

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES DISCURSIVAS SOBRE A OBRA DE AUTORIA COLETIVA ARA REKO, PARA O POVO INDÍGENA GUARANI

Isabel Maria Fonseca Gondinho  
Universidade Federal Fluminense

**RESUMO:** Motivada pela discussão de questões que envolvem linguagem, educação e material didático para a escola indígena, o texto que ora apresentamos tem como finalidade fazer algumas considerações discursivas sobre o livro didático de autoria coletiva intitulado *Ara Reko Memória e Temporalidade Guarani*, destinado às escolas indígenas do povo Guarani Mbya. O objetivo do nosso trabalho é fazer uma análise dessa obra procurando reatar a trama das falas no processo de constituição do livro. Assim, em vez de nos voltarmos para responder “o que o texto do livro diz?”, questionamos: “ao dizer *isto*, o que estão fazendo os interlocutores?”. Buscaremos, desse modo, sob a perspectiva da Análise do Discurso, deslocar a observação do produto em si, para o processo, para o *modo* e as *circunstâncias* em que a obra foi produzida. Para tanto, dialogamos como referencial teórico da Análise do Discurso sobre o processo de constituição de sentidos, com o intuito de analisar o discurso da obra em relação com a exterioridade que o constitui. Visto dessa perspectiva, o discurso é menos transmissão de informação do que efeito de sentido entre os interlocutores.

**Palavras-chave:** educação diferenciada, material didático e linguagem

## **Apresentação**

Esse texto tem como finalidade fazer algumas considerações discursivas sobre o livro didático *Ara Reko Memória e Temporalidade Guarani* destinado às escolas indígenas do povo Guarani Mbya. O livro *Ara Reko* chamou minha atenção por ser uma obra produzida no cruzamento de diferentes discursos e de diferentes “olhares”, do mundo acadêmico e do mundo das comunidades indígenas.

O livro tem o objetivo de preencher uma lacuna que é reclamação constante dos professores indígenas em situações das mais diversas: a de que há pouca oferta ou uma total inexistência de material didático “de acordo com a realidade da comunidade”. E que se pode definir “como a causa maior para que não se tenha uma educação específica e de qualidade” nas escolas indígenas brasileiras.

O nosso trabalho intenta fazer analisar do livro *Ara Reko* na qual procuraremos reatar a trama das falas no processo de constituição do livro e não na observação analítica da pergunta *o que* o texto do livro diz?, mas antes, questionamos: ao dizer *isto*, o que estão fazendo? Buscaremos, sob a perspectiva da análise do discurso, deslocar a observação do produto em si, para o processo, para o *modo* e as *circunstâncias* em que a obra foi produzida.

Assim, tendo como centro teórico a Análise do Discurso, é interessante observar esse processo de constituição de sentidos, pois é a de uma análise que procura ver em seu objeto- o *discurso* – a relação com a exterioridade que o constitui. O discurso então visto dessa perspectiva é menos transmissão de informação do que efeito de sentido entre os interlocutores, sendo considerado como ação social, ou seja, como parte do funcionamento social geral, conforme Eni Orlandi (1983:74).

Serão observados, portanto, em nosso *corpus* dois aspectos importantes, tais quais: as *condições de produção: locutores, finalidade, circunstância e conteúdo*, assim como, que é o que de fato buscamos/entender com a análise, e que consideramos fundamental para esse estudo, se apresenta a *concepção de linguagem* que orienta/orientou o material publicado, que é fruto de um trabalho coletivo e interinstitucional e que tem dentre os autores os próprios índios Guarani.

A questão da autoria por parte dos indígenas é uma reivindicação constante e tema de discussões em torno da educação para suas escolas, uma vez que essas atividades são consideradas praticamente as únicas possibilidades de leitura nas línguas indígenas e que os seus alunos se vêem retratados nesses textos.

Antes de assumir uma postura crítica para análise desse trabalho, devo acrescentar que considero admirável o trabalho feito e por mais uma publicação destinada às escolas indígenas. O livro *Ara Reko Memória e Temporalidade Guarani* propicia uma visão ampla e sistemática sobre a questão e o modo de produção de materiais didáticos para as escolas indígenas no Brasil que é objeto também de nossa reflexão e que nos permite reconceber à interação dos sujeitos e de suas atitudes nesse processo. A postura crítica nasce das qualidades e não dos defeitos dessa publicação.

O texto foi dividido em duas seções: na primeira faremos algumas considerações sobre o discurso pedagógico e educação indígena e na segunda, a análise do livro *Ara Reko* produzido para escola do povo indígena Guarani Mbya.

### **O discurso pedagógico e a educação indígena: considerações preliminares**

Sem a pretensão de realizar uma ampla discussão sobre o discurso pedagógico e a educação indígena, cumpre inicialmente, fazemos algumas considerações sobre a análise do discurso e apresentarmos o conceito de discurso que nos é fundamental.

