

INDÍCIOS DE AUTORIA E IDENTIDADE CULTURAL NA PRODUÇÃO TEXTUAL INDÍGENA

AUTHORSHIP AND CULTURAL IDENTITY IN INDIGENOUS TEXTUAL PRODUCTION

*Lígia Egídia Moscardini*¹

*Cristina Martins Fargetti*²

RESUMO

Desde a colonização de nosso país até os anos 1970, a escola tinha a função de civilizar e aculturar povos indígenas. Por meio de constantes reivindicações das etnias, passa a se tornar um meio de preservação cultural, interação com não-indígenas e luta por direitos. Dentro dessa perspectiva, foi realizado um estudo na escola *Kamadu*, da etnia juruna, no Mato Grosso, que pode ser considerado uma pesquisa-ação, pois se propôs observar-se as correções de um professor-pesquisador externo, nos textos em português de indígenas, acarretariam ou não “perda de identidade cultural” ou “perda de autoria”. Para isso, foi realizada uma Oficina de Aprendizagem na qual se debateu a Proposta de Emenda Constitucional 215 e os participantes produziram uma carta aberta. Durante a Oficina, utilizaram-se os métodos Sequência Didática e Refacção Textual. Nossos resultados revelaram que abordagens eficazes de ensino/aprendizagem são capazes de preservar a identidade cultural. No que diz respeito à produção textual, evidenciaram-se indícios de autoria e de leitura, além de uma marca de identidade cultural, de modo a superar preconceitos linguísticos.

PALAVRAS-CHAVES: Identidade cultural. Autoria indígena. Português como segunda língua

ABSTRACT

Since the colonization of our country until the 70s, schools had the function of civilizing and acculturating indigenous peoples. Through constant demands of the ethnicities, it becomes a means of cultural preservation, interaction with non-indigenous people and fighting for rights. Within this perspective, a study was conducted out at *the Kamadu* school, of the juruna ethnic, in Mato Grosso, which can be considered action research, as it was proposed to observe whether the corrections made by an external teacher-researcher, in Portuguese texts by indigenous people, whether or not they would result in “loss of cultural identity” or “loss of authorship”. To this end, a Learning Workshop was held in which Constitutional Amendment Proposal 215 was debated and participants produced an open letter. During the Workshop, the Didactic Sequence and Textual Refactoring methods were used. Our results revealed that effective teaching/learning approaches are capable of preserving cultural identity. With regard to textual production, signs of authorship and reading were evident, as well as a mark of cultural identity, in order to overcome linguistic prejudices.

KEYWORDS: Cultural Identity. Indigenous Authorship. Portuguese as a second language

Introdução

A Educação Escolar Indígena tem um longo histórico de massacre e negação de identidade étnica, pois desde a época da colonização até os anos 1970 teve-se o objetivo de “integrar o índio

¹ Universidade Estadual Paulista (Unesp), lmosca2120@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6079-6512>.

² Universidade Estadual Paulista (Unesp), cristina.fargetti@unesp.br, <https://orcid.org/0000-0001-8999-8601>.

Indícios de autoria e identidade cultural na produção textual indígena

à civilização”. Segundo Garcia (2007), Marquês de Pombal tomou uma série de medidas no século XVIII por meio de um diretório que objetivava “extinguir diferenças entre índios e brancos”, de forma assimilacionista e com homogeneização cultural, o que incluía casamentos mistos, aldeias indígenas transformadas em vilas portuguesas, por exemplo. A autora aponta que a escola também tinha essa lógica por meio de internatos para cada gênero: os meninos aprendiam a ler em português e a contar, enquanto as meninas aprendiam trabalhos domésticos. (Garcia, 2007, p. 24-26).

Mesmo políticas públicas dos anos 1930 a 1970 tinham a postura de “proteger”, desde que o índio “se adaptasse” e “se integrasse” à cultura ocidental. Em contrapartida, a década de 1970 foi um período de também resistência a ideias que desconsideravam a diversidade cultural. Segundo o Conselho Indigenista Missionário (Cimi, 2014), houve diversas assembleias de povos indígenas e a posterior necessidade de se criar algo maior e com abrangência nacional, aumentando-se o potencial de luta e um projeto de “retomada das terras” pelas etnias. “Em 1983, o líder Xavante Mário Juruna foi eleito deputado federal pelo Rio de Janeiro. Durante seu mandato (1983-1986), pautou a causa indígena na mídia nacional e internacional.” (Cimi, 2014, p. 21). Essa luta de muitos agentes, tão emblemática nas falas do deputado, deu origem aos artigos da Constituição de 1988 que reconhece a “(...) organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (Brasil, 1988, Art. 231) e a educação escolar em língua portuguesa, língua materna e “processos próprios de aprendizagem.” (Brasil, 1988, Art. 210, §2º).

Posteriormente, a última versão da Lei de Diretrizes e Bases pautou, no art. 78º, sobre a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, visando recuperação de suas memórias, identidades étnicas e garantindo-lhes acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos. Já o Art. 79º diz respeito ao financiamento do ensino intercultural, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa (Brasil, 1996, p. 27-28), pautando a educação intercultural. D’Angelis (2007, p. 17) também deixa claro que, nos anos 1990, houve um momento em que o “movimento indígena” percebeu a necessidade de assumir a educação escolar para fazer deste espaço um lugar de fortalecimento da identidade étnica e de fortalecimento da cultura e da língua, com consenso cada vez maior de uma educação bilíngue.

Após a constituição e a Lei de Diretrizes e Bases, outro marco histórico de grandes conquistas para a Educação Escolar Indígena é a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (Coneei) ocorrida em 2009 quando, “pela primeira vez, uma indígena assume a relatoria de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena no CNE” (Brasil, 2013, p. 355-362). A instituição escolar ganhou, com isso, novos papéis e significados, renunciando completamente à perspectiva integracionista e negadora das especificidades culturais indígenas, pois tem se tornado *um local de afirmação de identidades e de pertencimento étnico* (Brasil, 2013, p. 357). O documento também menciona que a questão da diferença, nesse contexto, passa a ganhar um novo sentido, uma vez que os povos indígenas passam a ter o *direito à diferença cultural*, que é uma bandeira levantada pelos povos, junto a entidades indigenistas, desde a década de 1970 (Brasil, 2013, p. 357).

Contudo, nem todas as escolas indígenas têm a oportunidade de ter um ensino diferenciado e baseado na interculturalidade (D'Angelis, 2012, p. 46). Por conta disso, e pelo longo diálogo de Fargetti com o povo juruna³, e posterior participação dos membros do grupo LINBRA⁴ em seus projetos, foi feito um estudo de caso na escola *Kamadu*, etnia juruna, que resultou em trabalhos posteriores de Moscardini (2011, 2015, 2019). Através de trabalho etnográfico, observou-se que os conceitos de “certo” e “errado”, bem como os de avaliação, apresentam particularidades na escola juruna. Em trabalho de campo de 2011, um professor indígena relatou que guardava os trabalhos na escola para notarem o progresso de cada estudante, diferentemente da escola não-indígena, que os devolve com correções voltadas para a gramática tradicional, geralmente sem solicitar revisões dos estudantes. (Moscardini, 2011, p. 16).

Além do mais, observou-se que a comunidade juruna demonstra grande interesse no progresso de aprendizagem do português como segunda língua. Durante a oficina de aprendizagem do terceiro trabalho de campo (Moscardini, 2015), outro professor da aldeia explicou, em língua materna, a importância da refacção textual, tendo em mãos um texto de aluno seguido de suas nove versões. Em sua fala, o professor afirmou não fazer sentido classificar a primeira versão como “certa ou errada”, mas refleti-la como parte de um processo para um texto bem escrito. Tal reflexão é uma consciência primorosa do professor, muito pertinente para “afastar o medo” que alguns dos alunos têm em relação à “língua do branco”. Desta então oficina, foram constatadas respostas às correções, mas também correções autônomas, sem intervenções do professor-pesquisador não-indígena (Moscardini, 2015, p. 104-105).

Mas um ponto havia ficado latente: um indígena perderia sua identidade cultural e/ou sua autoria em português segunda língua, caso recebesse instruções para escrever? É inegável que haja um interesse genuíno em se “proteger povos indígenas da cultura ocidental”, sob a cautela de se evitar mais massacres indígenas que já aconteceram em nossa história. Se é preciso compreender que a cultura e a identidade foram renegadas aos povos indígenas ao longo dos anos, também há que se aprofundar sobre concepções de linguagem, cultura, identidade e alteridade, para então assegurar o direito à norma-padrão em português segunda língua aos povos indígenas, mas sem que isso signifique uma visão etnocêntrica. As problemáticas em questão são abordadas em Moscardini (2019) e adquirem maior profundidade neste estudo.

³ Desde os estudos fonéticos/fonológicos iniciados em 1989 (que levaram ao estabelecimento de uma ortografia a partir de 1994, e em uso desde então), aos estudos morfossintáticos, lexicais, e de relação com outras áreas como música, astronomia, botânica, entre+ outros. Em Fargetti (2022), uma apresentação das línguas do mesmo tronco a que pertence à língua juruna, o tronco tupi, bem como discussão breve sobre alguns aspectos da língua juruna, em comparação com outras línguas tupi.

