

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES DISCURSIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO INDÍGENA\*

*Eni Pulcinelli Orlandi*  
*Unicamp*

### I. INTRODUÇÃO

A leitura do material disponível sobre educação indígena, a que tive acesso<sup>1</sup>, me levou imediatamente à questão: qual a concepção de linguagem que orienta todos esses trabalhos? Mais ainda, e em consequência disso, que relação com a linguagem os "educadores" indígenas estão atribuindo aos índios, ou seja, qual é a concepção de linguagem que é atribuída ao índio e que deriva da do seu educador branco? A meu ver, a não explicitação da concepção de linguagem do educador (ocidental) coloca esta concepção como geral, como única (a pressuposta), e por isso torna desnecessário o conhecimento da do índio.

Quer se distinga alfabetização e educação indígena, quer se discuta, no interior da alfabetização, qual deva ser a língua (indígena ou "nacional") da alfabetização, quer se considere se é uma técnica de escrever apenas que deva ser ensinada ou se a dimensão da escrita é de outra ordem e que vai além da técnica, etc. - todas essas discussões têm a ver com alguma concepção de linguagem. Ademais, em relação aos trabalhos que li, embora os autores não reflitam sobre suas concepções de linguagem, sempre se referem, explícita ou implicitamente, à distinção entre o dominador (ocidental) e o dominado (índio). Não se distinguiriam também em relação às suas concepções de linguagem? E a não reflexão sobre essa distinção, eu creio, é que faz com que apesar de todos os cuidados, alguma coisa não desejada acaba se reproduzindo nesses discursos sobre educação indígena. E essa coisa não desejada leva sempre a impasses. Esse é o sintoma. E, emprestando agora o discurso a P. Clastres "sempre o encontro entre o ocidente e os selvagens serviu para repetir sobre eles o mesmo discurso"<sup>2</sup>. Esse "mesmo" - que se mostrava como impasses - me chamou a atenção na leitura dos textos sobre educação indígena. Desse "mesmo" posso apontar, basicamente, dois pontos comuns: a) a afirmação de que a nossa escola apresenta uma série de dificuldades para o índio (e não se falava se apresenta dificuldades já para nós), b) a afirmação de que se deve ouvir o índio.

Tratando, então, do que poderia chamar o discurso sobre (da?) educação indígena, considero relevante a colocação de algumas observações que partem desses pontos críticos que acabo de enunciar. Para tanto, retomarei al gumas afirmações que faço em outros trabalhos e que esclarecem minha concepção de linguagem e de discurso pedagógico.<sup>3</sup>

Pode se considerar a linguagem de várias maneiras - linguagem como instrumento de comunicação, linguagem como produto da história, etc. - e cada uma dessas concepções de linguagem terá suas conseqüências teóricas e me todológicas próprias. De minha parte, tenho me proposto a considerar a lingua gem como interação, ou melhor, como um modo de ação que é social, como traba lho. A homologia que tenho procurado estabelecer entre trabalho e linguagem se baseia no fato de que ambos não têm um caráter nem arbitrário nem natural e assentam sua necessidade no fato de serem produção social, interação entre ho mem e realidade (natural e social). Entendida, então, como mediação necessária, a linguagem não é um instrumento mas é ação que transforma. Dessa forma, não podemos estudá-la fora da sociedade que a produz, uma vez que os processos cons titutivos da linguagem são histórico-sociais. Resta observar que, nessa rela ção, não consideramos nem a sociedade como dada, nem a linguagem como produto. Elas se constituem mutuamente. Assim, um lugar interessante para se observar esse processo de constituição é o da perspectiva da análise do discurso pois é o de uma análise que procura ver em seu objeto - que é o discurso - a rela ção com a exterioridade que o constitui. O discurso, então, visto desta pers pectiva, é menos transmissão de informação do que efeito de sentidos entre locu tores, sendo considerado como ação social, parte do funcionamento social geral. O contexto histórico-social, a situação, os interlocutores - isto a que chama mos tecnicamente de *condições de produção* - constituem a instância verbal pro duzida, ou seja, o discurso. O discurso, portanto, não é fechado em si mesmo e nem é do domínio exclusivo do locutor: aquilo que se diz significa em rela ção ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz, em relação a outros discursos, etc. Isso tudo - que se articula como forma ções imaginárias - pode ser analisado na relação existente entre as formações dis cursivas e a formação ideológica dominante. Falar não é apenas "formar senten ças". As palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva para outra (compare-se o sentido da palavra "nação" na formação discursiva ociden tal e na do Índio). Isso acontece porque ao passar de uma formação discursiva para outra altera-se a relação com a formação ideológica. Essas afirmações acer ca do funcionamento do discurso levam-nos a formular uma noção de sujeito menos formal, ou melhor, menos idealista. Há uma contradição na constituição do su jeito: o sujeito da linguagem não é o sujeito em-si mas tal como existe social mente. Pensar que somos a fonte do sentido do que dizemos constitui o que se chama a "ilusão discursiva do sujeito", uma vez que há a interpelação do índi

víduo em sujeito pela ideologia. Isso significa dizer que os sentidos que produzimos não nascem em nós. Nós os retomamos.

