

LÍNGUA E LITERATURA COMO DISPOSITIVOS CRÍTICO CULTURAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Kárpio Márcio de Siqueira¹

Resumo: A presença da temática indígena nas pesquisas no Brasil é crescente, sobretudo no Programa de Crítica Cultural — UNEB. Assim, a pauta desse estudo emerge sob o contexto da língua e literatura acionadas na Educação Escolar Indígena e a crítica cultural. Este estudo objetivou, a partir de teóricos que oportunizam o diálogo crítico-cultural, Deleuze; Guattari (2011), Santos (2015); da temática indígena e antropologia, Bergamaschi (2012); Almeida (2009), Araújo (2006) e dos temas de linguística, Saussure (1969), Lier-Devitto (2013), Fiorin (2013), Santana e Santos (2017), Gomes e Santos (2016) e Orlandi (2002), promover uma discussão sobre a potência da escrita indígena, como texto literário, no enfrentamento de dissilenciamento secular e como dispositivo crítico cultural. Metodologicamente, temos uma abordagem qualitativa e nos valem da pesquisa bibliográfica e documental, pela garantia de que a revisitação a estudos percussores do tema, nos oportunizariam uma percepção mais assertiva das impressões que o processo de textualização das oralidades indígena provoca na contemporaneidade. Constatamos que todo o fluxo de acionamento da Educação Escolar Indígena, seja pela perspectiva autoral dos professores, produção literária e uso da língua, pressupõem significativas transformações para universo indígena e não indígena.

Palavras-Chave: Autoria Indígena. Crítica Cultural. Língua Brasileira Indígena.

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Letramento, Identidades e Formação de Educadores. Orientador: Prof. Dr. Cosme Batista dos Santos. Endereço eletrônico: karpio_siqueira@yahoo.com.br.

DISCUSSÕES INICIAIS

O estudo aqui em destaque é o desdobramento da disciplina de Seminários Avançados I, do curso de Pós-graduação em Crítica Cultural em nível de doutoramento, ministrada pelos docentes professores Dr. Cosme Batista dos Santos e Dr. Osmar Moreira dos Santos, assim tomando em conta as discussões textuais que circularam durante o componente e potencializando o diálogo com temática indígena e a crítica cultural, nos sentimos desafiados a postular discussões que versem sobre o tema língua, literatura como dispositivos críticos culturais na Educação Escolar Indígena.

Esse trabalho objetiva promover uma discussão sobre a potência da escrita indígena, em foco, a literária, para reconhecer tanto a língua como a literatura como contribuintes para o enfrentamento de uma lógica opressora e dominante, configurando-se, dessa maneira, como dispositivos da crítica cultural.

Sublinhamos que esse estudo, ainda, não se propôs a analisar a língua na sua especificidade e textualidades, entretanto, compreende que reside no campo literário empreendido pelos autores e professores indígenas a substância para observação e constatação de que a literatura trouxe ao campo de estudos indígenas a acepção da capacidade da escritura literária de movimentar o modo de inserção, inscrição e percepção dos povos indígenas dentro e fora das comunidades.

Assim, valemo-nos de autores que versam sobre a língua, escrita, educação escolar indígena e literatura indígena para provocar o movimento da nossa pesquisa e nos aproximar dos estudos saussurianos na busca de contribuições para a compreensão da língua e literatura que circulam e são produzidas pela Educação Escolar Indígena e potencialmente num fluxo crítico cultural.