⁴ Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq a partir de 2011, chamado “Línguas Indígenas Brasileiras”, LINBRA, em sua abreviação, sediado na Unesp, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Cristina Martins Fargetti é sua líder, e tem como membros participantes pesquisadores brasileiros e estrangeiros, além de estudantes em formação.

Indícios de autoria e identidade cultural na produção textual indígena

1. Conceitos de cultura e estereótipo

Quando se fala em “perda cultural”, poucos conhecem a complexidade do conceito de cultura e tecem estereótipos em relação a outros povos. Cuche (1999, p. 20) ressalta que a palavra vem de “cultivo” e designava o cuidado relacionado ao campo ou ao gado. No Iluminismo a palavra ganha sua acepção moderna, quando passa a ser uma metáfora da cultura da terra para cultura do espírito, sempre seguida de um complemento: “cultura das artes”, “cultura da ciência”, etc. Aos poucos, se torna sinônimo de “formação”, “educação do espírito” e ainda “estado de espírito cultivado pela instrução”, ou seja, “indivíduo que tem cultura”.

Em Taylor (1871 *apud* Salomão, 2015), a noção de “cultura” foi, por muito tempo, associada a progresso, evolução e bastante atrelada à “civilização”, em que “cultura” era utilizada para progressos individuais e “civilização”, para progressos coletivos (Salomão, 2015, p. 4-5). Neste contexto, cultura e civilização abrangem “um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade (Salomão, 2015, p. 5). Wihelm von Humboldt (1767-1835) afirmou que “a diversidade das línguas não se refere apenas a sons ou signos, mas a uma diversidade de perspectiva de mundo (Humboldt *apud* Dourado; Poschar, 2010, p. 35). Ou seja, o autor passou a relacionar língua e cultura como *visão de mundo*. A antropologia passa a designar cultura como um *estilo de vida*, ou seja, um contexto em que as ideias, os costumes, os sentimentos, as artes, as habilidades, enfim, todas as práticas sociais, unem as pessoas e as caracterizam como um povo em um determinado período do tempo (Brown, 1994, p. 188).

Apesar de existir, então, um conceito amplo de cultura, o que ocorre com certa frequência é um conceito estereotipado. Kumaravadivelu (2003, p. 710-715), ao analisar estudantes asiáticos, percebeu que eram rotulados de obedientes, passivos nos debates e até mesmo “sem visão crítica” quando, na verdade, interagiam pouco por estarem em uma universidade estrangeira tendo pouco domínio do inglês. Mesmo assim, comportamentos considerados negativos eram associados à “cultura” desses aprendizes, mas em um sentido estereotipado, homogeneizante, nocivo e estático sobre eles. Esse é um menosprezo colonial que favorece o ocidente.

Essa questão do estereótipo certamente é válida para se refletir sobre a relação do “branco” com as sociedades indígenas. Segundo Lima (2011), há, pelo menos, quatro noções de indígena estereotipado no imaginário nacional: o “índio genérico”, o “índio congelado”, o “índio integrado” e o “índio assimilado”. Índio genérico porque fomos acostumados a rotular povos de diversas etnias de “índios”, como se fossem homogêneos e com a mesma forma de organização, cultura e visão de mundo, desconsiderando, inclusive, que várias comunidades podem viver numa única área indígena. Índio congelado seria aquele índio “puro”, da época da invasão ou colonização do Brasil, ou aqueles isolados em regiões intocadas da floresta amazônica. Índio integrado ou assimilado, com o pressuposto de que o simples contato com não índios, pelo trabalho ou pela educação, geraria o “embranquecimento” de indígenas. Além do mais, tratar o índio como integrado significa não

respeitar sua alteridade, com uma classificação em que o indígena é tido como integrado apenas por usar celulares, roupas e falar a língua majoritária do país (Lima, 2011, p. 81-88).

Por conta dessas quatro noções no imaginário nacional, as palavras “cultura” e “índio” são um tanto estereotipadas entre os não-indígenas. Nesse contexto, é como se as culturas de povos indígenas se resumissem a comportamentos como caça e pesca, danças típicas e pinturas corporais ou “curiosidades exóticas”, com a suposição de que esse conjunto de traços é estático e, sem eles, toda uma cultura será perdida. Por esse motivo, é como se tudo o que povos indígenas fizessem que não se enquadrasse nesse estereótipo, tal como o uso de computador ou frequentar uma escola, os condenasse à “perda cultural”, ignorando-se a cultura como ancestralidade, cosmologia, estilo de vida e visão de mundo.

2. Identidade cultural e afirmação étnica

Além da percepção sobre cultura, tecemos algumas reflexões sobre identidade cultural. Silva (2000, p.74-78) conceitua a ideia inicial de que identidade é “aquilo que sou” em relação ao outro ou “aquilo que o outro é”. Dessa forma, identidade e diferença têm estreita dependência, pois “sou brasileiro” pressupõe “não sou chinês”, “não sou inglês” etc. Devido a essa situação, um determinado grupo pode ter a tendência de considerar o que é familiar como a norma em relação ao que não é, especialmente quando se trata de grupos sociais distintos marcados por relações de poder. E o poder implica incluir/excluir, marcar fronteiras como nós/eles, classificar como “bons e maus”, “puros e impuros”, “desenvolvidos e primitivos” e a concepção “nós somos normais, eles não”.

Essa tendência é uma dualidade binária. O filósofo francês Derrida (2001, p. 50) a conceitua como sendo unidades semânticas que são desorganizadas em sua oposição filosófica sem se criar um terceiro termo para mediar essa oposição: “o *pharmakon* não é nem o remédio nem o veneno, nem o bem nem o mal, nem o dentro nem o fora, nem a fala nem a escrita [...]”. Silva (2000, p. 83), ao estudar o filósofo francês, pontua que, para Derrida, “as oposições binárias não expressam uma simples divisão do mundo em duas classes simétricas: [...]um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa”.

O autor pondera que a oposição binária não é algo próprio da natureza, mas algo que faz parte do mundo cultural e social, criado ativamente por meio de atos da linguagem, de *atos de fala*, que instituem a identidade e a diferença como tais. Por isso, identidade e diferença estão *à mercê da linguagem em geral*, “ser isso” significa “não ser aquilo”. Essas dualidades são indeterminadas e instáveis, pois “sou brasileiro” não é algo absoluto nem fora da linguagem (Silva, 2000, p. 76-78). Desta forma, há que se questionar oposições binárias como índio/branco ou civilização/barbárie, como se fossem naturais e homogêneas, não dando espaço para outras configurações. Como se índio fosse só “o que não é branco” e que, se aderir a essa cultura do “branco”, ele “deixa de ser índio”.

Nessa linha de pensamento que considera a linguagem, Cuche (1999, p. 136) pondera que o conceito de “identidade cultural” tem uma certa polissemia e fluidez. Para o autor, a identidade

Indícios de autoria e identidade cultural na produção textual indígena

cultural é um modo mais abrangente de identidade social, expressando interações entre o indivíduo e a sociedade, se caracterizando pela vinculação do indivíduo à classe social, idade, nação etc. Além disso, o autor destaca diferentes concepções de identidade cultural ao longo do tempo: a *identidade como algo imutável* foi concebida nos Estados Unidos dos anos 1950. Essa visão, segundo o autor, toma a cultura como “segunda natureza”, inserida no patrimônio genético, estável, definitiva e que determinava a conduta dos indivíduos, como se “identidade” fosse uma herança da qual não se podia escapar e fosse algo que definiria o indivíduo de uma vez por todas, ou ele seria “desenraizado” da vinculação cultural; tal pensamento pode, inclusive, levar a uma racialização entre indivíduos e grupos.

Em seguida, Cucho (1999) trata da *abordagem culturalista*, que considera a herança cultural ligada à socialização do indivíduo, mas o resultado é o mesmo, pois o indivíduo é levado a interiorizar modelos culturais impostos e os pesquisadores elencarão uma lista de “atributos culturais” para definir a essência de um grupo. Já as *teorias “primordialistas”*, segundo ele, consideram a identidade etnocultural a primeira das vinculações sociais, propriedade inerente ao grupo étnico sem referência aos outros grupos. Conclui que essas duas abordagens consideram a identidade a partir de critérios determinantes, como língua, cultura, religião, psicologia, coletiva, vínculo com um território etc., como se um grupo sem língua ou cultura próprias não pudessem reivindicar uma identidade cultural autêntica.

Tais conceitos são criticados pela *concepção subjetivista*, que, conforme o sociólogo, não reduz a identidade cultural a uma dimensão atributiva, como se fosse estática, e que remetesse a uma coletividade definida. Para os partidários dessa concepção, a identidade etnocultural seria um *sentimento de vinculação* ou uma identificação a uma coletividade imaginária em maior ou menor grau, mostrando a importância das representações que os indivíduos fazem da realidade social e de suas divisões. Mas, se levado ao extremo, esse ponto dos subjetivistas, segundo o autor, reduziria a identidade a uma escolha individual arbitrária, sendo o mérito da abordagem subjetivista ressaltar o caráter variável da identidade, com aspecto efêmero.