Segundo Eni Orlandi (2008), a análise do discurso (que ora aparecerá abreviada AD) visa construir um método de compreensão dos objetos de linguagem. Para isso não trabalha com a linguagem enquanto dado, mas como *fato*. A AD tem sua origem ligada ao político, ou melhor, como afirma Courtine (1986 *apud* Orlandi, *ibid*: 31) a análise do discurso procura “compreender as formas textuais de representação do político” e como consequência disso ela desloca tanto o que se considera como lingüístico como aquilo que se entende como político e como histórico. Por isso, e levando em consideração essa complexidade do fato-linguagem, a AD se constrói um lugar particular entre a disciplina lingüística e as ciências sociais.

Orlandi (*ibid* :32) afirma que é na origem da análise do discurso francesa, tal como é pensada por M. Pêcheux , seu fundador, que está à relação da linguagem com a ideologia. E que de forma particular, Pêcheux (1969 *apud* Orlandi, *ibid* :32) trata da relação entre a “evidência subjetiva” e a “evidência do sentido”, colocando o discurso em um lugar particular em que se articulam a linguagem e a ideologia. Esse lugar particular do discurso é o do modo de existência histórico-social da linguagem. No entanto, para esse autor, a teoria do discurso não poderia, de modo algum, substituir uma teoria da ideologia, mas poderia *intervir* no campo desta. A concepção da análise do discurso, de se conceber como um novo dispositivo de leitura sob uma forma mais

complexa do que uma simples co-variação no campo da língua e no da história, encontra eco justamente no fato de que o discursivo se materializa no contato entre o ideológico e o lingüístico.

Para a autora (2006:13) “a análise do discurso, tal qual a conhecemos no Brasil, na perspectiva que trabalha o *sujeito*, a *história* e a *língua* se constitui no interior das conseqüências teóricas estabelecidas por três rupturas que estabeleceram três novos campos de saber: a que institui a lingüística, a que institui a psicanálise e a que institui o marxismo. Com a lingüística ficamos sabendo que a língua não é transparente, ela tem sua ordem marcada por uma materialidade que lhe é própria. Com o marxismo ficamos sabendo que a história tem materialidade: o homem faz a história, mas ela não lhe é transparente. Finalmente, com a psicanálise é o sujeito que se coloca como tendo sua opacidade: ele não é transparente nem para si mesmo. São, pois, essas diferentes formas de materialidade – de não transparência- que vão constituir o cerne do conhecimento de cada um desses campos de saber”.

Ainda segundo Eni (*ibid*:13) retomando Pêcheux (1981) “não se trata de se fazer uma adição ingênua desses três campos para desembocar em uma teoria do discurso”, ao contrário o objeto *discurso* se constitui em um sentido próprio, pensando a materialidade discursiva. A análise do discurso “tem seu método e seu objeto próprios que tocam nos bordos da lingüística, da psicanálise e do marxismo”. E os pressupõe na medida em que se constitui da relação de três regiões científicas: a da teoria da ideologia, a da teoria da sintaxe e da enunciação e da teoria do discurso como determinação histórica dos processos de significação. Tudo isso atravessado por uma teoria psicanalítica do sujeito.

Isso tudo se efetiva nos anos sessenta, momento em que pensadores da época se interrogam *o que ler quer dizer* e em que sobre a leitura suscitam questões a respeito da *interpretação*. Para todos esses intelectuais a preocupação com a leitura deveria se sustentar em um dispositivo teórico. Abri-se ai, um lugar teórico para a análise do discurso.

A AD constitui, portanto, um novo campo do saber, e que propõe um novo objeto de estudo: *o discurso*. Conforme Eni (1986:115) retomando Maingueneau (1976) o conceito de discurso “ao ocupar o espaço particular entre língua e fala, despossui o sujeito falante de sua centralidade, para integrá-lo no funcionamento dos enunciados, dos textos cujas condições de possibilidade estão articuladas sobre formações ideológicas”. O conceito de discurso é, então, definido pela autora como segue: “é o

enunciado formulado em certas condições de produção, determinando certo processo de significação, sendo não apenas transmissão de informações, mas efeitos de sentidos entre interlocutores” (Orlandi 1986:115).

A autora chama a atenção para o fato de que “todo discurso nasce de outro discurso e reenvia a outro, por isso, não se pode falar de um discurso, mas em estado de um processo discursivo, esse estado deve ser compreendido como resultando de processos discursivos sedimentados, institucionalizados. E para o fato, ainda, de que faz parte da estratégia discursiva prever, situar-se no lugar do ouvinte (antecipação das representações sociais), a partir de seu próprio lugar de locutor, o que regula a possibilidade de respostas (Orlandi 1983:19).