Destarte, é relevante para a nossa pesquisa um ponto de vista crítico cultural, anunciado por Santos (2015, p. 19),

[...] considerando o passo a passo de uma formação para o trabalho crítico-cultural no interior do campo linguístico-literário, devemos destacar que: a) se o campo literário, aqui, foi questionado de ponta a ponta, tanto pelos escritores quanto pela literatura comparada contemporânea, então não se trata mais de se fechar numa teoria do romance ou da narrativa ou da lírica para se dizer alguma coisa válida sobre isso; b) *se são outros usos da literatura, principalmente, os que estão fora das prescrições da historiografia, da crítica literária e da teoria, que não mais centralizamos aqui, então devemos começar por investigar o que a literatura, ela mesma, pensa sobre si, sua maquinaria, sua potência crítico-cultural*; c) se até aqui vimos como funciona o laboratório do escritor e os dispositivos para um trabalho crítico intersemiótico, em que tanto a teoria tem seu crivo ficcional, como, a relação entre as séries, o seu crivo teórico e metodológico, então um outro passo crítico cultural decisivo é: *a oralidade para nos dizer que, quando o objetivo é construir uma crítica da representação, não se trata mais de afirmar nem a escrita, nem a oralidade, mas os signos culturais que cada sujeito, grupo, tribo ou nação possa fazer uso para construir seus enunciados e enunciações* (SANTOS, 2015, p. 19, grifo nosso).

Nos quesitos em realce, ao trazer a literatura produzida pelas escolas indígenas, começamos a operar na lógica crítico cultural, primeiramente, por: (a) essa literatura não ser teorizada nas formas clássicas e tradicionais da teoria da literatura, (b) o uso dessa literatura como instrumento subversivo na constituição identitária dos povos originários e ao mesmo tempo como dispositivo de combate ao silenciamento secular imposto a eles; e (c) o fluxo de produção e as relações semióticas possíveis no curso de produção. E mais, a própria identidade enunciativa que os textos indígenas carregam, e sua relação com a língua brasileira, “[...] em outros termos, são as representações sociais que nos permitem conhecer,

por meio das significações atribuídas ao objeto representado, as identidades dos indivíduos e grupos sociais (SANTOS, 2011, p. 34)

Isto posto, o curso do nosso estudo permeará: (1) as contribuições de Saussure para os estudos da língua; (2) A Educação Escolar Indígena como o espaço de produção da Literatura Indígena; (3) Autoria e Literatura Indígena como movimento Crítico Cultural, (4) A Língua da Literatura Indígena, e por fim as considerações possíveis a esse trabalho de investigação.

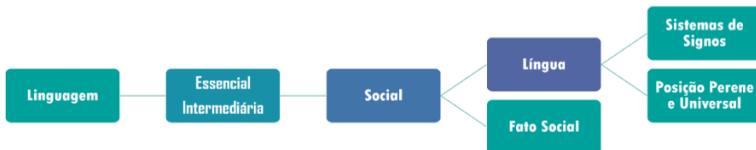
PELOS RASTROS DA ORALIDADE SAUSSURIANA TEXTUALIZADA: UM OLHAR INTRODUTÓRIO AOS ESTUDOS DA LÍNGUA

Para Saussure, o estudo da linguagem comporta duas direções: uma essencial “cuja realidade é independente da maneira como é executada” e outra secundária, “dependente da execução [...] dos que falam” (LIER-DEVITO, 2013, p. 116-117).

As contribuições de Saussure para a compreensão do papel da linguística no estudo sobre língua e literatura de autoria indígena, surgem a partir do posicionamento dual que o teórico reforça em suas postulações sobre “Linguagem”, considerando as perspectivas da internalidade e externalidades e possíveis conjecturas sociais e individuais, acerca da combinação entre “Língua” e “Fala”.

Trazendo a imagem da “Linguagem” e respectivamente as direções estudáveis desse processo combinatório entre essa e aquela, destacamos, primeiramente, a de cunho essencial, que se traduz nas configurações sociais e percorre o seguinte caminho:

Figura 1 — Linguagem na perspectiva da internalidade

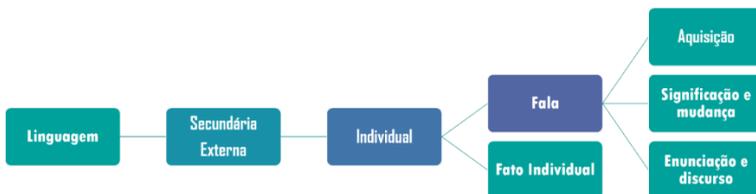


Fonte: Elaborada pelo próprio autor.