Além dela, o professor aponta a *concepção relacional e situacional* que considera que a *identidade é uma construção social, e não um dado*, e se faz no interior de contextos sociais que determinam posições dos agentes e orientam suas escolhas. Dessa forma, segundo ele, faz parte de uma complexidade heterogênea e, portanto, *identidade cultural não é “pura”*, existindo identidades mistas em toda a sociedade. Isso posto, o autor ainda esclarece que

[...] o indivíduo que faz parte de várias culturas fabrica sua própria identidade fazendo uma síntese original a partir destes diferentes materiais. O resultado é, então, uma identidade sincrética e não dupla, se entendermos por isso uma adição de duas identidades para uma só pessoa. (Cucho, 1999, p. 136-193).

Essa concepção esclarece que não é adequado pensarmos identidade como “uma herança imutável”, em que apenas a origem define o indivíduo, ou que é possível listar características de

determinada etnia para então definir sua identidade cultural, como se a ausência ou supressão de alguma das características, bem como interação com elementos não-indígenas, fosse tornar esse índio “desenraizado”. Mas é partindo de equívocos como esse que o senso comum atribui “cultura” e “identidade” a uma lista de atributos como músicas típicas e vestimentas.

Tal concepção converge com as ideias de Barth (1995, p. 213-232). Para o autor, existe a questão da atribuição categorial, pois a identidade de determinado grupo se constrói quando é caracterizada por quem não é membro. Nesse sentido, a identidade é uma construção que opõe um grupo a outros com os quais está em contato. Essas definições de dentro e de fora do grupo étnico têm oposição dialética e raramente são congruentes, mas são ligadas entre si, pois um grupo não pode ignorar o modo como os não-membros o categorizam. Para o autor, o que explica a etnicidade não é estudar o conteúdo cultural da identidade, mas os mecanismos de interação que, utilizando a cultura de maneira estratégica e seletiva, mantêm ou questionam as “fronteiras” coletivas. Assim sendo, a questão não é saber, por exemplo, quem são os japoneses, mas o que significa recorrer à identificação japonesa.

Alinhada a esses autores, Maher (1998, p. 115-117) aprofunda a questão de identidade indígena, também em congruência com a concepção relacional e situacional, esclarecendo que identidade não se trata de “essência” alguma, pois povos indígenas, para serem índios, não recebem sinais indeléveis dados pela natureza, nem são portadores exclusivos de crenças, costumes ou língua; “raça” ou “cultura” não são critérios de indianidade. A autora afirma que identidade indígena remete a uma construção permanente de acordo com interações sociais entre o indígena e outros sujeitos sociais e étnicos; e que isso estabelece “fronteiras identificatórias” entre o eu e o outro e auxilia no reconhecimento dos demais membros do grupo ao qual pertencem; portanto, com diferentes “outros”, o indígena constrói suas cosmovisões e “modo de ser”. A identidade, aponta ela, é uma construção sócio-histórica, e um fenômeno político e ideológico em constante mutação; por isso, constroem e projetam suas identidades no uso da linguagem.

Finalmente, Daniel Munduruku (2017) explana concepções sobre o que seria “cultura”:

A cultura vai, portanto, além da confecção de objetos que ofereçam melhores condições de sobrevivência. Ela é condição *sine qua non* para que a humanidade de um povo se mostre com toda a sua intensidade. Ressalto que nenhuma cultura é estática, parada no tempo. A cultura se caracteriza por seu dinamismo. Para alguns povos, essas mudanças acontecem lentamente, pois o tempo de que elas dispõem para isso não corresponde à velocidade da tecnologia que cria comportamentos de forma instantânea, como a que se vive no mundo globalizado. E isso também não insinua atraso cultural, pois seria desconsiderar o tempo e a necessidade que cada povo precisa para reelaborar seus comportamentos (Munduruku, 2017, p. 54).

Tomando esses conceitos em relação aos indígenas, pode-se constatar, em resumo, que não é a simples interação social com outros grupos que levará ao “desaparecimento da cultura indígena”, pois isso é uma oposição binária criada socialmente. E que ser índio não é um sinal “natural” ou “determinado”, mas algo que implica uma construção permanente de suas fronteiras identificatórias

Indícios de autoria e identidade cultural na produção textual indígena

entre o “eu” e o “outro”, com reconhecimento da comunidade, de modo que a construção identitária é sócio-histórica, política e em constante mutação. Povos indígenas consideram o sentimento de vinculação a uma coletividade, além da construção social, em que grupos identificam e são identificados pelos outros, e as identidades são construídas ao longo do tempo, como resultados da interação entre grupos. E, principalmente, não é por causa dessa interação social, de mudança ou aculturação que a “cultura” de determinada etnia indígena irá desaparecer. Pelo contrário: há uma série de interações dialéticas que permite a esses indivíduos formar concepções sobre o outro e sobre si mesmos.

3. Educação Escolar intercultural, português segunda língua, correção e variação linguística

De posse destes conceitos sociais e filosóficos, constata-se que é preciso ir além de um conceito de cultura que tende a inferiorizar e homogeneizar povos indígenas. Cultura, neste contexto, é compreendida como um fenômeno muito mais complexo do que uma dicotomia simplista entre índios e não índios, ou como um conjunto estático de características. Em vez disso, é dinâmica e engloba perspectivas de mundo e cosmologias variadas. Adotar uma perspectiva como essa implica em mudanças significativas na abordagem pedagógica de segunda língua, buscando construir conhecimento junto aos povos indígenas e não “para” eles, sem colocá-los em uma redoma de vidro.

Devido às constantes reivindicações dos povos originários, é possível afirmar que a Educação Escolar Indígena se tornou um espaço de preservação de identidade cultural, contando com as legislações, pareceres e currículo próprios. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Rcnei, 1998, p. 33) aponta diretrizes para que isso realmente aconteça. O documento enfatiza que não basta ministrar disciplinas curriculares nas línguas maternas: é preciso uma abordagem intercultural.

Interculturalidade, em termos conceituais e práticos, significa “entre culturas” num sentido amplo do termo, que é o de convivência, influência e intercâmbio em condições de igualdade, não apenas coexistência. Tal concepção, segundo o autor, ainda é uma meta a ser alcançada, por práticas e ações sociais concretas e conscientes, desenvolvendo uma relação entre pessoas, conhecimentos e práticas culturalmente diferentes e tentando interromper com a ideia de “cultura dominante” e “cultura subordinada”, de modo que o “outro não só tenha reconhecimento, mas protagonismo”. Nessa linha de pensamento, interculturalidade é uma tarefa política (Guerrero, 1999, p. 239-251). Além disso, interculturalidade não é uma categoria teórica, mas uma postura ética, principalmente em um mundo com graves conflitos sociais (Tubino, 2011, p. 3).

A educação intercultural trata sobre um novo perfil de civilização e humanidade com diversas ciências e culturas, incluindo também as *ciências dos povos indígenas* (Markus, 2017, p. 3). Outro ponto relevante é que D’Angelis (2012, p. 228-229) prevê que essa resistência cultural implica valores próprios e o modo de estar no mundo, com uma educação realmente intercultural, que considere a base epistemológica indígena como sendo tão importante quanto a não-indígena; algo contrário à folclorização, que enxerga “cultura” como artesanatos e comidas típicas.

Portanto, o ensino de línguas deve partir de uma abordagem intercultural e isso inclui o português. De acordo com Gargallo (1999, p. 19-20), a segunda língua, diferente da língua estrangeira, cumpre uma função social e institucional na comunidade linguística em que se aprende. Gardner e Lambert (1972, p. 349-352) avaliam sobre três motivações principais: i) integrativa, que é quando os indivíduos aprendem uma nova língua para se integrarem à comunidade linguística em que se fala; ii) instrumental, que tem objetivos econômicos, sociais, ou laborais; iii) ligação com autoidentidade e às relações étnicas.

A aprendizagem de segunda língua considera abordagens sobre correção. Corder (1992, p. 32) acredita que estudos sobre ensino de línguas modernas abordam os “erros” e correções de forma superficial, como produtos secundários, incômodos, perturbadores embora inevitáveis no processo de aprendizagem. Por isso, acredita que a aplicação da teoria linguística e psicológica ao estudo de aprendizagem de uma língua pode proporcionar uma nova dimensão ao estudo dos “erros”, e de que eles são *resultados da interferência que produz aprendizagem de uma segunda língua*.

Além dessa interessante abordagem, Gargallo (1999, p. 25) considera que a maioria dos “erros” são a transferência negativa de alguns hábitos da interferência da língua materna do aluno que os produz. Mas também afirma que são parte natural do processo de aprendizagem e devem ser corrigidos para que não persistam. Por fim, o autor afirma que o ensino-aprendizagem de uma segunda língua/língua estrangeira é um processo com etapas que levam tempo e possuem um ponto de partida e um ponto de chegada, e que essas etapas constituem a *interlíngua*.