Gostaria, ainda, de observar que o processo do ouvinte, isto é, da leitura, é equivalente, ou seja, o entendimento - à atribuição ou reconhecimento de sentidos - deve ser referido às suas condições de produção (o lugar social, a relação de discursos etc.).

De forma geral, então, na perspectiva do discurso, a linguagem não aparece apenas como instrumento de comunicação ou transmissão de informação, ou suporte de pensamento, mas como lugar de conflito, de confronto ideológico, e em que a significação se apresenta em toda complexidade. Em relação ao conceito de discurso, resumidamente, fica como princípio básico que todo discurso deve ser referido a suas condições.

## II. O DISCURSO PEDAGÓGICO COMO DISCURSO AUTORITÁRIO

Em outro trabalho<sup>4</sup> caracterizamos o discurso pedagógico (DP) a partir dessa concepção de linguagem e de discurso. Segundo o que analisamos podemos ver que o que caracteriza o discurso pedagógico é o fato de estar vinculado à escola, à instituição em que se origina e para a qual tende: a isso ele deve sua circularidade.

De acordo com certa perspectiva, penso que a atividade de dizer é tipificante, ou seja, toda vez que dizemos algo o fazemos estabelecendo uma fisionomia, uma configuração para nosso discurso de tal maneira que é possível se reconhecer a configuração como um tipo. A partir dessa reflexão procurei elaborar uma tipologia que fosse compatível com a noção de discurso tal como a vemos considerando. Nessa tipologia, distingo três tipos de discurso:

*Discurso Lúdico:* discurso no qual a reversibilidade (troca de papéis) entre interlocutores é total e o objeto do discurso é mantido como tal na interlocução, resultando a polissemia aberta (tem-se uma multiplicidade de sentidos). O exagero é o "non sense".

*Discurso Polêmico:* discurso no qual a reversibilidade ocorre sob certas condições e no qual o objeto de discurso está presente mas particularizado segundo as perspectivas dos diferentes interlocutores que tentam lhe dar uma direção. A polissemia é controlada (tem-se alguns sentidos); o exagero é a injúria.

*Discurso Autoritário:* discurso no qual a reversibilidade tende a zero e no qual o objeto de discurso está oculto pelo dizer. Há um agente exclusivo e a polissemia é contida (tem-se o sentido). O exagero é a ordem no sentido militar. Resta dizer que o discurso polêmico procura a simetria, o autoritário a assimetria de cima para baixo e o lúdico não se coloca o problema da simetria.

Em meus trabalhos tenho essas considerações de tipos na colocação de que há dois processos fundamentais na linguagem: o da polissemia e o da paráfrase. A polissemia se define como multiplicidade de sentidos e a paráfrase como sendo formulações diferentes para o mesmo sentido. A articulação entre polissemia e paráfrase é que atribuo o jogo entre o *mesmo* e o *diferente* na linguagem. É este jogo que está na base da tipologia que estabeleci, de tal forma que, no discurso autoritário, temos a polarização da paráfrase, no lúdico a da polissemia e o polêmico é aquele em que melhor se observa o jogo entre a paráfrase e a polissemia, entre o mesmo e o diferente.

Em uma sociedade como a nossa o lúdico é o desejável, é o que vale, pois o uso da linguagem por si mesma, ou seja, pelo prazer - atestado pela linguagem e não psicológico - entra em contraste com o uso para finalidades mais imediatas, comprometidas com a idéia de eficiência e resultados práticos. No lúdico, a informação e a comunicação dão lugar à função poética e à fática. Em nossa sociedade, segundo que temos observado, o lúdico é ruptura, ocupa um lugar marginal, ao contrário do polêmico e do autoritário. Podemos mesmo afirmar que pelas análises que fizemos o tipo de discurso dominante na nossa sociedade atual é o autoritário. Isso significa dizer que o uso da linguagem está polarizado para o lado da paráfrase, do "mesmo". Vale dizer: o discurso autoritário é o discurso do mesmo. E isso está refletido de alguma forma na concepção de linguagem que temos, na forma dos estudos de linguagem, nos moldes de análise propostos etc. Este é um deslize ideológico que faz com que se atribua à natureza da linguagem em geral algo que é histórico e se dá em relação à dominância de um tipo de discurso.

