada", atualizada, pela televisão e internet). Não sei, por isso gostaria tanto de ver seu material.

Será que respondi alguma coisa?

Fico por aqui hoje, espero que receba este e-mail e amanhã vou tentar continuar, está bem?

Um abraço e bom trabalho para você, neste novo ano que começamos.

ciça fittipaldi

De:vandresenmcl@ac.unisul.br

Para:fittipaldi@terra.com.br

Cópia:

Data:Tue, 24 Jan 2006 17:34:49 -0200 (BRST)

Assunto:Re: Re: Re:Possível entrevista

> Olá, Ciça!

> Conforme já havia anunciado minha pesquisa está voltada ao discurso pedagógico quando fala sobre o "índio" na escola de ensino fundamental. Utilizei seu livro como ponta para iniciar conversa a cada escola que chegava. Tenho tudo gravado/filmado. Gostaria muito de conversar contigo pessoalmente mas a distância é grande. Gostaria de saber se vc ainda pode me responder aquelas perguntinhas sobre sua experiência com o livro.

Caso ajude, posso mandar meu projeto de pesquisa. Ficarei muito feliz em receber algumas linhas suas.

## ANEXO E – LISTA DE ALGUMAS OBRAS E SITES SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA

Sugestão retirada do site: <http://www.areaindigena.hpg.ig.com.br/livros.htm>, acesso em 21 jan. 2007.

**Almanaque do Sertão: História de Visitantes, Sertanejos e Índios**, CLÁUDIO VILLAS BOAS & ORLANDO VILLAS BOAS, Globo.

- **Alternativas dos Vencidos: Índios Terena no Estado de São Paulo**, EDGARD DE ASSIS CARVALHO, Paz e Terra.
- **Amazônia Urgente: Cinco séculos de história e ecologia**, Berta Ribeiro, Itatiaia, 1990.
- **Assim Contavam os Velhos Índios Ianomames: Lendas**, PAULO JACOB, Nórdica.
- **Círculo dos Fogos: Feitos e Ditos Índios Yanomami**, JACQUES LIZOT MARTINS FONTES.
- **Contos e Lendas de Índios do Brasil**, ANTONIETA DIAS DE MORAES, Nacional.
- **Criação do Mundo Segundo os Índios Ianomami, A**, JORGE HENRIQUE BASTOS, Lisboa, Hiena, 1994.
- **Crônica dos Índios Guayaki**, PIERRE CLASTRES, Editora 34 Diários.
- **Índios**, DARCY RIBEIRO, Companhia das Letras.
- **Direitos do Índio, Os**, MANUELA CARNEIRO DA CUNHA, Brasiliense, 1987.
- **Encontro de Sociedades: Índios e Brancos no Brasil**, EDUARDO R. GALVAO, Paz e Terra.
- **Encontro Entre Culturas: Índios e Europeus**, MARIA CRISTINA M. SCATAMACCHIA, Atual.
- **Fala Sagrada: Mitos e Cantos Sagrados dos Índios Guarani**, PIERRE CLASTRES, Papyrus.
- **Gloria y Tragedia de las Misiones Guaranies**, SILVIO PALACIOS e ENA ZOFFOLI, Bolbao Mesajero, 1999
- **Heresia dos Índios**, RONALDO VAINFAS, Companhia das Letras.
- **História dos Índios no Brasil**, MANUELA CARNEIRO DA CUNHA, Companhia das Letras, 1992.
- **Histórias do Xingu: Coletânea de Depoimentos dos Índios Suya**, MARIANA KAWALL FERREIRA, Edusp.
- **Índio e a Civilização, O**, DARCY RIBEIRO, 1979.
- **Índios Amazônia, Maioria a Minoria**, CARLOS DE A. MOREIRA NETO, Vozes.
- **Índios Cinta-Largas, Os**, RICHARD CHAPELLE, Villa Rica.
- **Índios das Águas Pretas**, BERTA GLEIZER RIBEIRO, Edusp.
- **Índios do Brasil, Os**, HERNANI DONATO, Melhoramentos.
- **Índios e o Brasil, Os**, Mércio Pereira Gomes, Vozes, 1988.
- **Índios e Castanheiros: A Empresa Extrativa e os Índios no Médio Tocantins**, ROQUE LARAIA, Paz e Terra, 1978.
- **Índios e Jesuítas no Tempo das Missões: Séculos XVII-XVIII**, MAXIME HAUBERT, Companhia das Letras
- **Índios: os Primeiros Habitantes**, ROSA GAUDITANO, DBA
- **Índios Antes do Brasil, Os**, CARLOS FAUSTO, JORGE ZAHAR
- **Índios da América do Norte**, ALAIN QUESNEL, Atica
- **Índios Norte-americanos: Cinco Séculos de Luta**, JOSE ANTONIO SOLA, Moderna.