Maia (2006, p. 54-62), ao trabalhar em uma classe formada por diferentes etnias, ouvia relatos dos estudantes sobre a “invasão do português na nossa língua” ou “influência negativa do português”, e que empréstimos do português para a língua indígena estariam “acabando” com a língua deles. Por isso, analisou os contrastes entre as línguas indígenas e o português. Assim, defende que, sabendo dessas diferenças, os falantes estariam mais aptos a controlar transferências inadequadas de padrões sintáticos de sua língua para o português. O autor percebeu padrões presentes em textos dos alunos do 3º grau indígena eram *transferências* da língua portuguesa para as línguas maternas ou vice-versa.

O professor-pesquisador examinou os textos dos indígenas e percebeu que, ao contrário dos esperados itens lexicais e traços fônicos, a transferência era de padrões sintáticos, em que os aprendizes escreviam palavras com o léxico do português, mas com padrão de ordem vocabular da língua materna, como no fragmento “O nosso povo com mais facilidade a cultura do branco dominou”. Outra transferência típica de língua materna, que ele cita, é a de padrão verbo-negação, em que a negação aparece posposta ao verbo, como “Esta situação, meu povo conhecia não”. Essas construções parecem “erradas” para o não-indígena leigo, que não enxerga nelas a presença de padrões das línguas indígenas e passa a estigmatizar quem as usa.

Considerar a influência das línguas indígenas na escrita em língua portuguesa e não estigmatizar quem assim escreve é algo desejável, caso contrário, se incorre em preconceito linguístico que, no caso dos indígenas, já existe há muito tempo. De acordo Gnerre (2003, p. 17), por exemplo, uma perspectiva nativista da época de José de Alencar, de idealização de povos indígenas, sinalizava que

Indícios de autoria e identidade cultural na produção textual indígena

“a língua “brasileira” deveria se adequar à “simplicidade de pensamento e da expressão do índio e do sertanejo”. Ou seja, ao se pensar, durante o romantismo, que a língua falada pelos brasileiros deveria representar o que a faz diferenciada da europeia era algo interessante, como nacionalismo, mas encobria o grande preconceito de pensar indígenas e sertanejos, seus representantes emblemáticos, como matutos de pensamento pobre e simples, tal qual sua forma de falar. Hoje, mais de 100 anos depois da linguística ter se fundado como ciência autônoma, é mesmo um absurdo, para dizer o mínimo, se pensar em variedades linguísticas mais simples que outras, e mesmo em culturas mais simples do que outras. O nacionalismo romântico é atualmente visto como “um tiro que saiu pela culatra”, se fôssemos surpreendidos com alguém ainda pensando assim. Entretanto, se deve mencionar que há linguistas que apontem, inclusive, a possibilidade de se pensar hoje no português europeu e no português brasileiro como duas línguas já distintas (Bagno, 2001), levando-se em conta critérios como nítidas diferenças sintáticas, morfológicas, fonológicas e fonéticas, além da dificuldade de comunicação entre falantes de variedades específicas, dos dois países – como um português de Braga, ao Norte do país, e um nordestino brasileiro, por exemplo.

Sobre a dita “simplicidade de pensamento” de povos indígenas, a antropologia tem também mais de século de demonstrações em pesquisas de que o pensamento, a cultura indígena não é simples mesmo, pois diga-se, por exemplo, a complexidade dos sistemas de parentesco, com imbricadas terminologias, de tipologias distintas e muitas vezes de difícil apreensão plena. Para o povo juruna, por exemplo, Lima (1996) mostrou um tipo de pensamento, evidenciado em uma caçada, que teria lançado as bases para o perspectivismo ameríndio, proposto, simultaneamente a seu estudo, por seu orientador Viveiros de Castro (1996), muito discutido e respeitado em toda área de antropologia. Veja-se abaixo um trecho de sua etnografia:

Encontrando-se uma porca grávida, pode-se enterrar o feto na aldeia, acreditando-se que isto obriga os porcos a visitarem o lugar com frequência, como os próprios Juruna fazem em relação aos lugares onde estão enterrados seus parentes. Comparada com a de outros animais, a caça de porcos apresenta um simbolismo a mais: os Juruna situam-na no campo de ação do xamã. Quem estiver com desejo de comer dessa caça pode, diz-se, pedir ao xamã para atrair porcos. Os porcos vivem em comunidades divididas em famílias e organizadas em torno de um chefe dotado de poder xamânico. Habitam aldeias subterrâneas e são produtores de cauim, o qual, na perspectiva humana, nada mais é que uma argila finíssima, conforme me contou uma mulher que sonhou com uma aldeia de porcos em cujo porto ela e eu tomávamos banho, até que descobrimos que estávamos atoladas em uma lama da qual os porcos diziam ser, justamente, sua mandioca puba (Lima, 1996, p. 22-23)

O espaço deste texto não permitiria desenvolver minimamente a proposta do perspectivismo ameríndio, nascido da referida etnografia. Contudo, mencionamos a obra de Fargetti (2017), que, em trabalho linguístico com o mesmo povo juruna, utilizando-se obviamente de metodologia etnográfica, chegou a conclusões um tanto diversas da proposta de Viveiros de Castro, que podem, inclusive, contribuir para o debate. Numa análise de 49 cantigas de ninar desse povo, nas que apresentavam

a fala de bichos, apareceram o que os juruna chamam de “erros”: os bichos, como nunca tinham sido mesmo humanos, nunca falaram juruna de forma humana, cometendo portanto “erros”, ou agramaticalidades de todo tipo, bem apontadas pela autora na obra. *Payun*, ou seja, nos tempos muito antigos, os bichos eram meio humanos, época em que falavam juruna de forma agramatical, por nunca terem sido mesmo humanos (um humano prototípico falaria muito bem a língua juruna). Depois de uma certa festa, mencionada na obra de Fargetti (2017), os bicho-gente passaram a apenas bichos, e, se hoje um bicho falar será uma temeridade, pois o espírito que é dono dele é que fala por intermédio de seu corpo físico, o que pode causar desgraças ou mortes para os humanos que o ouvirem. Portanto, diferentemente do perspectivismo mencionado, os juruna têm a divisão bem clara, nos dias de hoje, entre animais e humanos.

A referida comunicação com o pajé dos porcos é feita através do pajé (xamã) dos juruna, em sonhos. É uma traição, em que um pajé entrega a outro a localização de sua comunidade. Mas o pajé dos porcos, pelo que se depreende da etnografia de Fargetti, é, na verdade, um espírito dono. A língua dos espíritos donos não é conhecida por Fargetti, obviamente, por ser algo temeroso, e, até o momento, pouco interesse causou para estudos entre os professores juruna, que hoje inclusive já começam a realizar estudos no nível de graduação e de pós-graduação, em excelentes trabalhos, com um deles já ganhador de prêmio, por sua qualidade. Por esta breve apresentação desse pensamento e cultura tão complexos, a ponto de existirem diferentes compreensões a seu respeito, mostra que indígenas e sertanejos se situam bem longe de uma “simplicidade de pensamento e de expressão”, que pudessem justificar uma língua nacional “simples”. Na verdade, uma diversidade linguística deve ser compreendida não como dicotomia preconceituosa entre “simples” e “complexo”, mas sim como possibilidade de coexistirem formas diferentes, pertencentes a grupos diferentes e igualmente importantes e merecedores, sim, de respeito a seus direitos.

Além do referido preconceito linguístico romântico, mascarado de ufanismo, pensar que a aprendizagem de uma variação formal fosse “acabar” com certa característica de cultura e de variedade de fala de uma comunidade é um absurdo, pois todos os brasileiros, e entre eles os indígenas, têm direito ao acesso à norma-padrão do português, como necessário aprendizado para sua interação menos assimétrica, em uma sociedade como a nossa. Para os indígenas, em geral, o português se constitui como segunda língua, mas bem conhecê-la não lhes nega sua identidade cultural. Conforme sinaliza Bortoni-Ricardo (2005):

Essa postura teórica tem sérias implicações pedagógicas, já que a linguística recomenda que a norma culta seja ensinada nas escolas, mas que, paralelamente, se preservem os saberes sociolinguísticos e os valores culturais que o aluno já tenha aprendido antes, no seu ambiente social. Resguarda-se, assim, o direito que o educando possui à preservação de sua identidade cultural específica, seja ela rural ou urbana, popular ou elitista. A aprendizagem da norma culta deve significar uma ampliação da competência linguística e comunicativa do aluno, que deverá aprender a empregar uma variedade ou outra, de acordo com as circunstâncias da situação de fala (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 25-26).

Indícios de autoria e identidade cultural na produção textual indígena

Portanto, aprender as variantes de prestígio significa ampliar competências linguísticas, sem abdicar de uma identidade cultural. Bortoni-Ricardo (2005, p. 15-22) também pontua que há múltiplas possibilidades de variações entre o sistema flexional dos verbos, nomes e pronomes. Mas o problema é o acesso limitado a uma escolarização efetiva e a língua-padrão associada à classe social, não ao contexto. Assim, os indivíduos se veem limitados em eventos em que precisam de falas públicas formais e isso precisa ser questionado e modificado.