As imagens supra apresentadas elucidam a matéria-prima para os estudos da Linguística em sua internalidade, considerando um dos caminhos estabelecidos por Saussure no que viria a ser posteriormente a “Linguística Científica” assinalada por Hjelmslev (1948), sendo a Língua o objeto de estudo em pauta dessa ciência, em outras palavras, a “Língua-linguística”.

Com essa imagem podemos, panoramicamente, dizer que a direção essencial da linguagem aponta para as figurações sociais, entre elas a língua como fato social, assim, dessas concepções surge a matéria-prima para os estudos dos sistemas de signos da língua como algo constante e universal. Adversamente, a ilustração abaixo, encarrega-se de anunciar o caminho secundário revelado pelas investigações dos estudos saussurianos, dos quais dão corpo aos saberes que se enveredam pela externalidade da Linguística.

Figura 2 — Linguagem na perspectiva secundária



Fonte: Elaborada pelo próprio autor.

A partir do supra desenho podemos declarar que a direção secundária da linguagem pressupõe os espaços exteriores, numa dimensão individual que se manifesta através da fala dos sujeitos, nesse sentido Lier-Devito (2013, p. 117) assegura que a “Linguística externa, de *La Parole*, estaria voltada para esfera do uso e dos fatores (externos) que possam afetá-lo. Poderíamos incluir aí, não só a Pragmática Linguística, mas todos os estudos sobre a enunciação e sobre o discurso”. Acrescentamos que nesse cenário se aplicam os temas de aquisição da linguagem, significação e mudança.

Saussure assinala que a Linguagem é social e individual, é ainda o encontro entre *Langue* e *Parole*, sendo aquela na qual apenas um indivíduo não é capaz de mudá-la e esta alteração se perfaz na relação entre os sujeitos.

Perguntamos, destarte, qual a relevância dos postulados saussurianos para pensarmos a Língua e a Literatura Indígena?

Primeiramente, todo o verso ante apresentado, é a provocação primeira para a reflexão diante do movimento produzido por Saussure (1969) no seu Curso de Linguística Geral, suas contribuições e os possíveis dobras de diálogos sobre o conjunto de estudos potencializados a partir da sua obra, o que nos provoca a pensar sobre o signo “indígena” e sua potência dentro da “arbitrariedade” saussuriana.

A ideia de que o signo é arbitrário presume que “[...] não há correspondência absoluta entre os signos de línguas diferentes” (SAUSSURE, 1969: 82) (FIORIN, 2013, p. 102), desse modo, se considerarmos a *Língua Brasileira*² e a *Língua Brasileira Indígena*³, nos depararemos com 2 sistemas de signos que exprimem ideias

² Referimo-nos a língua oficialmente falada pela população brasileira.

³ Referimo-nos a língua brasileira em circulação nas aldeias.

que possivelmente podem variar, aproximar e/ou diferenciar-se totalmente em múltiplas situações.

A lógica de Saussure (1969) entende que “o pensamento não pode ser dissociado do sistema de nossa língua [...] assim, os signos não são “coisas” que representam um referente preexistente numa relação de um para um. São eles que dão sentido à realidade fenomenológica [...] “(*ibidem*, p. 102). Amparado na visão do teórico, Fiorin (2013) sustenta que na existência de uma série de sistemas de signos e que estes operam como língua, é fundamental a criação de uma ciência para dar conta desses sistemas, estudo esse que seria chamado de Semiologia.