Importa notar, ainda, que o mecanismo de respostas é afetado por essas antecipações. Pela antecipação, o locutor experimenta o lugar de seu ouvinte, a partir de seu próprio lugar: é a maneira como o locutor representa as representações de seu interlocutor e vice-versa. Há, portanto, “decisões antecipadoras” do locutor sancionadas pelos valores que precedem as eventuais respostas do interlocutor. Como resposta o ouvinte pode apoiar ou bloquear o discurso por intervenções diretas ou indiretas, verbais ou não-verbais; ou ele é seu cúmplice ou adversário: daí a posição do locutor, segundo os tipos de discursos, ser a de influenciar, transformar, inculcar, etc. Isso tudo é sobre determinado pelo *tipo de discurso* (Orlandi 1986:117).

Retomemos, então, a questão da tipologia de discursos que vem sendo abordada por Eni Orlandi desde a década de setenta e que vem sendo aprofundada no decorrer de suas pesquisas. A autora propõe uma tipologia que deriva de considerações sobre a enunciação, isto é, de considerações sobre a interação entre locutor e ouvinte e de sua relação com o objeto de discurso e, através dele, com o mundo. Foi a partir dessa concepção de tipo que a autora procurou construir a tipologia que considera a mais fecunda para a reflexão acerca do discurso como o concebe, ou seja, “como lugar social, espaço particular entre o individual e o universal, logo, como um lugar de debate, de confronto e de interação”. De acordo, então com a dinâmica das condições de produção se tem vários tipos de discursos. (Orlandi 1983:121).

No artigo intitulado “O discurso pedagógico: a circularidade” (1983), Eni distingue três tipos de discursos no que tende aos seus funcionamentos: o discurso *lúdico*, o discurso *polêmico* e o discurso *autoritário*. O critério para tal distinção estaria na relação entre os interlocutores e o referente, ou seja, nas *condições de sua produção*. Vale ressaltar, que a distinção entre os tipos de discurso, segundo a autora, não é rígida,

havendo uma gradação entre um tipo e outro. A relação entre eles não é a de exclusão, mas da dominância. Essas considerações sobre a tipologia são apoiadas no pressuposto de que são dois os processos estruturadores de sentido da linguagem: o da *polissemia* (como multiplicidade de sentidos) e o da *paráfrase* (como sendo formulações diferentes para o mesmo sentido).

O discurso *lúdico* é definido como “aquele em que o seu objeto se mantém presente enquanto tal e os interlocutores se expõem a essa presença resultando disso o que chamou de *polissemia aberta*; no discurso *polêmico* mantém a presença do seu objeto, sendo que os participantes não se expõem, mas ao contrário procuram dominar o referente, dando uma direção, indicando perspectivas particularizantes pelas quais se o olha e se o diz, o que resulta na *polissemia controlada*. No discurso *autoritário*, o referente está “ausente”, oculto pelo dizer, não há interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na *polissemia contida*, em que o sujeito passa a instrumento de comando. Esse discurso recusa outra forma de ser que não a linguagem (Orlandi 1983:10).

Considerando que a autora caracteriza o discurso pedagógico entre os discursos do tipo *autoritário*, caracterizaremos enquanto tal. Segundo Orlandi, o que primeiro caracteriza o discurso pedagógico (que ora aparecerá PD) é a sua “circularidade”. É o fato de “ele estar vinculado à escola, à instituição em que se origina e para a qual ele tende a voltar” que lhe dá esse caráter circular. A constituição do percurso estrito da comunicação pedagógica é apresentada pela autora, pelo seguinte esquema: *QUEM/ENSINA/O QUÊ/PARA QUEM e ONDE*. Podendo ser representado também pela forma: *A ensina R a B em X*. (Orlandi 1983: 10).

Em sua definição o discurso pedagógico seria um discurso “neutro” que transmite informação teórica ou científica e se caracteriza pela ausência de problema de enunciação, pois, não teria sujeito na medida em que qualquer um dentro das regras do jogo, evidentemente, teria a credibilidade da ciência e poderia ser seu sujeito. Do ponto de vista de seu referente, o discurso pedagógico seria ele puramente cognitivo e informacional (Orlandi 1983:22).

Outro fato que o caracteriza, conforme mencionado anteriormente, é o de se mostrar, em uma formação social como a nossa, como um discurso do tipo *autoritário*. Questionada por R. Itari, na época em que começou a expor a questão, se seria o autoritarismo um mal de raiz do discurso pedagógico, Orlandi respondeu: “o mal de raiz do discurso pedagógico é refletir a ordem social na qual ele existe, sendo o discurso

pedagógico discurso institucional, ele reflete as relações institucionais das quais faz parte; se essas relações são autoritárias, ele será, portanto, autoritário”. E mais na frente, conclui, “se o autoritarismo está incorporado nas relações sociais, está nas escolas, está, portanto, no seu discurso, logo sem nenhuma neutralidade” (Orlandi 1983:30).

Esse domínio de *circularidade* do discurso pedagógico, pode ser rompido, segundo a própria Orlandi (1983:17) por meio da *crítica*, ou melhor dizer, por meio de uma *postura crítica*.