Com todas essas questões, pode-se afirmar que a identidade presente na língua não é algo fixo com uma “série de atributos”, mas algo que se constrói num estado de fluxo, resguardando-se os aspectos culturais dos estudantes. No ensino de segunda língua, isso somente é possível com uma abordagem intercultural, para que se analisem as expressões textuais com mais precisão, de modo a se evitar o policiamento linguístico exacerbado. Ao mesmo tempo, enxergar quais suposições e intervenções de língua materna um aluno de segunda língua traz ao escrever em português.

4. Aspectos metodológicos: textualidade, refacção e preservação de identidade cultural

A abordagem intercultural também está relacionada a uma boa proposta de ensino de texto. É possível que um professor, que ministra aulas para alunos indígenas ou não, interfira na autoria e identidade cultural de textos dos estudantes? Sim, principalmente a partir de uma proposta que “não faça sentido” a essas comunidades, como quando o professor possui uma concepção de língua que ofereça correções ortográficas e sintáticas “prontas”, não proporcionando ao aluno uma reflexão maior sobre sua própria prática de escrita, nem de função e adequação de gênero. Como exemplificado por D’Angelis (2007), uma forma inadequada de trabalho seria, por exemplo, solicitar para que os alunos “escrevessem os mitos”, algo por ele considerado inadequado, visto que histórias antigas são consolidadas e repassadas de forma oral (D’Angelis, 2007, p. 26). Ou seja, pedir para se escrever o que sempre foi oral não seria a melhor forma de contribuir para atividades de leitura e produção textual, nem seria boa proposta de reflexão sobre o uso que se faz da escrita, as funções sociais que possa vir a ter, em uma sociedade com pouca história de escrita, como as indígenas. Sobre o que escrever e como escrever é, portanto, algo a se debater com professores e usuários da língua, que devem ter suas necessidades de escrita e suas ideias sobre as funções que ela possa ter em sua comunidade.

Assim sendo, é necessário utilizar uma concepção interacionista da linguagem que, segundo Travaglia (2009, p. 23), compreende que as manifestações da língua estão inseridas numa construção interativa, com a qual indivíduos praticam ações considerando o contexto sócio-histórico. Nessa perspectiva, a língua é concebida enquanto prática social. Ingedore Koch (2003) igualmente defende a concepção interacionista e, por essa razão, sublinha que “o *sentido* do texto é, portanto, *construído* na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexista a essa interação” (KOCH, 2003, p. 18, grifos da autora).

Para Marcuschi (2008, p. 90), “Operar com textos é uma forma de se inserir em uma cultura e dominar uma língua”. Novamente, isso faz parte de uma concepção de identidade que se constrói por meio de interações com o outro. Em Marcuschi (2010, p. 36-37), um dos modos de interação com esse outro é por meio do gênero de texto. Concepção interessante para uma educação, de fato, intercultural. Ele também pondera que a escrita não é homogênea e com pouca variação. Por isso, o autor defende atividades de retextualização.

Nesse contexto, é necessário ensinar gêneros, pois é com eles que o estudante terá um maior domínio da língua. Para ensinar gêneros com adequação, é necessário fornecer meios que garantam a compreensão dos alunos, bem como oferecer elementos para a progressão de sua escrita. Por tal motivo, Dolz *et al.* (2004, p. 82) buscam estratégias denominadas “Sequências Didáticas” (SD) que, segundo eles, são “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Por isso, definem que, nessas atividades, o professor deve *apresentar a situação* da melhor forma sobre o que os alunos vão realizar, a importância dos conteúdos do projeto comunicativo a ser trabalhado e a aprendizagem da linguagem que se relaciona com ele. A partir da *primeira produção*, o professor terá a dimensão de quais dificuldades cada aluno deve superar para se desenvolver no gênero proposto. Portanto, *é ela que regula a sequência didática*, pois a partir de então o professor elaborará conteúdos essenciais para que o estudante consiga se adequar cada vez mais ao gênero proposto. Na *produção final*, o estudante mede os progressos alcançados, controla sua aprendizagem por meio da revisão e da reescrita, o professor pode intervir em pontos essenciais e fazer uma avaliação somativa (DOLZ *et al.* 2004, p. 84-90). A Sequência Didática, portanto, está relacionada à refacção textual, em que o professor orienta a revisão da produção escolar para que o estudante resolva questões linguísticas até que fique adequada a uma finalidade e ao gênero proposto (Possenti, 2008, p. 6-8).

Durante a sequência didática, o professor também precisa ter consciência de que correções também podem truncar a identidade cultural, caso abordado de forma inadequada. Orlandi (1998, p. 205) pondera que pode ocorrer, sim, uma alteração na identidade quando o professor interfere no sentido de um texto elaborado pelo estudante, por exemplo. E isso não é pouca coisa, uma vez que sujeito e sentido se configuram ao mesmo tempo, pois isso implica relações entre língua e história. Outra observação feita pela autora é que, em redações escolares, se busca a “competência técnica”, o que acaba se tornando uma supervalorização da repetição formal, em que

O melhor aluno é o que (re)produz melhor os enunciados do ponto de vista formal [...]. A repetição formal é a que produz textos impecáveis do ponto de vista da correção gramatical, bem-comportados do ponto de vista da criatividade, politicamente corretos e chochos, sem aluno dentro (Orlandi, 1998, p. 209-211).

Tais pontos levantados pela autora dialogam com a proposta de que o estudante deve imprimir seu ponto de vista em um texto, para refletir sua autenticidade linguística escolar e isso gerar processos de identificação. Portanto, deve refletir sobre o texto que escreve, não apenas fazer um texto automático

Indícios de autoria e identidade cultural na produção textual indígena

e bem-comportado. Como, então, corrigir com eficiência e manter o posicionamento do estudante? Serafini (1989, p. 97) explica que a *correção* é o conjunto de intervenções que o professor faz na redação, pondo em evidência os defeitos e os erros, com a finalidade de ajudar o aluno a identificar seus pontos fracos e melhorar. Ou seja, ela claramente diz que *correção é intervenção*. Mas pondera: “O professor deve basear-se na lógica e na estrutura interna da redação e assumir uma postura diferente para cada gênero textual. Ele deve ainda *fazer observações específicas que favoreçam o aprimoramento de cada estudante*” (Serafini, 1989, p. 107, grifo nosso).

Além de Serafini, Ruiz (1998) propõe a *correção textual-interativa*. Eis sua definição:

Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno (no espaço que aqui apelidei de “pós-texto”). Tais comentários realizam-se na forma de pequenos “bilhetes” que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas (algumas até com invocação e fecho). Esses “bilhetes”, em geral, têm duas funções básicas: falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou, mais especificamente, sobre os problemas do texto), ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor. [...] Se resolver ou indicar no corpo, assim como indicar ou classificar na margem não parecem satisfatórios, o professor recorre a essa maneira alternativa de correção, relativamente aos tipos apontados por Serafini. E o espaço físico onde ele vai operar por meio dessa forma específica de mediação é o “pós-texto” - que não é nem o corpo, nem a margem, mas aquele espaço em branco, na folha de papel, que sobra devido ao não-preenchimento pela escrita do aluno (Ruiz, 1998, p. 67).

Foi com a consciência intercultural e com tais metodologias que se realizou a Oficina de Aprendizagem sobre produção textual no quarto trabalho de campo com a etnia juruna, do Mato Grosso, desta vez contemplando o gênero “carta de repúdio” contra a PEC 215.⁵ O próprio Projeto Político Pedagógico da escola de tal comunidade prevê a aprendizagem do português como segunda língua, com aspectos da gramática de norma-padrão, bem como o uso dessa norma para melhorar a habilidade escrita em português: “Ter facilidade para falar o português, conjugando bem os verbos. Conhecer as palavras da língua erudita. Fazer radiograma e ofício. Saber fazer projeto e relatório [...]” (Projeto Político Pedagógico, 2008, p. 27).

Na Oficina de Aprendizagem, foi realizada a seguinte sequência: a) apresentar os principais pontos do gênero “carta de repúdio”; suas características principais e a quem se dirige; b) Considerações sobre a Constituição Federal de 1988, dos seus artigos 49 e 231 sobre povos indígenas e as modificações previstas pela PEC 215; c) Leitura e debate público regrado da coletânea de textos sobre a PEC 215, elaborada pelo CIMI e do artigo de opinião de Eliane Brum, de 2015, sobre a PEC 215; d) Enfocar semelhanças entre um debate e uma carta aberta/carta de repúdio, tais como em retomadas de argumentos, e em suas diferenças, tais como em marcas de oralidade, que não podem ter em um texto

⁵ Verificar detalhes da Oficina de Aprendizagem em *Subsídios linguísticos e reflexões sobre autoria e identidade cultural em textos em português segunda língua no contexto escolar juruna*, tese de doutorado de Lígia Egídia Moscardini, 2019, da qual este artigo foi derivado.

escrito; e) Escrita de redação a partir do gênero “carta de repúdio”; f) Correção das cartas de repúdio de cada aluno e orientações para a refacção de mais versões do mesmo texto até a versão final. Essa SD se deu segundo uma concepção interacionista da língua, valorizando anseios e posicionamentos da comunidade juruna e com diferentes tipos de correção, principalmente a textual-interativa.