No texto “O projeto semiológico” capítulo 9 do livro, *Saussure a invenção da Linguística*, Fiorin destaca 3 importantes postulações acerca do signo: (1) O signo tem dupla face, ele não une uma coisa a uma palavra, mas um conceito a uma “Imagem acústica”; (2) O laço que une significante e significado é arbitrário, o que resulta numa não correspondência absoluta entre línguas diferentes; (3) O valor de um signo provém da sua diferença, na “língua só há diferenças”;

Nesse constructo, podemos pensar, então, a contribuição de Saussure (1969) e de Fiorin (2013) para os estudos acerca da Língua e Literatura Indígena, vejamos:

Se o signo une conceitos a “imagens acústicas”, mesmo se entre a *língua brasileira* e a *língua brasileira indígena*, houver similaridades nesses desenhos sonoros, os conceitos associados a estes podem ser distintos, e isto é ratificado pela arbitrariedade dos signos, o que não faculta um conceito preconcebido entre os signos de diferentes línguas.

Fiorin (2013, p. 104, grifo nosso), diz que “cada língua tem um sistema particular de valores, o que significa que a Linguística, apesar de Saussure considerá-la parte da Psicologia Social,

aproxima-se da *Antropologia*, em sua investigação das singularidades de cada idioma”. Ainda, em seu estudo, o teórico contribui para o nosso trabalho ao postular que “concepção de valor indica que uma teoria semiológica deve fundamentar-se no estudo das diferenças que criam significados e significantes. Dessa forma, ela aproxima-se de uma *descrição da cultura*” (*Ibidem*, p. 105, grifo nosso).

Ainda nesta pauta, reside, a noção de “valor”, que se está na diferença, e a diferença só se apresenta na relação com os outros, desse modo, a potência na diferenciação entre uma língua e a outra, dar-se pela carga subjetiva, histórica e cultural. Santana e Santos, (2017, p. 177), reforçam os desdobramentos da Linguística e trazem a perspectiva de Bakhtin, ao dizer que

interessa aos pesquisadores da perspectiva bakhtiniana compreender o processo de produção enunciativa e as estratégias inerentes a este processo. Considera-se, portanto, a esfera social, o contexto imediato e o contexto mais amplo, que marcam a heterogeneidade dos sujeitos, os lugares e as posições sociais historicamente construídos e que atuam sobre as relações estabelecidas na interação dialógica, determinando as condições de produção verbal. Desta forma, aspectos de ordem histórica (subjetiva) e social (ideológica), tanto do sujeito, quanto do seu interlocutor se destacam como elementos necessários tanto à compreensão da linguagem, quanto à compreensão da relação do sujeito com sua própria língua.

Nesta seara, podemos compreender que o movimento que os usuários de uma língua promovem, a partir do arcabouço da história, ideologias, situações vivenciadas e as próprias relações estabelecidas entre os falantes do idioma configuram-se em dispositivos contribuintes no processo enunciativo, desenhando de maneira diversa os lugares sociais e ideológicos ocupados por esses indivíduos.

A partir desta compreensão, e considerando as diferenças entre as duas línguas em questão, nos colocamos na vertente das ideias, das demandas de cultura e modos de pensar, que nos aproximam das questões sobre cultura indígena, no coletivo língua e literatura, e possibilita o diálogo com a Educação Escolar Indígena.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: O ESPAÇO CRÍTICO CULTURAL

Percorrendo o rastro da Educação Escolar Indígena, historicamente, temos um primeiro momento, iniciado no processo de colonização, acionado pelos europeus na tomada da terra dos povos originários, um sistema violento, que objetivou o apagamento da cultura indígena, suprimindo a língua, a religião, os costumes de cada povo e seu sistema organizacional como comunidade, em substituição pelos ensinamentos dos Jesuítas.

Num segundo momento, na década de 70 do século XX, fortalecendo-se pela Constituição Federal (1988), a Convenção nº 169 da OIT sobre os Povos Indígenas e Tribais, LDB 9394/96, ainda, as Referências Curriculares para as Escolas Indígenas (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena (2012), amparadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, a Educação Escolar Indígena Brasileira tem como objetivo atender a formação escolar considerando a diversidade cultural brasileira.