Orlandi retoma este aspecto de ruptura em relação ao PD dominante no texto intitulado “Para quem é o discurso pedagógico” (1983). A proposta para tal rompimento seria a de tornar o discurso pedagógico *autoritário* da época, em um discurso *polêmico*, mais crítico, em que professores e alunos buscassem condições de questionar aspectos importantes do cotidiano escolar, tais como: os conteúdos, a sua finalidade, os seus locutores, o seu caráter informativo, sua “unidade”, seus implícitos, o sentido dado ao ensino pelo discurso pedagógico do poder e outros, assim como, fazer o mesmo com os discursos reproduzidos internamente no trabalho pedagógico e questionar as condições de produção desses discursos para buscar atingir seus efeitos de sentido. Sendo necessário deixar um espaço para a existência do ouvinte como sujeito, isto é, deixar vago um espaço para o outro dentro do discurso e de construir a possibilidade de ele mesmo (locutor) se colocar como ouvinte. É saber ser ouvinte do seu próprio texto e do outro. Era necessário, entretanto, reconceber uma nova noção de sujeito para ambos (Orlandi 1983:26).

E em relação à educação indígena, como a autora analisa a situação face a essa concepção de discurso pedagógico autoritário? No texto que traz como título “Algumas considerações discursivas sobre a educação indígena” (1983), Orlandi reconhece que as características criticadas pelos textos que discutem a educação indígena são as mesmas que atribuímos como sendo próprias do discurso pedagógico do tipo *autoritário*: não serve, não tem utilidade, não interessa, prima pela homogeneidade, etc. E questiona se seria possível e mesmo desejável a proposta de uma postura crítica, a da possibilidade de um discurso polêmico para a educação indígena.

Para ela, quando os autores dos textos sobre educação indígena afirmam que para romper com o discurso pedagógico/autoritário na educação indígena “é preciso ouvir o índio”, estão, na verdade, apenas fazendo um paralelo com o discurso pedagógico que atribuímos nas nossas escolas, respondendo ao “autoritarismo” e conseqüentemente dando um lugar, um espaço, permitindo a presença do outro,

permitindo a reversibilidade, as relações simétricas, etc. Essa fórmula, "ouvir o índio", segundo a autora, não faz com que o autoritarismo ceda automaticamente o lugar a outro discurso. Quando na verdade, pode haver aí "uma declinação cristã ocidental dessa expressão "é preciso ouvir o índio" e apenas se transmudar em paternalismo", no qual se pode depreender uma estratégia que pode ser resumida por "ouvir o índio para modificá-lo" a nossa própria imagem (Orlandi 1983:78).

Para Orlandi a *situação de ensino é situação de contato* e este é o traço próprio das suas condições de produção. Na educação indígena é fundamental assumir as diferenças como diferenças e não como desigualdade. Não obstante, se deveria considerar que "ouvir o índio pode nos modificar". E modificar-nos pode significar sair da posição "compreensiva" e assumir o conflito, assumir a diferença (Orlandi 1983:79).

Com, base na perspectiva de uma postura crítica, à luz da Análise do Discurso, a autora faz algumas propostas com o fim de contribuir para uma definição do que seja "ouvir o índio", numa condição que supere o paternalismo e aceite, assuma e procure manter tanto e quando possível a diferença enquanto valor, quais sejam: a) deixar espaço para que os próprios índios elaborem sua relação com o ensino (o que significa que deveríamos apresentar e colocar à disposição deles a "nossa experiência e concepção de escola", dando oportunidades de eles elaborarem uma experiência própria, à luz de suas necessidades sócio-culturais. Não se trata, portanto, de fazer por *eles*, ou *em nome deles*, seria uma apropriação indevida. A proposta é a de deixar espaço para que *eles* elaborem sua relação com o ensino); b) Ouvir o índio para conhecer os processos de aprendizagem próprios da sua cultura a fim de que se possa delinear um método compatível. Reconhecendo que se está diante de um sujeito intelectualmente ativo, que procura adquirir conhecimento, que coloca problemas e que trata de resolvê-lo segundo sua própria metodologia. O método apropriado, segundo Eni, é o da explicitação, pois só assim seria a obtenção do conhecimento resultado da própria ação do sujeito. Outro fator importante, e que deve ser considerado, é que na situação de contato entre culturas diferentes, a relação entre elas é marcada, ou seja, há uma cultura dominante e outra dominada. Esse aspecto, assim como outros de cunho social, atravessa os processos de aprendizagem, mas nem sempre é levado em conta; c) o ensino de língua deve superar a identificação da linguagem como ensino de gramática. Além das regras, há valores sociais atribuídos às regras, o contexto histórico-social, há situações constitutivas da linguagem. Enfim, aquilo que se pode, designar como "competência comunicativa". No ensino da linguagem a unidade a ser considerada deve

ser o texto. O que significa que se ensinaria, assim, o uso da linguagem e não só a gramática; e d) instituir a narrativa, o mito, o discurso lúdico como meio privilegiado, uma vez que “o lugar ocupado pelo lúdico na cultura indígena instaura uma convivência com a linguagem que, acreditamos, é diferente da nossa”.