5. Análise de textos indígenas e como eles mantêm indícios de autoria e identidade cultural

Durante a Oficina de Aprendizagem, houve a participação de dez jovens indígenas, com seus textos e suas refacções. Para compor a análise deste trabalho, foram selecionadas a primeira e a última versão do texto de um professor indígena que cursa graduação em Pedagogia e leciona português como segunda língua para alunos da aldeia, para demonstrar a Sequência Didática, as correções e compreender seu engajamento, seu entrelaçamento entre identidade e consciência.

Para observar indícios de autoria, foi considerado o Paradigma Indiciário, método descrito por Ginzburg (1989, p. 152). O autor nos explica a importância de não negligenciar *indícios*, pois eles são precisamente os elementos que podem nos remontar a uma realidade complexa, ainda que indiretamente. Para demonstrá-lo, dá exemplos como o da fábula de três irmãos que reconstróem um animal nunca visto, a partir de uma interpretação com base em uma série de indícios antes negligenciados; também exemplifica com Morelli que, estudioso da arte, percebeu que um quadro era original a partir de aspectos menos influenciados pelas escolas pertencentes a determinados pintores, que eram na pintura o formato das unhas, lóbulos da orelha, formato dos dedos das mãos e dos pés.

Morelli (1897 *apud* Ginzburg, 1989, p. 144-151; 1991 p. 90-92) menciona que esses detalhes são reveladores, pois o artista se submete a tradições culturais que o levam a um traço puramente individual, até mesmo inconscientemente, pela força do hábito. Além disso, também traça o paradigma semiótico ou indiciário na medicina hipocrática, que definiu seus métodos pela noção de “sintoma”. Ginzburg chama exemplos como o da arte e da medicina de disciplinas indiciárias, por serem qualitativas, pois sua análise baseia-se em documentos e dados individuais. Porém, coloca que é fundamental diferenciar elementos naturais dos culturais, pois, nestes, há sinais mais mutáveis.

Os artigos de Possenti (2002, 2016) também associam o paradigma indiciário à autoria em textos escolares. Para Possenti (2016, p. 234), o estudante não se encaixa na definição clássica de autor, isto é, aquele que possui uma obra. Por isso, há que se pensar na autoria escolar valorizando os traços de estilo que o estudante apresenta, de modo a ir além até mesmo do texto típico escolar. Possenti (2002, p. 107-110) centra o paradigma indiciário no *modo como* o aluno diz alguma coisa na redação escolar. Assim, para ele, a qualidade de um texto passa por aspectos discursivos, diferentemente do hábito da escola que se centra mais sobre “o que”, porque a escola está preocupada com a mensagem. O paradigma indiciário é da ordem do discurso, pois objetiva buscar a *singularidade* em um texto no uso da linguagem, articulação ou posicionamento.

Indícios de autoria e identidade cultural na produção textual indígena

Para Possenti (2002), não basta que um texto satisfaça exigências de ordem gramatical ou textual, pois as verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, não do texto ou da gramática. Assim considera tanto a singularidade quanto a tomada de posição para que um texto seja considerado um bom texto. Possenti (2016, p. 225-226) define alguns indícios de autoria: a) dar voz aos outros, quando o autor introduz pontos de vista além do dele e os atribui a outros enunciadores b) manter distância, quando o autor marca posicionamentos sobre o que diz e em relação aos interlocutores, como “não pense que estou exagerando”, c) evitar a mesmice, que se relaciona mais com a questão de como dizer.

Dentro desses indícios de singularidade em um texto do aluno, acrescenta-se que também é possível, por meio do paradigma indiciário, levantar algumas hipóteses do procedimento de leitura realizado pelo aluno, o que também pode ser conferido como autoria, tais como o modo como ele articula conhecimentos e significados. Assim, é possível questionar de que forma se reconstitui a leitura dos juruna de textos em português, se há interferências da língua materna, hipóteses construídas para se passar da língua materna para a segunda língua, se há reproduções de um texto estereotipado e esperado pela escola e, finalmente, de que forma a autoria de um juruna se imprime no texto em português. Isso, certamente, é uma análise muito além do que apenas procurar “erros” e inadequações dos alunos.

Assim sendo, eis a primeira versão do texto de um professor indígena:⁶

⁶ Conforme Resolução 510/2016, do Comitê de Ética, não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/Conep: V - pesquisa com bancos de dados, cujas informações são agregadas, sem possibilidade de identificação individual, que é o caso desta pesquisa. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

Figura 1: Primeira versão do texto

Carta de Repúdio → Repúdio a que?

Nós da etnia Yudja da aldeia Tubatula, da terra indígena de Aingu - MT → Por que estão escrevendo essa carta?

A PEC 215 → O que é uma PEC? Ela é boa ou não? é um projeto de lei que está sendo feito pelas bancadas ruralistas, querendo tirar do governo federal a sua competência e passar para o Congresso Nacional. Isso pode causar grande prejuízo na demarcação das terras indígenas e quilombolas.

Quando a PEC 215 for aprovada, corre o risco de os povos indígenas perderem as suas terras, mesmo que já foi demarcado, os fazendeiros podem pegar. Os que vão ter o direito a terra, somente aqueles que tem a terra reconhecida em anos 80.

É nós da etnia Yudja, ou melhor, nós povos indígenas do Brasil, não aceitamos que essa lei seja feita, porque se for aprovada, o país Brasil vai se tornar o caos. Vai ocorrer o conflito geral dos povos indígenas em prol dos seus direitos contra essa lei, onde haveria dizimação dos povos indígenas.

colocar essa parte no começo
colocar de que etnia vocês são

Por isso os povos indígenas do Brasil estão lutando para impedir a aprovação de PEC 215, nós não vamos deixar de lutar, porque queremos a sobrevivência de nossas futuras gerações, queremos a permanência de nossas terras.

muito boa.

Fonte: Texto escrito por professor juruna (2017)

Nessa primeira versão do texto, percebe-se que o professor é direto ao tratar do assunto, numa certa urgência em falar do problema a ser apresentado: “a PEC 215 é um projeto de lei que está sendo feito pelas bancadas ruralistas”, explica a ala do Congresso que prejudica na demarcação de terras indígenas e quilombolas. No terceiro parágrafo, explica o porquê de os indígenas serem prejudicados caso essa PEC 215 venha a ser aprovada. Então, notamos que o professor faz um bom texto já na primeira versão, e um de seus pontos altos é que é um texto muito direto e claro.

Indícios de autoria e identidade cultural na produção textual indígena

Há uma marca de oralidade: “mesmo que já foi demarcação, os fazendeiros podem pegar” e, embora direta e clara, não se usa em norma escrita padrão. Ao mesmo tempo, o professor colocou uma informação que já era conhecida dele: depois dessa PEC ser aprovada, somente terão direito os povos que já tiveram terras reconhecidas nos anos 1980. Ou seja, indígenas perderão direito à demarcação daquelas terras que foram demarcadas mais recentemente. É interessante notar, ainda nessa versão da carta, que ele retoma a nomeação dos povos yudjá/juruna e a amplia: “ou melhor, os povos indígenas do Brasil estão lutando (...)”. Ele também se inclui, à sua maneira, entre os povos indígenas yudjá e do Brasil: “nós não vamos deixar de lutar”.

Novamente: é uma carta direta, clara e com uma força no final. Portanto, a correção foi realizada com o objetivo de maiores adequações ao gênero “carta aberta”, para que se esclarecesse sobre a que se está repudiando, sobre o que é uma PEC e quais são suas consequências e o porquê, exatamente, esse projeto deixará o Brasil “no caos”. Depois, indicada por um número (1), foi sugerido que se emendasse uma coisa a outra por se tratar de uma mesma ideia. E, além de ressaltar os indígenas brasileiros, sugeri que se colocasse, também, que são da etnia yudjá/juruna. Também elencamos alguns aspectos de interlíngua no texto: “pelos bancadas ruralistas”, “em anos 80”, “mesmo que já foi”, “Os que vão ter direito a terra, somente aqueles”, “os fazendeiros podem pegar”. Na correção das próximas versões, foi indicado, principalmente, para que o professor juruna utilizasse a lógica “mesma ideia/mesmo parágrafo”, refletisse quais informações seriam mais interessantes para a introdução, desenvolvimento e conclusão, redigisse algumas sentenças com mais clareza, citasse Eliane Brum em ideias extraídas do texto da autora, além de poucas questões de pontuação, acentuação e ortografia. Durante esse processo, houve correções autônomas que trouxeram mais informações, mais posicionamento e mais estilo ao texto.

Vejamos, pois, sua última versão:

Figura 2: Versão final da "Carta Aberta" escrita por professor juruna

A Carta de Repúdio da etnia Yudja de Mato Grosso contra a PEC 215

Nós da etnia Yudja da aldeia Tulotula, da Terra Indígena de Xingu - MT. Vimos através desta carta nos manifestar contra a PEC, um projeto de lei que está sendo feita, que é uma Proposta de Emenda Constitucional.