A partir do acionamento legal destes dispositivos, os povos indígenas tomaram o modelo de Educação Brasileira e a subverteram, outorgando-a aspectos diferenciados e específicos, moldando esta escola de acordo com as comunidades e seus conjuntos materiais, culturais e espirituais. Bergamaschi (2012, p. 48) reforça essa imagem quando diz que

a escola é um bem cultural criado na e pela sociedade ocidental moderna. [...] Porém, as comunidades indígenas não a recebem passivamente, mas transformam-na, [...] e dela se apropriam. Compreendo que cada povo ou cada comunidade indígena confere sentidos próprios à escola, apropriando-se dela e tornando-a também sua.

Nesse movimento de apropriação, efetivamente, há uma questão a ser respondida, cuja direção corresponde ao curso da identidade indígena e seus sentidos. [...] Assim, a pergunta pelo “Quem?”, enquanto procura pela identidade, é o que permite aos indivíduos terem uma orientação básica em suas decisões e escolhas. Ninguém toma uma decisão sem qualquer distinção qualitativa que esteja situada em uma configuração moral (ARAÚJO, 2006, p. 89).

A essa tomada de decisão balizada nos princípios da educação escolar indígena no seio das comunidades, elegeram algumas características que respondem ao suposto ideário representado pela indagação “Quem”, logo, esse sujeito que corrobora com a construção da escola indígena, entende que essa educação escolar precisa possibilitar os membros da comunidade a serem construtores dessas atividades, sendo assim, pensamos os professores indígenas.

Dessarte, é relevante entender que quando falamos de Educação Escolar Indígena, pressupõe a formação de professores indígenas, logo, trazemos a esse tecido textual, as prescrições da RCNEI (1998, p. 80-82, grifo nosso),

no item que trata das “Implicações para a formação de professores e outros atores institucionais” destacam-se quatro aspectos para o trabalho e a formação com professores indígenas, a saber: 1. *A reflexão sobre a prática*; 2. *A preparação para o estudo independente*; 3. *A preparação do professor-pesquisador*; 4. *A produção de materiais didático-pedagógicos*. Esses aspectos podem ser

concretizados em disciplinas e incorporados às áreas de estudos já existentes nos cursos de formação.

De acordo com as RCNEI a formação do professor indígena deve priorizar a reflexão, o estudo, a pesquisa e produção, em diálogo com currículos que tragam a interculturalidade, a diferença, o bilinguismo, os conhecimentos indígenas e os conteúdos universais, a priorização da língua indígena como primeira língua, como estratos de consolidação desse sistema próprio de ensino e aprendizagem.

A Educação Escolar Indígena se perfaz pela (1) especificidade, entendendo os contextos indígenas na e pelas comunidades; (2) diferenciação, ao perceber a necessidade de diálogo entre os saberes ancestrais, da terra, da espiritualidade e das próprias identidades dos membros de cada povo; (3) interculturalidade, na noção de uma voz ativa e construtiva na conversa com outras culturas; (4) alternância, no entendimento dos territórios como espaço de formação, bem como os tempos comunitários e seus significados; (5) bilinguismo ou multilinguismo, na concepção de que a língua originária é parte da identidade indígena, e mesmo as etnias que não a possuem, podem através da língua brasileira, criar práticas investigativas que objetivem amparar essa lacuna e (dê)silenciar esses sistemas linguísticos, e/ou reconstruí-los a partir das suas representações e vivências interculturais.

Hall e Woodward (2009, p. 17, grifo nosso) provocam dobras reflexivas, ao dizer que,

a representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: *Quem eu sou? O que eu poderia ser? Que eu quero ser? [...]*

Com base nesses pressupostos indagativos, o coletivo indígena busca a partir de suas produções intelectuais, apresentar e (re)apresentar a potência cultural que são as narrativas de seus povos por meio de multigêneros discursivos, deste modo, a Educação Escolar Indígena cumpre um papel fundamental no registro das histórias, tradições e vivências dos povos originários. Almeida (2009, p. 77) esclarece que,

a escola e a escrita, esse binômio fundamental para fortalecer as dominações, mais do que para consolidar conhecimentos, possuem hoje, em várias sociedades indígenas, uma importância cotidiana, e estão realmente mudando nossa visão dessas sociedades. Talvez estejamos diante de um maior controle do poder pelos professores indígenas [...].