Gostaríamos de acrescentar que a distinção entre os tipos não é rígida, havendo uma gradação entre um tipo e outro. A relação entre eles não é de exclusão mas de dominância. Por outro lado, em termos da distinção entre processos e produtos, pode-se distinguir *tipo* e *funcionamento discursivo*. Pensando-se em termos de processo, os tipos não são modelos que o falante preenche, mas uma configuração que ele estabelece na (e pela) atividade de dizer: são, pois, funcionamentos discursivos que se definem na própria relação de interlocução. Enquanto produto, entretanto, os tipos são cristalizações desses funcionamentos discursivos distintos que se sedimentam e passam a se impor enquanto tais nas condições de produção de qualquer discurso. Isso acontece dado o processo da legitimação histórica das formas de dizer, ou seja, o processo de institucionalização da linguagem. Deriva, talvez, desse movimento entre processo e produto o fato de que as diferentes situações de linguagem são reguladas: não se diz o que se quer, em qualquer situação, de qualquer maneira. A noção de tipo, então supõe a noção de *história*.

O discurso pedagógico não foge a essa dinâmica de tipos: tal como existe na nossa sociedade, hoje, o DP é um discurso autoritário: sua reversi

bilidade tende a zero (não se dá a palavra), há um agente único (aquele que têm o poder de dizer), a polissemia é contida (se coloca o sentido único), o dizer recobre o ser (o referente está obscurecido).

Esse discurso aparece como transmissor de informações que têm o estatuto da cientificidade. O estatuto científico do DP se constrói pela metalinguagem e pela apropriação do cientista feita pelo professor.

Pela metalinguagem: o conhecimento do fato fica subsumido pelo conhecimento de uma certa metalinguagem, a que é considerada legítima. Constrói-se assim a via científica do saber que se opõe ao senso-comum. É o saber devido, que se origina da apropriação do cientista feita pelo professor: o professor torna-se detentor do conhecimento sem que se mostre como ele incorpora a voz que fala nele (o professor está *no lugar do*). A voz do professor é, por extensão da do cientista, a voz do saber. Assim, a imagem do professor é a daquele que sabe e que está na escola para ensinar; o aluno é idealmente aquele que não sabe e está na escola para aprender. Dizer e saber, na voz do professor, no circuito da escola, se equivalem. O aluno, no espaço da escola, no contato com o professor, realiza sua escolaridade: o professor diz que, e logo, sabe que, o que autoriza o aluno, a partir do seu contato com o professor, a dizer que sabe. Como o discurso pedagógico é um discurso autoritário, não são relevantes para as suas condições de significação a utilidade, a informatividade e o interesse do destinatário. Isso também constitui a circularidade do DP no âmbito escolar: como a função é a inculcação, a não relevância desses aspectos se resolve pela motivação pedagógica e pela legitimidade do saber escolar. A escola cumpre, dessa forma, sua função social, a da reprodução.

Gostaria de lembrar, a essa altura, que esse mecanismo de reprodução pode ser visto de uma forma menos técnica, na relação entre conhecimento e reconhecimento. Eu diria, então, que o conhecimento pode se fazer de maneira conflituosa, com rupturas. Na escola, isso é "apaziguado". Não há porque temer. O conhecimento escolar é o que tranquiliza: nós nos *reconhecemos* no saber que é considerado desejável pelos nossos pares e isso nos é garantido pela reprodução social. O legitimado e o legitimável coincidem. Esse é mais um aspecto da circularidade do discurso pedagógico e, mais do que isso, é um aspecto que compõe a nossa identidade social.

A proposta que fizemos, naquele trabalho, foi a de transformar esse discurso em um discurso crítico: questionar os implícitos, o caráter informativo, a unidade do DP e atingir seus efeitos de sentido. Do ponto de vista do professor deixar um espaço para a existência "ouvinte" como sujeito, isto é, se dispor à reversibilidade à simetria, saber ouvir. Da perspectiva do aluno, questionar o que o discurso garante em seu valor social, questionar os pressupostos que garantem o texto em sua legitimidade, explorar a dinâmica da interlocução, recusando a fixidez do dito e a fixação do seu lugar como ouvinte. Não se esque

cendo que tomar a palavra é um ato dentro das relações de um grupo social. Em suma, tanto pelo lado do locutor quanto do ouvinte, ser crítico é questionar as condições de produção desses discursos. Nessas condições de produção, é de terminante a presença e função da escola que é o lugar próprio do discurso pedagógico. Uma perspectiva que aponto então, naquele trabalho, em termos de uma crítica radical, é a da reflexão sobre a necessidade da escola, isto é, coloco como desejável a possibilidade de uma outra sociedade, sem escola. Porque se a proposta é a de uma pedagogia que seja capaz de criar as condições para que se descubra as contradições, a criação dessas condições pode ser obra de todos e não de alguns especialistas: não é preciso que a escola seja o lugar dessa descoberta.