Cumpra-se notar a relevância de tais considerações para a nossa análise e reforçar o fato de que as propostas de “ouvir o índio”, pela perspectiva da AD, foram apontadas pela autora ainda no início dos anos 80, situação bem diferente do que se tem hoje em relação à política e a discussão sobre educação indígena no Brasil<sup>1</sup>. Porém, mais de duas décadas se passaram e as questões colocadas sobre educação indígena e sobre o discurso pedagógico dominante são pertinentes para estarmos “pensando, refletindo, criticando por meio de diferentes áreas de conhecimentos: lingüística, pedagogia, etnolingüística, psicolingüística, análise do discurso, sociologia, antropologia, etc., uma vez que, as questões no que tange aos problemas da educação indígena, incluem os mais variados aspectos: sócio-culturais (desde o formato arquitetônico da sala de aula e da escola a conteúdos curricular, metodologias e concepções de educação, linguagem e mesmo, de mundo), e ainda, lingüísticos, cognitivos, discursivos e de caráter outros” (Orlandi 1983:87).

Feitas essas considerações e tendo como base as propostas de como “ouvir o índio” elencadas pela autora e que orienta este trabalho, analisaremos *Ara Reko Memória e Temporalidade Guarani* com a intenção de verificar tanto as *condições de produção: locutores, finalidade, circunstância e conteúdo*, como a *concepção de linguagem* que orienta/orientou o material publicado.

## **Observando o corpus**

---

<sup>1</sup> A educação indígena é uma modalidade de ensino que tem ganhado um lugar de destaque. Desde a Constituição Brasileira de 1988, os povos indígenas garantiram o direito a uma educação “específica e diferenciada”. Em torno dela, foi construída uma legislação complementar, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9394) e o Plano Nacional de Educação (PNE) que têm fixado o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada. Somente em 1999, por meio do Parecer 14 e da Resolução 03 que o Conselho Nacional de Educação, documentos que interpretam dispositivos da LDBEN e da Constituição Federal, instituiu a criação da categoria escola indígena nos sistemas de ensino do País. “Estas deveriam ser criadas atendendo a “normas e ordenamentos jurídicos próprios” e visando “a valorização plena das culturas dos povos indígenas e afirmação e manutenção de sua diversidade étnica”. (art.1, Resolução CEB 03). O reconhecimento das escolas das comunidades como escolas indígenas, com o estatuto diferenciado, é portanto, algo novo no nosso sistema de ensino, e está em processo em todo o Brasil.

## **As condições de produção e a concepção de linguagem em *Ara Reko: memória e temporalidade Guarani***

*Eu considero o livro fundamental. Acho que nós professores guarani trabalhamos muito. Aproveitamos a oportunidade para fazermos um livro guarani para trabalhar dentro da sala de aula, com nossos alunos. Futuramente, com esse livro poderemos oferecer cursos aos professores não índios. O livro vai servir para discutirmos, refletirmos nas aldeias, com os professores guarani discutindo a língua, a letra e o alfabeto guarani.*

**Professor Algemiro, aldeia Sapukai**

*Ara Reko Memória e Temporalidade Guarani* (em Guarani *ara* = falar sobre o tempo, *Reko* = a falar sobre o tempo de alguma coisa, da vida) é uma obra de caráter experimental e que foi concebida para fins didáticos para atender às escolas indígenas Guarani Mbya. Na capa do livro aparece ao fundo a reprodução de uma foto da trama colorida de uma peça da cestaria Guarani. Juntos, trama do cesto, que toma todo o espaço da página, e título da obra, em que sobressaem os termos *memória* e *temporalidade* próprias dos Guarani nos dão pistas sobre o campo de significados em que o texto se insere. Podemos afirmar que há uma sobreposição entre linguagem (verbal e não-verbal) que reforçam a significação. A junção desses elementos indica que se está diante de um monumento que reflete a cultura tradicional do povo Guarani.

A obra é fruto de um trabalho coletivo realizado a partir de atividades desenvolvidas em cursos de extensão universitária, durante os anos 2002, 2003 e 2004. Participaram da elaboração e da execução da obra dois grupos de profissionais: professores e alunos ligados a unidades acadêmicas de universidades públicas do estado do Rio de Janeiro (Laboratório da Imagem e do Olhar/UFRJ e do Programa dos Povos Indígenas/UERJ), e professores e agentes indígenas de saúde, representantes do povo indígena Guarani de parentela Mbya das aldeias de Itaxi, Araponga, Sapukai e Rio Pequeno, todas localizadas no estado do Rio de Janeiro. O curso teve apoio da FUNASA e das secretarias de educação dos municípios de Paraty e de Angra dos Reis, patrocinadoras do processo de formação de professores e agentes de saúde indígena em nível de Ensino Fundamental.