Diante desse movimento de escrever e inscrever as histórias, os atores da Educação Escolar Indígena fortalecem a cultura no seio das comunidades, e de maneira subversiva, e também, para além da oralidade, garantem que os saberes ancestrais permaneçam no circuito discursivo para as gerações futuras.

No contexto das postulações já apresentadas, ressaltamos a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pela assimilação das Políticas Públicas de Ações Afirmativas para os Povos Indígenas, não apenas pela oferta de cursos de formação inicial ou continuada, mas, pelo reconhecimento do protagonismo destes sujeitos na Universidade e em suas comunidades, fortalecendo a conservação dos saberes tradicionais e a produção de novos e ressignificados saberes.

Sobre este resultado, damos atenção especial, as produções oriundas dos cursos de Licenciaturas Interculturais, ao entenderem que

[...] a autoria, como instância discursiva, inscreve-se nessa *movência enunciativa* que coloca a instância sujeito numa

diversidade de lugares, numa multiplicidade de representações possíveis. Dessa forma, o *discurso da autoria emerge enquanto condições de funcionamento de práticas discursivas específicas*. Na medida em que se observa o processo de construção do discurso, *é preciso considerar a historicidade pela qual se articula uma enunciação para produzir um efeito de autoria*. Tal efeito só encontra materialidade na função-autor (MOREIRA *et al.*, 2004, p. 20, grifo do autor).

E são nesses espaços discursivos que se perfaz a escrita de autoria indígena e sobre ela são depositados os rastros das identidades intrínsecos ao processo de posicionamento dos sujeitos na humanidade. Consonante, os povos Indígenas em seu crescente cenário de movimentos e lutas para os direitos reparatórios, usam a conjuntura das Políticas Públicas das Ações Afirmativas e entendem a potência do seu discurso, como um verdadeiro arsenal crítico cultural de combate aos silenciamentos seculares, omissões culturais e apagamentos históricos.

AUTORIA E LITERATURA INDÍGENA COMO MOVIMENTO CRÍTICO CULTURAL

É crescente a quantidade de escritores indígenas na contemporaneidade, fato, esse, que tem suporte a partir da Educação Escolar Indígena e sua potencialização da rotina didática dos professores no seio de suas comunidades, assim, o compromisso de construir um processo educacional voltado para as suas raízes e que compreenda as reais demandas do povo, oportunizou uma cultura outra, e sua, de uma escrita de e pelos povos indígenas. Esse circuito próspero iniciou desde a Constituição de 1988 e se desdobrou em outras políticas públicas para os povos originários:

2008 — a Lei 10.639, voltada para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio no Brasil foi alterada pela Lei 11.645 que acrescenta o ensino da temática História e Cultura Indígena (BRASIL, 2008), o que reforça a necessidade de reconhecimento da multiculturalidade e, conseqüentemente, dos programas voltados para a sua salvaguarda, dentre eles, os relacionados à educação escolar indígena e de formação superior de professores indígenas;

2009 — o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, emitiu o *Decreto Presidencial n. 6.861*, reiterando as conquistas indígenas no que tange à especificidade da Educação Escolar Indígena e dos processos de formação dos professores indígenas, além de definir a sua organização em Territórios Etnoeducacionais;

2012 — entram em vigor as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena pontuando a oferta de uma educação diferenciada e específica a ser oferecida em espaços próprios e de contexto indígena.

Desse modo, há um fortalecimento dos cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas e a partir dessas formações, a concepção de outras formas de registro da cultura dos povos da terra, que ultrapassam a barreira da oralidade, imprimindo-se em novas estampas, símbolos e discursos.