### III - O DISCURSO PEDAGÓGICO E A EDUCAÇÃO INDÍGENA

Vejamos agora o que se passa em relação à educação indígena.

As características que atribuímos ao DP - na escola - e que mos tram como discurso autoritário, são as que vimos criticadas nos textos sobre educação indígena: não interesse, não utilidade, homogeneidade, etc. A nossa proposta de uma postura crítica, a da possibilidade de um discurso polêmico se ria, ela mesma, possível e desejável para a educação indígena?

Ao invés de responder a essa questão vamos colocar uma outra : Quando se diz "é preciso se ouvir o índio" estar-se-ia, num paralelo com o que acabamos de dizer para o discurso pedagógico na nossa escola, respondendo ao autoritarismo e consequentemente dando um lugar, um espaço para o outro, permitindo a reversibilidade, as relações simétricas etc.? Temo que apenas em parte. Trata-se ainda de uma questão de etnocentrismo; trata-se da "necessidade de exercermos nosso discurso científico sobre as outras culturas"<sup>5</sup>. As palavras que usamos tem um compromisso com a ideologia. Cabe-nos, em uma posição crítica, desconfiar dos conceitos, ou seja, situá-los na sua história.

O que queremos dizer com "ouvir o índio?" acho que pode haver aí uma declinação cristã ocidental dessa expressão. Então, o autoritarismo não cede magicamente o lugar a um outro discurso, mas se transmuta em paternalismo: "ouvir o índio para modificá-lo". E o modelo em direção ao qual se quer a modificação é o da cultura ocidental: o adulto letrado. É ainda uma questão de identidade social: nós gostamos de nos reconhecer no outro. O que a gente não conhece (reconhece) incomoda, por isso é importante fazê-lo à nossa própria imagem. Não se considera que ouvir o índio pode modificar-nos. E modificar-nos pode significar sair da posição "compreensiva" e assumir o conflito, assumir a diferença. Eu lembraria aqui o que diz Clastres sobre o etnocentrismo ao mos trar que este "mediatiza todo olhar sobre as diferenças para identificá-las e

finalmente aboli-las". A nosso ver seria fundamental, na educação indígena assumir as diferenças como diferenças e não como desigualdades, isto é, não hierar-quizar as diferenças porque a referência para a hierarquização é cultural e nela exercemos nosso etnocentrismo (o nosso "mesmo").

De uma forma mais sistemática, gostaríamos de fazer, nesse pass algumas propostas que contribuíssem para uma definição do que seja "ouvir o Índio", em nossa perspectiva, isto é, sem paternalismos, aceitando, assumindo e procurando manter, tanto quanto possível, a diferença. Sem esquecer que a situação de ensino é situação de contato e este é o traço próprio das suas condições de produção.

#### IV - O ENCAMINHAMENTO DE ALGUMAS PERSPECTIVAS

##### 1. Relação do Índio com o ensino

Há diferenças quanto ao conceito de educar e suas modalidades. Como é feita (ou seria) a educação indígena em situação homogênea, isto é, pelos seus pares? O Índio é educado para o prazer de viver, segundo o que li em Meliã. Não podemos dizer se isso se passa exatamente dessa forma entre os Índios, mas, em relação à nossa cultura, sabemos que não é essa a função da nossa escola. Por outro lado, os métodos de ensino indígena parecem ser diferentes, onde a imitação pelo exemplo ganha uma importância muito grande. A educação é múltipla e contínua e a aprendizagem não tem modalidades formalizadas ou institucionalizadas, pelo menos tal como o são as nossas. Vivendo, vão-se educando; a aprendizagem é feita pelo jogo, há um alto grau de espontaneidade, as etapas são diferentes das nossas, todos aprendem de todos, as distinções são pelo sexo e pela idade. Nós temos muitas divisões (especialidade, profissionalização, classes, cursos, níveis, etc.), visamos a homogeneidade e nossa educação é generalizante. Normalmente o propósito da nossa educação é a homogeneização e o método é a inculcação. Como seria para o Índio?