- **Índios de Ipavu, Os**, CARMEM JUNQUEIRA, Atica.
- **Índios Vão a Luta**, MARCIO SOUZA, Marco Zero.
- **Ipupiara, O Devorador de Índios**, JOEL RUFINO DOS SANTOS, Moderna.
- **Jesuítas, Os**, JEAN LACOUTURE, L&PM, 1999.
- **Koikwa, Um Buraco no Céu: o Universo dos Índios**, VARIOS, UNB.
- **Lendas e Mitos dos Índios Brasileiros**, WALDEMAR DE ANDRADE E SILVA, FTD.
- **Lendas de Amor dos Índios Brasileiros**, KATIA CANTON, DCL.
- **Línguas Brasileiras**, ARYON RODRIGUES, Loyola, 1986.
- **Método Moderno de Tupi Antigo**, EDUARDO NAVARRO, 1998
- **Meu Lugar no Mundo**, Sulami Katy, Editora Ática, 2004
- **Mitologia Xavante: mitos, leyendas, cuentos y sueños**, BARTOLOMEO GIACCARIA, Quito, Abya-Yala, 1991.
- **Mitos Guaranies**, MIGUEL RAUL LOPEZ BREARD, Assunção, Intercontinental, 1994.
- **Mito e Vida dos Índios Caiapos**, ANTON LUKESCH, Pioneira.
- **Negros da Terra: Índios e Bandeirantes nas Origens de São Paulo**, JOHN MONTEIRO, Companhia das Letras.
- **Primeiro Homem e Outros Mitos dos Índios Brasileiros, O**, COSAC & NAIFY.
- **Outros 500: Construindo uma Nova História**, CIMI, Editora Salesiana, 2001.
- **Para Sempre A'uwê: Os Xavante na Balança das Civilizações**, FRANS LEEWENBERG e MÁRIO SALIMON, Univ. de Brasília, 2000.
- **Sociedade Indígenas e o Direito: Uma questão de Direitos Humanos**, SILVIO COELHO DOS SANTOS, UFSC, 1985.
- **Sociedade Indígenas**, ALCIDA RAMOS, Ática, 1988.
- **Sociedades Indígenas: diversidade cultural contemporânea no Brasil**, HENYO BARRETO FILHO, Funai/Cedoc, 1996.
- **Sociologia do Brasil Indígena, A**, ROBERTO CARDOSO DE OLIVEIRA, Tempo Brasileiro, 1978.
- **Tuxá: Índios do Nordeste**, ORLANDO SAMPAIO SILVA, Annablume.
- **Taro dos Índios**, VALQUIRIA MARTINEZ, Madras.
- **Tuparis e Tarupas: Narrativas dos Índios Tuparis**, BETTY MINDLIN, Edusp.
- **Utopias e Missões Jesuíticas**, ARNO ALVAREZ KERN, UFRGS, 1999.
- **Waimiri Atroari: A história que ainda não foi contada**, JOSÉ PORFÍRIO F. DE CARVALHO, Ed. do Autor, 1982.
- **Chico Mendes por Ele Mesmo**, Martin Claret Editores, 1992
- **Um Mundo Dividido, A Estrutura Social dos Índios Apijayé**, ROBERTO DA MATTA, 1976

PEREIRA, Nunes. **Moronguetá** um Decameron indígena. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1980. 2 v. (Coleção retratos do Brasil v. 50-50A)