Da enunciação dos discursos aos materiais didáticos, a autoria é um pilar da Educação Escolar Indígena, pois, suporta a construção de uma identidade a partir da diferença e da especificidade, que somente os povos indígenas, são capazes de imprimir. Numa concepção Bakhtiniana, o livro é a materialização do ato da fala, é um elemento da comunicação verbal. Esse dispositivo opera no sentido de desenhar novos capítulos nesse processo educacional, ao tempo, que, ampara e legitima uma cultura da escrita, que nasce pelos professores das comunidades e

alcança outros nichos para além das aldeias, provocando uma intervenção no modo de ver e pensar o mundo. Assim,

no processo de apropriação da escritura nos moldes ocidentais, atualmente, penso que os textos produzidos pelos índios, quando impressos, da forma como se configuram, constituem uma *nova opção semiótica*, diferente das práticas tradicionais, mas também, diferente da escrita alfabética. Se as práticas escriturais dos autóctones servem para armazenar dados, fixar uma visão de mundo já consagrada, arquivar as práticas e representações da sociedade, sendo que o exercício do pensamento, a exploração do porvir, a prática filosófica pertencem à esfera oral, com a nova prática literária — escrevendo suas histórias e seus pensamentos, sua poesia — os indígenas podem estar *operando uma profunda mudança na sua vida social* (ALMEIDA, 2009, p. 92, grifo nosso).

Neste estado de transformação, constitui-se o professor-escritor como aquele que sugere, amplia, reconstrói, ressignifica e contextualiza os saberes tradicionais com outros, e por uma cosmologia ancestral direciona todo o percurso dessa nova linguagem, considerando banhar-se por vezes, na cultura ocidental, com o intuito de subvertê-la, e assim, construir novas rotinas de registro e de identidade discursiva.

Consequentemente, esse enredo propicia compreender que na tessitura dos textos que circulam nas aldeias, os professores/autores na sua ação didática tratam a linguagem como um recurso interlocutivo, elemento fundante das práticas de sala de aula, fazendo dessa rotina uma práxis contínua, sem fixar caminhos, na compreensão que independente do tecido textual produzido para e nas aulas, ser escrito ou oral, ele é “[...] uma unidade linguística básica de comunicação, pois as pessoas organizam o seu dizer em textos, frutos de suas formações discursivas e interdiscursivas” (ALVES, 2003, p. 138).

Corroborando, é relevante destacarmos que a enunciação do discurso posto na materialização da escrita, é avolumado pelos coletivos de símbolos a ele associados, tais como: a ancestralidade, a tradição, o presente e o cotidiano dos povos indígenas, que são baseados nessa consciência identitária que a linguagem percorre em suas múltiplas formas, a seara da Literatura, é o espaço da inscrição dos coletivos indígenas na história grafada, nesse momento, pelos próprios povos ao qual a história pertence. Almeida, (2009, p. 26, grifo do autor) nos encaminha a seguinte reflexão sobre a importância desse registro,

se é pelo apagamento do traço que se designa o sujeito, no momento em que podemos ler o que os índios escrevem, deixamos de necessitar conhecê-los para provar que existem. Sua *litter*, o resto de suas passagens, descolada do território, entra em órbita de forma — ativa — como fluxo —, diria Deleuze, e nossa missão pesquisadora cai na mesma teia *sígnica*; não somos mais *aracné* tecendo significados, mas pequenas moscas secretando significantes para estender a rede.

A pesquisadora realça em sua reflexão, a “noção de realidade como múltipla” (DELEUZE, 2011), no contexto indígena de produção literária, assim, a “*litter*” é a possibilidade de reconfiguração de uma sociedade a partir do entendimento do diverso, seus desdobramentos e fluxos, é uma reflexão para entender o entre lugar ocupado pela literatura da terra e como essa escrita emergida vai potencializar os deslocamentos nos modos de pensar e enxergar os povos indígenas.