Quaisquer que sejam essas diferenças, há uma violência que exerecemos no contato, necessariamente: a nossa educação visa não só reproduzir mas sobretudo reproduzir a desigualdade (abolindo as diferenças sob o simulacro da unidade). Se isso é um problema dentro de nossa própria cultura, o será muito mais claramente quando vai em direção à outra cultura, assimilando-a.

Na situação de contato - e não nos esqueçamos que, dadas as diferenças da idade do contato nos diferentes grupos indígenas, a variação de atitude pode ser muito grande, desde a que se aproxima mais da cultura deles até a que está mais próxima da nossa - ser críticos em relação à nossa educação não significa aderir a deles mas colocar com clareza as diferenças.

Ser críticos em relação a "ouvir o índio" seria deixar para ele a possibilidade de refletir sobre sua própria experiência de contato, de modo que ele possa dar a seus problemas encaminhamento apropriado. Não se trata, então, de fazer isso por eles, ou em nome deles pois seria uma apropriação indevida (seria *ser no lugar de*). A proposta é a de deixar espaço para que eles elaborem a relação com o ensino.<sup>6</sup>

Um exemplo do que queremos dizer pode ser dado em relação à necessidade, ou não, de um lugar especial para a escola, uma sede. Creio que, dependendo das características da comunidade indígena, pode ser interessante criar situações sociais caracteristicamente pedagógicas, como acontece em nossa sociedade. Isso porque, e esse é um aspecto muito relevante para toda a reflexão sobre educação indígena, a situação de ensino é uma situação de contato, ou seja, transcultural. Assim, pode ser uma nossa tarefa nos apresentarmos com nossas formas institucionais. Porém, a imputação da pureza do índio (xinguano, o puro, o natural) corresponde maniqueísticamente, a imputação da caricatura da nossa cultura (e vice-versa). Em termos de educação, isso se traduz por uma imagem monolítica da escola-padrão, como se não houvesse diferenças, críticas e contradições no interior de nossa sociedade em relação à nossa escola, como se não fizéssemos parte dessas contradições. Ouvir o índio não é reproduzir nele o que ele recebe como ideologia do dominador. Ouvir o índio que já tem contato e que já está ao alcance dos mecanismos de reprodução, ao pedir uma escola igualzinha à nossa, não significa reproduzir automaticamente para ele uma situação com a qual já não estamos de acordo. Acho que aí devemos assumir nossa posição crítica (se somos críticos) porque se trata de distinguir se estamos ouvindo o índio ou a voz do branco que fala nele. Carregamos nossas contradições na tensão do contato em que se instala a educação indígena.

Por outro lado, não se trata, eu creio, considerando a diferença que existe entre sua forma de educação - múltipla e contínua - e a nossa - que visa a homogeneidade e é entregue a especialistas - não se trata de fazermos um arremedo da nossa para que seja "acessível", como costumamos dizer. Esse, a meu ver, é outro engano etnocêntrico. O método do arremedo se justifica com o argumento de que assim se faz "para facilitar". Creio que é preferível enfrentar a dificuldade mesmo, porque o que resulta dessa facilidade é uma coisa sem cara, em que aparecemos disfarçados. É melhor aparecermos com o que é nosso e deixar para eles o modo de entrar.<sup>7</sup> Eles não dominam a instituição escola, ou suas contradições. Essa é a nossa experiência. É nossa experiência que podemos colocar à disposição deles, apresentar-lhes, dar-lhes a conhecer (se eles quiserem). A partir daí, como disse anteriormente, eles elaborarão sua experiência.

2. Ouvir o Índio é reconhecer que ele tem hipóteses sobre a linguagem, é focalizar na relação com a linguagem, suas atitudes. É reconhecer que se está diante de um sujeito, intelectualmente ativo, que procura adquirir conhecimento, que se coloca problemas e que trata de resolvê-lo segundo sua própria metodologia. O aprendiz tem idéias, teorias, hipóteses que põe continuamente à prova frente à realidade e que confronta com as idéias dos outros. É um sujeito que aprende basicamente através de ações sob os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo. Ao se admitir que o aprendiz tem uma metodologia, admite-se também que os métodos de ensino são diferentes dos processos de aprendizagem; assim, o que se está dizendo é que aquele que ensina já encontra um sujeito com sua própria metodologia e a metodologia proposta por quem ensina pode favorecer, estimular ou bloquear a metodologia do aprendiz. O que quem ensina não pode fazer é desconhecer a metodologia do aprendiz.