Como se percebe nessa breve apresentação, muitos e diferentes são os autores ou locutores no processo de produção do livro. Diante desses diferentes sujeitos institucionais que “falam” na obra, começaremos fazendo observações sobre quais são as vozes que se fazem “ouvir” no texto. Quais são os locutores em *Ara Reko*?

Quanto a essa questão, primeiro chama a atenção o fato de o livro ser produto de uma *relação de ensino* e de uma *relação de contato* entre duas culturas distintas: a cultura do povo Guarani e a cultura acadêmica brasileira do campo da pedagogia (que de agora em diante serão representadas, na nossa análise, como locutores do grupo A- professores e alunos universitários e outros colaboradores - e do grupo B - professores e agente de saúde indígena Guarani).

Na capa do livro, os locutores da obra estão apresentados de maneira bem distinta entre si: na condição de “organizadores” do livro são apresentados de forma nominal (locutores do grupo A) e pouco abaixo do título, aparecem os nomes das aldeias Itaxi, Araponga, Sapukai e Rio Pequeno, indicando as comunidades de onde vieram os professores e agentes de saúde indígena participantes do curso e da criação do livro (locutores do grupo B).

É importante notar que, de diferentes modos, tanto os locutores do grupo A quanto os do grupo B representam e dão sentido a “coletividades” às quais estão institucionalmente ligados. De um lado, professores e educadores representam instituições universitárias, de outro, aldeias representam índios. Esse é um aspecto bastante interessante para começarmos, pois não poderíamos virar a página ainda, e desconsiderar o fato, da “autoria da obra”

A questão da autoria atravessa todo o processo de aprendizagem e nem sempre se leva em conta a sua devida importância e implicações. Seria essa relação de situação de representatividades de grupos e de saberes sem tensão, sem desconfianças, cobranças e imposições? Como os índios vêem essa questão da autoria? Ou ainda, por que os índios reclamam tanto sobre isto e são tão desconfiados em relação a produzir com eles materiais para as suas escolas? Esta “marca” deixada como forma de apresentação dos locutores do processo de produção não nos mostra, senão, reflexos da situação de contato de culturas diferentes onde há uma “dominante e outra dominada”? A questão é polêmica, pois muitas vezes este “ato de apropriação” é classificado como indevido ou como uma “atitude de apropriação indevida”.

A expressão “ouvir o índio” seria uma questão de “falar ao índio” para que o ato não seja depois classificado como indevido ou como uma atitude de apropriação indevida, *ser no lugar de?* Essa forma de apropriação de conhecimentos é criticada pelos antropólogos e reproduzida nos discursos dos índios e, talvez possamos dizer que mais atrapalha do que contribui para a produção de materiais didáticos para as escolas indígenas. Não, se deve, portanto, numa situação de ensino entre culturas distintas,

justificar o ato por meio de métodos de arremedios com argumentos que assim se faz e ou se fez “para facilitar”. É preferível enfrentar as dificuldades e não esquecer que a situação de ensino é situação de esclarecimentos e de aprendizagem mútua e que se está diante de sujeitos intelectualmente ativos à procura de conhecimentos. Essa atitude é necessária para que os “bons encontros” de contato entre culturas, de ensino e de produção de conhecimentos, sejam compreendidos mais como resultados mútuos e da própria ação dos sujeitos envolvidos do que uma ação de apropriação indevida por meio de uma relação de trocas que mais aproveitou da *situação* do que foi aproveitada por todos.

A estrutura que foi dada ao livro oferece pistas e reflete a dualidade de locutores acima descrita. O livro *Ara Reko* apresenta dois blocos de textos de concepções bem diferentes, que estão distribuídos em três partes: na introdução e nos dois artigos que fecham o livro, os “organizadores” dão conta por meio de textos analíticos do contexto geral do trabalho realizado junto aos professores e agentes de saúde indígenas Guarani.

No meio do livro, encontra-se o material produzido pelos indígenas, que está disposto em duas partes: a primeira traz um conjunto de textos escritos em língua portuguesa e língua guarani, acompanhados de desenhos e fotografias do universo Guarani; a segunda traz um glossário temático de palavras e expressões escrito também nas duas línguas. Coube aos indígenas, ainda, fazer uma pequena apresentação do livro, que se encontra nas páginas iniciais da obra.

A intenção dos dois grupos de autores (A e B) é que o livro tenha uma “ampla destinação” e que possa servir tanto para “atender à escola indígena (e ser usado pelos professores junto aos alunos nas escolas diferenciadas a partir de sua vivência e da tradição” e, de forma mais específica, no curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no Ensino Básico de Formação de Agentes de Saúde Indígena) quanto ser empregado nas escolas de formação de professores da rede pública estadual do Rio de Janeiro, cujo currículo, pioneiramente, desde 2005, inclui uma disciplina optativa em Educação Indígena (Barros e Castro, 2005:12).