A PEC 215 foi feita para ^{mellhorar} a ^{constituição} constituição de 88, mas é pelo contrário, porque se vai piorar a constituição. É essa PEC 215 não é uma lei boa, porque vai modificar dois artigos da Constituição Federal de 1988, como por exemplo, artigo 49 que é da competência do Governo Federal demarcar as terras indígenas. Já o artigo 231 que garante e reconhece os direitos originários dos povos indígenas sobre as suas terras que tradicionalmente ocupam, sofre a modificação pela PEC 215.

Os dois artigos, 49 e 231 vão ser transferidos para o Congresso Nacional, que se responsabilizará para demarcar as terras indígenas mas não vai ser assim, o congresso só vai aproximar a vida dos índios que não vai mais demarcar a terra. Porque ^{os} deputados e os senadores que estão no congresso nacional, a maioria são da bancada ruralista. É por isso ^{que} o congresso não vai deixar fácil, ou melhor, não vai aceitar a reivindicação das terras indígenas que estão no processo de demarcação. Isso é o maior perigo para os povos indígenas a não terem o direito de demarcar mais a terra, ou pode até perder as suas terras para os grandes fazendeiros.

Além dos problemas citados acima, a PEC 215 pode causar também a mudança da cultura dos povos indígenas, como por exemplo, não fazer as roças com a eliminação das terras, vão querer comprar a comida da cidade e isso pode trazer as doenças onde causará a morte dos indivíduos. Essa Emenda Constitucional é uma bomba anti-indígena,

Indícios de autoria e identidade cultural na produção textual indígena

que a bancada ruralista fez para digitalizar os povos indígenas. ^(Algunsos Bêbê e de outros) O texto da Eliane Braum diz também que eles criam uma lei usando as palavras difíceis, isso faz com que as pessoas, principalmente os indígenas, ignorem a lei e assim eles aproveitam dar golpe na Constituição.

Com essa criação da lei, os povos indígenas não têm o direito à terra, somente aqueles que tem terra reconhecida em ano 1970. É nós da etnia Yudja, ou melhor, os povos indígenas do Brasil, não aceitamos que essa lei seja feita ou aprovada, se for aprovada, o país Brasil vai se tornar um caos. Por vai aumentar o desmatamento, aumentar a plantação de soja e criação de boi, com isso vai ocorrer a falta de água, diminuição dos animais e isso pode gerar o conflito geral dos povos indígenas, não só os indígenas, os não indígenas também como, os ribeirinhos, caiçaras, quilombolas e comunidades extrativistas.

[^{tirar} ~~Algunsos~~ a] Eliane Braum, também fala que os presencientes usados contra os índios ^{não} índios estão atirados e índio de verdade não existe, quando se vê os índios usando a tecnologia. Com esses presencientes eles, não índios, acabam retomando as terras dos povos indígenas.

Por isso nós da etnia Yudja, estamos lutando para impedir a aprovação da PEC 285, nós não vamos deixar de lutar, que queremos a sobrevivência dos nossos futuros gerações, queremos a permanência de nossas terras. É nós da etnia Yudja, pedimos a revogação imediata dessa PEC, se queremos a permanência dos direitos conquistados na Constituição Federal do ano 88.

→ o texto ficou muito bonito! Parabéns!!!

Fonte: Texto escrito por professor juruna (2017)

Na última versão, o professor juruna traz complemento na primeira oração “nós da etnia yudja da aldeia Tubatuba, da Terra Indígena do Xingu-MT”, o que foi uma resposta à correção do docente não-indígena. Outra resposta à correção textual-interativa foi no ajuste da expressão “os povos indígenas vão ter direito à terra, somente aqueles que tem terra reconhecida em ano 1980”, presente em uma versão anterior a essa final, além da sugestão de conectores como “já”.

Contudo, também se nota que ele fez uma *correção autônoma*, o fato de ele, sozinho, aprofundar a explicação de que a PEC, na prática, não vai melhorar a Constituição brasileira e o fato de ele explicar, com mais profundidade, sobre os dois artigos serem modificados e o que, exatamente, se modificará dentro desses dois artigos com a PEC. Tal aprofundamento se confirma no terceiro parágrafo, onde ele explica que a responsabilidade do Governo Federal em demarcar terras quanto o reconhecimento dos direitos originários dessas mesmas terras passará para o Congresso Nacional, e que esse congresso ficará “responsável” por demarcar as terras.

Além de mais adequada ao gênero, o ponto alto são alguns posicionamentos do professor indígena, como a de que a PEC *arruinará* a vida dos povos indígenas e, mais ainda, um argumento elegante: que o congresso “não vai deixar fácil” e que “não vai aceitar a reivindicação das terras indígenas que estão no processo de demarcação”, perdendo-a para grandes fazendeiros. No outro parágrafo, ainda cita que isso afeta a cultura indígena, pois deixarão de plantar alimentos típicos para comprar alimentos comuns encontrados em cidades.

Esse posicionamento do professor surgiu na revisão de seu próprio texto, em suas *correções e autocorreções*, e posteriores revisões e reflexão sobre “como colocar as ideias no papel”, nem sempre havendo relação com sugestões advindas do professor externo. Ainda assim, responde sugestões, de novamente se identificar como “povo yudjá” e depois “ou melhor, nós indígenas do Brasil”.

Pouco depois, fica evidente algo primoroso nessa carta em específico: com autonomia, e talvez sem maiores definições, o professor usou uma metáfora criada por ele mesmo, afirmando que essa PEC 215 é uma *bomba-anti-indígena*, pois é uma emenda que praticamente dizimará ainda mais os povos indígenas. Em seguida, cita uma parte do texto de Eliane Brum, que fala o quanto as leis têm “palavras difíceis”. Foi indicado para referenciar a autoria do texto dela entre aspas, embora com certa dúvida sobre qual expressão de referência utilizar. Depois disso, volta no argumento de que o Brasil vai se tornar um caos. E é um caos que atingirá “povos indígenas, não-indígenas, caiçaras, quilombolas”.

No próximo parágrafo ele afirma que os parlamentares ruralistas procuram meios de dominar os povos indígenas, porém emenda com o preconceito sobre identidade indígena citada no texto de Eliane Brum: o de que os índios são “atrasados” ou “deixam de ser índios” por usarem tecnologias. Brum faz uma relação desse preconceito com a retirada das terras, o que falo para ele complementar com essa informação, porque com isso o texto ficaria mais interessante. E termina com o último parágrafo sem tanta modificação em relação ao terceiro texto: o de que a etnia yudjá está lutando para impedir a aprovação da PEC, e que não vão deixar de lutar pelas futuras gerações. E, embora

Indícios de autoria e identidade cultural na produção textual indígena

um pouco deslocado, cita o argumento de Eliane Brum que diz que “não existem mais índios” é mais um pretexto para a tomada de suas terras. E que os juruna querem o direito à terra já conquistado na Constituição de 1988. Assim sendo, houve um gradual posicionamento do autor do texto com a realidade, pois essa carta traz posicionamento no português como segunda língua. Isso é positivo, uma vez que nem sempre o estudante, mesmo em português como língua materna, tece seus próprios posicionamentos e considerações em seus textos. Além do mais, isso evidencia o uso das duas referências, mas também a autoria do participante.

Houve, na oficina de aprendizagem, um empenho do professor não-indígena em explicações metalingüísticas para que aprimorasse seu texto, contribuindo para conduzi-lo a um processo de adequação, de tornar consciente o que estava inconsciente. Por meio disso, o participante se comunica plenamente à medida em que aprimora suas representações. Como síntese, é possível elencar aspectos interlingüísticos da versão final do texto: i) *Marcas de autoria indígena*: durante a leitura das versões da carta aberta, percebemos: a) O quanto o professor indígena é direto em seu posicionamento sobre sua indignação com a PEC 215 b) posicionamentos enfáticos, como “arruinará”; c) singularidades como “bomba anti-indígena” para expressar o quanto a Proposta de Emenda, praticamente, exterminará indígenas de suas terras. ii) *Marca de identidade cultural indígena*: “o país Brasil”, “em anos 80” e “em ano 1980”: existe, nessa expressão, uma marca de identidade; nenhum brasileiro mal alfabetizado ou mal produtor de textos escritos produziria uma fórmula assim; só mesmo um indígena, com seu modo particular de utilizar o português como segunda língua.⁷ Além do mais, aspectos de identidade cultural estiveram centrados, principalmente, na abordagem de gênero, numa concepção interacional de língua e de correção e abordagem intercultural de português segunda língua.

Considerações finais

No texto inicial e no texto final, percebeu-se que não há evidências plausíveis de que as correções não-indígenas realizadas por um professor-pesquisador “afetassem” a identidade cultural indígena. Em primeiro lugar, constataram-se algumas marcas de autoria no português segunda língua, em posicionamentos como “a PEC arruinará” e metafóricas como “bomba anti-indígena”, além de uma marca de identidade cultural “o país Brasil”.

Em segundo lugar, é preciso considerar que existem concepções de “cultura” para além de uma “lista de atributos”: identidade cultural não se trata de algo imutável, mas a construção ocorre precisamente com as interações que o indivíduo realiza ao longo do tempo. Se é possível construir uma noção menos binária, exótica e estática no que diz respeito à cultura e à identidade indígenas, também é preciso considerar que tais concepções não se formaram por acaso. Por tais motivos, “identidade cultural” não é algo a se evidenciar apenas e diretamente na sequência de textos, mas também nas interações, que auxiliam a uma formação de identidade ao longo do tempo, pois existe a concepção da língua como prática social, de modo que um texto significa uma dessas interações.