Um trabalho em que isso aparece com clareza é o de Emília Ferreiro sobre alfabetização<sup>8</sup>. Ela parte do princípio de que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, há um sujeito que procura adquirir conhecimento e não apenas um indivíduo bem ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. A questão para a autora, então, é a seguinte: na interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, que caminho percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita, por exemplo, quando é a escrita o objeto da sua atenção? Ela procura disernir quais são os processos de aprendizagem mostrando que esses processos podem, em suas etapas, ir por vias insuspeitadas e que não começam de zero. Por exemplo, a criança não sabe ler mas tem idéias acerca das características que devem possuir um texto para permitir um ato de leitura; a criança tem hipóteses acerca da quantidade suficiente (mais ou menos 3) de letras que deve ter o que se lê; tem a hipótese de que deve haver variedade de caracteres, em certo momento distingue número, letra, pontuação; distingue o que está escrito e o que se pode ler; aparece um momento em que as propriedades do texto passam a ser relevantes, etc. A autora mostra também que, muitas vezes, não se trata de se ensinar a fazer uma distinção, em termos de escrita, por exemplo, mas a tornar consciente uma distinção que o aprendiz já sabe fazer (pela experiência da oralidade). Em suma, podemos dizer que o método apropriado é o da explicitação. Assim, a obtenção do conhecimento é resultado da própria ação do sujeito. Para E. Ferreiro, trabalhando no interior de uma teoria piagetiana, um sujeito ativo é aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, etc., em ação interiorizada (pensamento) ou efetiva.

Paralelamente à importância de se reconhecer todo esse processo, creio que se deveria dar ênfase à distinção daquilo que nos processos cognitivos é específico ao nível de conceptualização próprio do aprendiz e o que é co-

nhecimento socialmente transmitido.

Um outro fator importante e que é constitutivo do processo de aprendizagem é que, nas situação de contato entre culturas diferentes, a relação entre elas é marcada, isto é, há uma cultura que é dominante e a outra dominada. Esses aspectos e outros de cunho social atravessam os processos de aprendizagem mas nem sempre são levados em conta.

Exemplo: Segundo informações que tive através de Ruth Monserrat, um índio mĩki, em atividade espontânea, observando a professora, enquanto esta escrevia uma carta, começou a fazer rabiscos em um papel. Estes rabiscos eram feitos de baixo para cima e da direita para a esquerda. Esses ( { } ) movimentos são os que ele usa para fazer o cesto e outras atividades manuais. Não é, pois, um total acaso. E isso devia ser levado em conta, quando o ensinamos a escrever com movimentos que vão da esquerda para a direita e que são líneares. Quando a professora solicitou a esse índio que lesse os rabiscos, que ele havia feito, ele enunciou sō nomes (jabuti, mato, onça etc). Isto também é interessante observar porque representa uma hipótese desse índio sobre leitura e escrita: sō se lê (se escreve) nomes.

Então, para se responder em que língua alfabetizar, que função tem (terá) a escrita em sua cultura, de que unidades partir (palavra, som, texto, etc) é preciso se conhecer os processos de aprendizagem para propor um mêtodo compatível (isto é, é preciso se conhecer a cabeça do índio). Saber os momentos cruciais, os conflitos cognitivos, as perturbações, para propor modos de avançar no sentido de uma estruturação. Essa seria a ajuda metodológica possível.

3. Não se identificando linguagem com gramática a nível das concepções gerais da linguagem, também não se pode conceber o ensino da língua sō como ensino da gramática. Além das regras há os valores sociais atribuídos às regras, há o contexto histórico-social, há a situação que é constitutiva da língua. Não se trata, portanto, sō de gramática, trata-se, de algo que inclui a capacidade específica do uso de regras formais constituídas, no entanto, pela relação com o contexto de situação e que se poderia chamar, em geral, de "competência comunicativa". Há princípios discursivos que devem ser levados em conta: o que se fala, como se fala, em que situação, quem conta uma história, etc e fatos mais complexos relativos ao uso de línguas diferentes em contato, ou seja, regras de uso em situação de bilingüismo, etc.

Exemplo: Ainda segundo informações de Ruth Montserrat, a professora fazia grandes esforços para ensinar a palavra borboleta (kaatai). Desenhava uma borboleta e escrevia o nome ao lado. A dificuldade para a aprendizagem era grande e o resultado pequeno: os índios repetiam mecanicamente. Um dia, entrou uma borboleta na classe, e a professora aproveitou o fato de que eles começaram a falar kaatai e refez o procedimento: escreveu kaatai na lousa e fez

o desenho. Eles descobriram rapidamente qual era o procedimento e o generalizaram para outras palavras.

Entre outras coisas, eu creio, isso se deu porque a nomeação apareceu numa situação discursiva clara, explícita. Não era só uma palavra fora de contexto, era o próprio ato de nomear, através da escrita que se desvendou na aquela situação. A escrita é um "substituto"<sup>9</sup> e é preciso estabelecer com clareza a natureza, o mecanismo da "substituição". Isso do meu ponto de vista, só se faz levando em conta a situação, ou uso.