O que chama atenção, para o percurso da comunicação pedagógico a que se destina a obra é que, ao que parece, tanto pode ser usado por uma criança na aldeia quanto por um adulto, seja aluno ou professor, indígena ou não-indígena. Segundo os organizadores, ele pode ser utilizado nas escolas indígenas tanto no ensino infantil como no ensino médio, “alternando somente o tratamento dado pelo professor indígena, a

partir das imagens e das palavras presentes à obra” (Barros e Castro *ibid*:13). Como se percebe, a questão da seriação não se aplica a essa obra didática.

Conforme Barros e Castro (*ibid*: 94), na formação dos professores “não-índios” o livro servirá para fundamentar “o estudo dos discursos que fundam (ou inventam) a nacionalidade, identificando os diferentes lugares sociais de onde se originam e as linguagens que lhe servem de suporte (oral, escrita, fotográficas) o que pode ajudar ao professor perceber um “trançado” cultural diferente, de natureza contraditória, feito de silenciamentos e resistências”. Enfim, o livro didático produzido pode ser usado tanto numa escola diferenciada quanto num curso de formação de professores “não-índios”. Autores diversos e diferenciados, leitores múltiplos.

São, portanto, como mencionado anteriormente, textos bem diferentes que dão unidade a obra tanto no que se referem a suas estruturas, intenções e a seus conteúdos. Sintetizando. Os textos produzidos pelos locutores do grupo A, são textos típicos do discurso acadêmico e científico (presente na “Introdução” e nos dois artigos que fecham o texto da obra: “Quando o índio reinventar o olhar: notas sobre o uso das imagens e da escrita” e “Escolarização de agentes indígenas de saúde e de saneamento”).

Na Introdução, o autor apresenta o modo de produção, o contexto em que a obra foi produzida e dados referentes à participação dos diferentes locutores. No artigo “Quando o índio reinventar o olhar: notas sobre o uso das imagens e da escrita” os autores dão conta dos princípios teóricos e metodológicos que serviram de base para o planejamento e a execução do livro e esclarecem a concepção de linguagem empregada. No segundo artigo, “Escolarização de agentes indígenas de saúde e de saneamento”, os autores relatam a experiência do EJA em aldeias Guarani e os impactos do EJA indígena nas universidades do Rio de Janeiro, concluindo com algumas considerações sobre o “horizonte de lutas” no que se refere à formação profissional dos povos indígenas.

Bem diferente é o capítulo de *Ara Reko* que contém os textos dos professores e dos agentes de saúde indígena. No primeiro contato com o material, nota-se o deslocamento do texto para uma concepção de educação que é própria dos Guarani e do lugar onde ela produz sentido. O capítulo abre com um desenho de uma “árvore da vida” que funciona como uma segunda capa para o livro. No desenho, além da grande árvore, estão representados a terra e o sol, unidos pelo todo que vai das raízes, passando pelo tronco, até chegar aos galhos mais altos, que se aproximam do sol. Nos galhos da

árvore, há folhas gigantescas com nomes escritos na língua guarani, que representam “as *divinas palavras* do sagrado guarani”.

O texto que segue, contém seis sub-seções que retratam a *temporalidade* vivenciada por estes povos: unidade 1- tempo dos animais, 2- tempo dos alimentos, 3- tempo da escola, 4- tempo da gente guarani, 5- tempo da música e da dança e 6- tempo do sagrado. Cada uma dessas sub-seções contém pequenos textos escritos na língua guarani e traduzidos para a língua portuguesa, os quais são complementados por fotografias e muitos desenhos que representam a relação dos Guarani com o meio ambiente e do meio ambiente a sobrevivência do povo, do homem Guarani.

Os textos, “que propositadamente são curtos para estimular a oralidade”, assim como os desenhos e as fotografias, retratam cenas do cotidiano Guarani desde o ato de plantar e colher alimentos até os rituais de cura, realizados na casa de reza. Neles, aparecem velhos, crianças, mulheres, casas, instrumentos musicais tradicionais e outros elementos (como peças do artesanato, alguns alimentos, plantas medicinais, o céu e o cachimbo Guarani). É uma profusão de elementos que muito difere dos textos do grupo A. Fechando o conjunto desses textos encontra-se um glossário estruturado por temas que contém palavras e expressões do vocabulário guarani e que, também, é escrito nas duas línguas.

O relato do professor indígena Darci da aldeia de Itaxi, e que abre a Apresentação de *Ara Reko* apresenta como foram os procedimentos metodológicos de pesquisa para levantamento do material feito pelos próprios guarani.

“Com a produção do livro eu mesmo aprendi, pesquisando com a minha família, fazendo entrevista com os mais velhos, com o pajé, com meu avô e, até, com a minha mãe. Aprendi como era a história do índio, o que ele comia antes, o que ele caçava, a história do nosso *Opy*, Os mais velhos gostaram da forma como pesquisamos para o livro e disseram que já podia ter sido feito. É uma vitória para as aldeias.”