⁷ Agradecemos a Wilmar D’Angelis por apontar esta análise.

Além do mais, a própria educação intercultural tem essa relação dialética, pois existem concepções de língua e boas propostas didáticas utilizadas precisamente para uma atividade relevante, que realmente dialogue com o participante da oficina e o leve à reflexão, ao invés de truncar seu texto. Com isso, fica evidente que uma boa abordagem é um aspecto muito relevante em se tratando de educação intercultural. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) por exemplo, é um documento todo pensado em abordagem, e ele norteia todo o currículo propondo boas abordagens para cada disciplina.

Essa proposta tem se mostrado interessante à comunidade indígena, pela receptividade de seus professores, e apresentou melhora em seus textos em português. Tanto que o texto do professor indígena começa bem direto e claro, pela voracidade de passar uma mensagem realmente relevante para sociedades indígenas e condizente também com uma luta por educação intercultural de qualidade. E foi assim que o texto se encerrou: mais adequado ao gênero e, ao mesmo tempo, autêntico, com reflexões próprias e da comunidade, seu estilo, suas marcas de autoria, suas inquietações dessa *persona*-professor-indígena e em português formal.

Referências

- BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro: um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2001.
- BARTH, Fredrik. *Les groupes ethniques et leurs frontières*. In : POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. *Théories de l'ethnicité*, Paris: PUF, 1995.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005, pp. 13-17.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. In: Brasil. Ministério da Educação. *In: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. pp. 374-415. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/07/diretrizes_curriculares_nacionais_2013.pdf. Acesso em: 12 abr. 2024.
- BRASIL, LDB. Lei 78-79/96. In: *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 abr. 2024.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Art. 231. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 abr. 2024.
- BROWN, H. Douglas. *Principles of language learning and teaching*. 3. ed. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1994.
- BRUM, Eliane. Os índios e o golpe na Constituição. Por que você deve ler essa coluna “apesar” da palavra índio. *El País*. 13/04/2015. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/04/13/opinion/1428933225_013931.html. Acesso em: 12 abr. 2024.

Indícios de autoria e identidade cultural na produção textual indígena

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. *Por uma Educação Descolonial e Libertadora: Manifesto sobre a educação escolar indígena no Brasil*. Brasília: CIMI, 2014.

CORDER, Steophen Pit. La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda. In: LICERAS, Juana M. (org.). *La adquisición de las lenguas extranjeras hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor. 1992, pp. 31-40.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas Ciências Sociais*. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. *Aprisionando Sonhos: a Educação Escolar Indígena no Brasil*. Campinas: Curt Nimuendajú, 2012.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. *Como nasce e por onde se desenvolve uma tradição escrita em sociedades de tradição oral?* Campinas: Curt Nimuendajú, 2007.

DERRIDA, Jacques. *Posições*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim.; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros Oraís e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOURADO, Maura Regina; POSHAR, Heliane Andrade. A cultura na educação linguística no mundo globalizado. In: SANTOS, Percília; ALVAREZ, Maria Luisa Ortíz (org.). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas, Pontes Editores, 2010, pp. 33-52.

FARGETTI, Cristina Martins. Tronco Tupi, suas famílias e línguas. In: FELIPE, Paulo Henrique; CORBERA MORI, Angel; FERREIRA, Jackeline C. *Introdução às línguas indígenas do Brasil – Agrupamentos e famílias linguísticas maiores, política e educação escolar indígena*. Vol. 1, Capítulo II, Campinas: Mercado de Letras, 2022, pp. 63-100.

FARGETTI, Cristina Martins. *Fala de bicho, fala de gente: cantigas de ninar do povo juruna*. – Com a participação de Marlui Miranda. São Paulo: SESC, 2017.

GARCIA, Elisa Frühauf. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América Meridional. *Revista Tempo*. Niterói, v. 12, n. 23, jul. 2007, pp. 23-38. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a03>. Acesso em: 12 abr. 2024.

GARDNER, Robert; LAMBERT, Wallace. *Motivation and Attitudes in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1972.

GARGALLO, Isabel Santos. *Fundamentos de lingüística aplicada*. In: GARGALLO, Isabel Santos. *Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 1999, pp. 9-37.

GINZBURG, Carlo. Chaves do mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes. In: ECO, Umberto; SEBEOK, Thomas A.(org.) *O signo de três: Dupin, Holmes, Peirce*. São Paulo: Perspectiva, 1991, pp. 89-129

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário In: GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História*. Tradução Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, pp. 143-179.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, Escrita e Poder*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GUERRERO, Patricio. La interculturalidad solo será posible desde la insurgencia de la ternura. In: *Reflexiones sobre interculturalidad: Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada "Diálogo Intercultural"*. Quito, Universidad Politécnica Salesiana, 1999.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Concepções de língua, sujeito, texto e sentido. In: KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2003. 2. ed.

KUMARAVADIVELU, Bala. Problematizing Cultural Stereotypes. In: *TESOL Quarterly*. Number 4. v. 37. 2003. pp. 709-719. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3588219>. Acesso em: 12 abr. 2024.

LIMA, Marcos Homero Ferreira. Sobre direitos linguísticos de minorias em juízo. In: D'ANGELIS, Wilmar da Rocha.; VASCONCELOS, Eduardo Alves (org.). *Conflito linguístico e direitos das minorias indígenas*. Campinas: Curt Nimuendajú, 2011.

LIMA, Tania Stolze. O dois e seu múltiplo: reflexões sobre o perspectivismo em uma cosmologia tupi. *Mana*, v. 2, n. 2, 1996, pp. 21-47. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/fDCDWH4MXjq7QVntQRfLv5N/>. Acesso em: 12 abr. 2024.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, Inês. (org.) *Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras. 1998.

MAIA, Marcus. Uma mente, duas línguas. In: MAIA, Marcus. *Manual de Linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=646-vol15vias04web-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 abr. 2024.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARKUS, Cledes. Educação Intercultural: Reflexão sobre uma experiência no Brasil. In: HERBETTA, Alexandre Ferraz.; LANDA, Mariano Báez. (org.). *Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político. Bilingue*. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/ebook_educacao_indigena.pdf. Acesso em: 12 abr. 2024.

MOSCARDINI, Lígia Egídia. *Subsídios linguísticos e reflexões sobre autoria e identidade cultural em textos em português segunda língua no contexto escolar juruna*. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). 2019. Universidade Estadual paulista, campus Araraquara. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192660>. Acesso em: 4 abr. 2024.

MOSCARDINI, Lígia Egídia. *Procedimentos Linguísticos na prática de produção de texto em português entre os juruna do Xingu*. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual paulista, campus Araraquara, 2015.

MOSCARDINI, Lígia Egídia. *Recursos coesivos de textos de alunos e professores da escola juruna: análise para uma contribuição ao ensino*. 2011. Monografia de Final de Curso (Letras), Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara.

Indícios de autoria e identidade cultural na produção textual indígena

MUNDURUKU, Daniel. *Mundurukando 2: Sobre vivências, piolhos e afetos*. Roda de conversa com educadores. São Paulo: U'Ka Editorial, 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, Inês. (org.) *Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, pp. 203-212.

POSSENTI, Sírio. Notas sobre autor. *Revista da ABRALIN*, [S. l.], v. 15, n. 2, 2016. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1291>. Acesso em: 12 abr. 2024.

POSSENTI, Sírio. *Reescrita de textos: Sugestões de trabalho*. Trocando em miúdos a teoria e a prática. Linguagem e letramento em foco. Cefiel/IEL/Unicamp. 2008. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/16207312/reescrita-de-textosqxd-iel-unicamp>. Acesso em: 12 abr. 2024.

POSSENTI, Sírio. Indícios de autoria. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, 1-20, n. 01, pp. 105-124, jan-jun. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10411>. Acesso em: 12 abr. 2024.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA DE EDUCAÇÃO BÁSICA CENTRAL KAMADU POVO YUDJA. Aldeia Tuba Tuba, Mato Grosso, 2008.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. 1998.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. *Como se corrige redação na escola*. 1998. 307 f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. [online]. 2015, v. 54, n. 2, pp. 361-392. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/VkPqC9zycJPMv6H8bz3p8vv/?lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2024.

SERAFINI, Maria Teresa. *Como Escrever Textos*. Tradução de Maria Augusta Bastos de Mattos, São Paulo: Globo, 1989.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; WOODWARD, Kathryn; HALL, Stuart. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva (org.). 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

TRAVAGLIA, Luiz. Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

TUBINO, Fidel. *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. Pontificia universidad católica del Perú. PUCP. 2011. Disponível em: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/1110.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2024.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os Pronomes Cosmológicos e o Perspectivismo Ameríndio. *Mana*, v. 2, n. 2, 1996, pp. 115-144. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/F5BtW5NF3KVT4NRnfM93pSs>. Acesso em: 12 abr. 2024.