A unidade no ensino da linguagem, do meu ponto de vista, deve ser o texto e deve-se tratar não só da organização do discurso, de aspectos como os tratados pelas regras do tipo conversacional, mas também das condições dos atos de linguagem (pergunta e resposta etc) assim como de fatores que atinjam a relação das formações discursivas com as formações ideológicas (as diferenças sociais correspondendo a diferenças de poder de palavra etc). Tratar em suma, das condições de produção da linguagem. Isso significa que se ensinaria, assim, o uso da linguagem e não só a gramática. Ainda aqui o que se pretende é que ao explicitar sua concepção de linguagem e a diferença em relação ao índio, não se faça isso para eliminar a diferença ou para assimilá-la.

#### 4. A narrativa, o mito, o discurso lúdico.

Como considero que a unidade significativa é o texto, procurei ter algum contato com textos indígenas. Só me foi possível ter acesso a certos textos escritos: as narrativas<sup>10</sup>. Uma leitura superficial me leva a afirmar que é diferente, em estrutura e função, das nossas narrativas.

Segundo Meliã, o mito é um lugar privilegiado para o índio se entender a si mesmo. Esse lugar privilegiado que é o mito é também o lugar da diferença. Diferença que também encontramos quando procuramos entender a relação entre o verbal e o cerimonial, por exemplo, tal como a exemplificada na nota 7 desse trabalho. Essas diferenças, creio, nos apontam a entrada para se poder entender a concepção de linguagem que eles têm e perceber a diferença entre a sua concepção e a nossa.

Retomemos a discurso lúdico. Como dissemos, em nossa sociedade não há lugar para o lúdico. E o que vaza, é ruptura, é o que está no poético e no fático. No poético, dada a polissemia, no fático, pelo "estar com", pelo jogo da interlocução.

Não deve ser esse lugar marginal o do lúdico na cultura indígena. E isso se pode notar pelo que dissemos mais acima sobre o lugar privilegiado das narrativas, do mito, da relação entre o verbal e o cerimonial, etc. Clastres<sup>11</sup> nos diz que o canto dos Guaiáqui "ilustra de modo exemplar a relação geral do homem com a linguagem". Ele mostra como pelo canto se chega à consciência de si mesmo como EU. "O homem existe para si em e por seu canto, ele mesmo é o seu

próprio canto: eu canto, logo existo". Mais ainda, Clastres, vai mostrar como "separadas de sua natureza de signos as palavras não se destinam a nenhuma escuta, são elas mesmas seu próprio fim e, para quem as pronuncia se convertem em valores (...) a linguagem não deixa no entanto de ser o lugar do sentido: o metasocial não é absolutamente o infraindividual, o canto solitário do caçador não é o discurso de um louco e suas palavras não são gestos. (...) O que ele nos convida a escutar é que falar não é sempre colocar o outro em jogo, que a linguagem pode ser manejada por si mesma e que ela não se reduz à função que exerce: o canto guaiáqui é a reflexão em si da linguagem, abolindo o universo social dos signos para dar lugar à eclosão do sentido como valor absoluto.(...) A linguagem do homem civilizado tornou-se completamente exterior a ele, pois é para ele apenas um puro meio de comunicação e informação (...) As culturas primitivas, ao contrário, mais preocupadas em celebrar a linguagem do que em servir-se dela, souberam manter com ela essa relação interior que é já em si mesma aliança com o sagrado. Não há para o homem primitivo linguagem poética, pois sua linguagem já é em si mesma um poema natural em que repousa o valor das palavras".

Isso tudo, em termos da tipologia que construí, me leva à reflexão sobre discurso lúdico que, como o caracterizei, é o contraponto para o autoritário e o polêmico. Creio que aí está uma contribuição importante para a reflexão sobre a educação indígena: a diferença de nossa sociedade - em que o discurso autoritário é o dominante, o polêmico é o que se pode instituir a partir da crítica e o lúdico é ruptura - a cultura indígena acolhe o lúdico. Essa, creio, é a melhor entrada para a compreensão da educação indígena e o ponto inicial para a construção de uma metodologia apropriada. Porque essa é uma diferença importante: o lugar ocupado pelo lúdico na cultura indígena instaura uma convivência com a linguagem que, acreditamos, é diferente da nossa.