Todo material levantado nas aldeias era exposto aos demais professores Guarani que averiguavam a correção dos textos, sua pertinência à tradição e a possibilidade de tratamento didático em sala de aula. Esse *movimento* era assessorado e monitorado pelos locutores do grupo B.

Apoiados na proposta de “ouvir o índio” sugerida por Eni Orlandi e na concepção de linguagem que considera “linguagem como trabalho”, uma vez que ambas

não são atividades de caráter arbitrário, nem natural, mas antes produção social e produto da interação entre homem e realidade, os organizadores da obra privilegiam o objeto-discurso realizado em torno do tempo da memória social e ancestral do povo Guarani. Segundo os organizadores, “o livro reconhece a episteme guarani como conteúdo curricular e a condição do índio como sujeito epistêmico, articulando *educação, linguagem e trabalho*”. O que nos remete imediatamente a concepção de linguagem que orientou todo o movimento de produção do livro.

A essa altura já respondemos, com as palavras dos próprios índios, que eles consideram que as suas vozes foram ouvidas e fixadas por meio da escrita, podendo agora circular em diferentes espaços nas aldeias e fora delas, como afirma o depoimento que segue:

“Fora da aldeia, temos que refletir como a gente trabalhou a construção do livro, abordando a língua, o alfabeto guarani, o artesanato. Essas questões temos que trabalhar com os professores não-índios para que aprendam a valorizar nosso pensamento e a produção do livro que produzimos. Acho que aqui no estado do Rio de Janeiro, é o primeiro livro que as aldeias fazem juntos”.

(Argemiro, Aldeia Sapukai)

Como se percebe, o livro se apresenta como a possibilidade de provocar mais discussões, portanto, mais trabalho focado nas questões dos Guarani, postas a partir do ponto de vista e do “olhar” dos próprios índios, em espaços de dentro e de fora das aldeias. Ou seja, os índios reconhecem as suas vozes no meio das muitas vozes que compõem a polifonia de *Ara Reko*. Agora, com a ajuda do livro, talvez os Guarani já possam mesmo oferecer cursos para professores não-índios, *se assim o desejam*, que necessitam, por força de lei da educação do estado do Rio de Janeiro, incluir informações sobre essa população, em particular, nos currículos de seus cursos.

Considerando esses elementos, podemos concluir que *Ara Reko* é uma experiência de construção de autoria interessante e que pode ser sintetizada assim: locutores do grupo A, assessoram locutores do grupo B, a produzir um texto sobre a memória ancestral de tradição oral de seu povo. Desse movimento, surge um texto C, cujo sentido é tensionado por meio de uma autoria múltipla, difusa, que pode fazer o texto circular em diferentes espaços (dentro e fora das aldeias), entre diferentes grupos de leitores (índios e não índios) e de diferentes faixas etárias.

Nesse sentido, poderíamos dizer que a produção de material didático para a escola indígena no Brasil tem a forma *A assessora B fazer C*. Não deixando de ressaltar

que não há “forma” para se produzir material para as escolas indígenas, há antes princípios e critérios para se refletir em cada prática, em relação a cada grupo envolvido. Com certeza, temos todos muito ainda a aprender uns com os outros para melhorarmos a nossa educação como um todo, pois essa é *uma relação de nunca acabar*.

### **Bibliografia**

BARROS, Armando Martins; CASTRO, Renata Pinheiro(org). *Ara Reko Memória Temporalidade Guarani*. 2.ed. Rio de Janeiro: E-Papers Serviços Editoriais, 2005.

LEAL, Maria do Socorro Pereira. *Os sentidos para ‘povo roraimense’ em textos parlamentares (1999 e 2005)*. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2006.

ORLANDI, E. “Algumas considerações sobre discursivas sobre a educação indígena”, in: *A linguagem e seu funcionamento*, São Paulo, Brasiliense, 1983.

\_\_\_\_\_.” Funcionamento e Discurso”, in: *A linguagem e seu funcionamento*, São Paulo: Brasiliense, 1983.

\_\_\_\_\_.” O discurso Pedagógico”, in: *A linguagem e seu funcionamento*, São Paulo: Brasiliense, 1983

\_\_\_\_\_.” Para quem é o discurso pedagógico”, in: *A linguagem e seu funcionamento*, São Paulo: Brasiliense, 1983.

\_\_\_\_\_. *O discurso da história para a escola*. In *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: editora Brasiliense, 1983.

\_\_\_\_\_. *Análise do discurso: algumas considerações*– Campinas, SP: D.E.L.T.A., vol.2,n.1.1986.

\_\_\_\_\_. *Terra à vista*. Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo. 2ª Ed. – Campinas, SP: Editora da UNICAP, 2008.

PAYER, Maria Onice. *Memória da língua e ensino: modos de aparecimento de uma língua apagada no trabalho do esquecimento*. Organon, Revista do Instituto de Letras da URGs, vol. 17, nº 35, 2003.