Seria interessante, finalmente, observar que ao falar dessa diferença, assim como ao falarmos, mais acima, das diferenças em relação ao processo de educação não pretendemos estar afirmando que, na cultura indígena, só existe o lúdico ou que o lúdico não tem função social nenhuma, ou que, na educação indígena, não há relação entre saber e poder, etc. Isto é, não pretendemos estar, no confronto, apontando a "outra" (a diferente) como ideal. Ao criticarmos uma não estamos apontando a outra como modelar. O desequilíbrio neces<sup>s</sup>ário da nossa exposição se deve ao fato de conhecermos bem a nossa e de estarmos perguntando pela outra.

## V - CONSIDERAÇÕES GERAIS

Em conclusão, dada a diversidade dos grupos, os estágios das di

erências sociais dos diferentes grupos, assim como a qualidade e a idade do contato, que sempre são diferentes, não é possível se falar em um projeto geral , mas é necessário se estabelecerem certos princípios para se refletir em cada prática, em relação a cada grupo, etc. E esses princípios são princípios que podem ser levantados, atestados, considerados e criticados por domínios de conhecimento como a Etnolinguística, a Psicolinguística, a Análise de Discurso , etc., uma vez que a questão da educação indígena abrange problemas que incluem os mais variados aspectos: socio-culturais (desde a forma da sala de aula e a disposição dos colegas até a concepção de educação), etno(socio) lingüísticos (dialetos, variação, relação do verbal e cerimonial, bilingüismo, etc) cognitivos (metodologia, hipóteses sobre a linguagem, processos de aprendizagem, etc ) discursivos (a relação dos interlocutores e da situação com o que é dito, a forma e a função do mito, da narrativa, as regras do discurso, os tipos de discurso, etc). Nesse sentido, na especificidade do domínio da área em que desenvolvo minha reflexão, que é a área do discurso, é que considero um passo inicial muito importante o da reflexão sobre o da função do discurso lúdico na cultura indígena: como aparece, qual a sua relação com situações discursivas específicas como o cotidiano, o político e as festas, ou seja o funcionamento do discurso lúdico na distinção entre o privado e o público, etc. Não sô para a cultura indígena, mas, em retorno, para a melhor compreensão do funcionamento dos tipos de discurso e sua relação com a natureza da linguagem, em qualquer cultura. O que pode nos levar a uma reavaliação crítica dos conceitos com os quais operamos.

#### NOTAS:

\* Quero agradecer a contribuição valiosa da leitura da versão inicial desse trabalho feita por Yonne Leite, Bruna Franchetto e Ruth Monsserat. Agradeço também a Mécio Pereira Gomes.

1) Basicamente: A questão da educação indígena (C.P.I.), Educação Indígena e Alfabetização (B.Meliã) e xerox esparsos de uma ou outra iniciativa isolada . Devo acrescentar que considero admirável a publicação da C.P.I. pois me permitiu uma visão ampla e sistemática do problema da Educação Indígena. A postura crítica que assumo nesse trabalho nasce antes das qualidades e não dos defeitos daquela publicação.

2) CLASTRES, Pierre, *A sociedade contra o estado*, Francisco Alves, Rio, 1978.

3) ORLANDI, Eni, "Para quem é o discurso pedagógico?", *Temas para ciências huma*nas (no prelo) e *Tipologia do discurso e regras conversacionais*, 1981(xerox).

- 4) Idem nota nº 3.
- 5) CLASTRES, Pierre, obra citada nota nº 1.
- 6) Lula, na fundação da ANDES, falou sobre a necessidade de se dar ao operário o mesmo direito de acesso às informações, e estes as elaborariam de acordo com as necessidades de sua classe.
- 7) Um exemplo interessante citado é o dos Navajos em "The Indian student", de Nancy Modiano. Antes da criança ir para a escola, eles davam uma festa, fingiam bater na criança com uma varinha e diziam "agora você pode ir para a escola e apanhar". A criança era preparada não para a dor mas para a noção de que um adulto poderia agredir uma criança. Isso era feito pelo cerimonial mais do que por palavras. Esse cerimonial representa uma forma do índio elaborar, organizar, o seu contato com o ocidental, o seu conhecimento da Cultura ocidental. Nos chamaríamos a criança e faríamos um longo discurso (di-dático) acerca dos costumes da outra cultura. Nossa forma (verbal) e a deles (cerimonial) de elaboração são diferentes.
- 8) FERREIRO, E.: Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, siglo veinteuno, México, 1979.
- 9) Cf. E.FERREIRO, obra citada nota 8, sobre a noção de escrita como substituição.
- 10) *Lendas Mundurukús*, vol. 3, Publicação do S.I.L., Brasília, 1979.
- 11) CLASTRES, Pierre, obra citada nota 1.