Gomes e Santos, (2016, p. 211) afirmam que, [...] “as práticas de letramento interculturais se consolidam, por exemplo, através do conhecimento da tradição oral na construção da identidade enunciativa (GUIBERT, 2001) bem-sucedida com as narrativas orais atualizadas para escrita, em contextos de comunicação intercultural efetivos”.

Ao produzir textualidades ressignificadas para as práticas escolares, os escritores indígenas inauguram uma representação de si e das comunidades em que vivem e se inscrevem, desse modo, o processo de construção dos discursos que circulam pelo coletivo é marcado pela identidade, até então, inédita em textos referenciados por escritores não indígenas, o que confere a essa escritura o potencial de uma ferramenta de transgressão, uma arma contra o silenciamento imposto, um dispositivo crítico cultural.

A literatura escrita pelos povos indígenas estreia uma nova cartografia sobre os autóctones, vejamos: (1) em seus passos iniciais, tendeu a ter uma característica mais documental, inventariando os registros da oralidade presente nas aldeias e a produção de novos discursos didáticos entrelaçados aos saberes tradicionais e científicos; (2) num segundo momento, surge como uma assinatura de identidade no espaço literário, configurando-se, não apenas como registro da oralidade, mas, na produção de novos sentidos, significados e movimentos da existência indígena na contemporaneidade.

A língua e a literatura são, dentro do processo de educação escolar indígena, instrumentos subversivos na construção de um discurso enunciativo, que marca as relações de identidade dos coletivos indígenas e constituem-se como dispositivos crítico-culturais.

A LÍNGUA DA LITERATURA INDÍGENA

O movimento indígena a partir das conquistas legais garantiu à Educação Escolar Indígena, o bilinguismo e a configuração da língua indígena nos currículos escolares, entretanto, há muitos povos indígenas que perderam quase que por total as referências da língua originária, em foco, os povos do semiárido baiano, desse

modo, o processo de rememoração, resgate e uso da língua indígena é pauta de estudos, pesquisas e inserções nos textos elaborados pela comunidade.

É relevante, ainda, destacar que no processo de escolarização, as comunidades, por vezes, optam pela língua portuguesa, para as ações de letramento, no entendimento que é nessa língua que os marcos legais, os documentos regulatórios da vida na sociedade brasileira se configuram, sendo assim, existe a necessidade do exercício da cidadania, do conhecimento destes instrumentos para intervenção nas esferas sociais, políticas e legais no país. Entretanto,

não é apenas a compreensão do poder da escrita, dos documentos dos brancos, o que move as comunidades indígenas a buscarem a escrita de suas línguas. Podemos dizer que as move também na possibilidade de repetirem, no gesto da escrita, na ação de confeccionar livros, o ritual antropofágico. A inserção no plano simbólico se dá de tal forma que finalmente uma prática do mundo dos brancos — a escrita da História — passa a franquear a vivência mais ancestral, aquela que funda a própria sociedade, a marca da etnia, a vida em comum, que só pode ser compreendida por nós como letra (ALMEIDA, 2009, p. 69).

Sendo a letra a imagem gráfica da língua, ao assumir o poder da escrita, as comunidades indígenas, iniciam um novo processo de inscrição no mundo não-indígena, e acolhem suas práticas com a intenção de revolucionar os seus usos e sentidos. Identificando a língua portuguesa como a do letramento indígena sublinhado, recorremos a Orlandi (2002, p. 29) que colabora com nosso olhar ao dizer que “ao mesmo tempo em que aqui desembarca, a língua portuguesa, ao deslocar-se de Portugal para o país nascente — o Brasil — institui um movimento de memória, deslizamentos linguísticos por meio dos quais uma outra língua — a brasileira — faz-se presente”.

Ainda, convocando Orlandi (2002, p, 30) observamos que,

discursivamente é possível se vislumbrar esse jogo, pelo qual no mesmo lugar há uma presença dupla, de pelo menos dois discursos distintos, efeitos de uma clivagem de duas histórias na relação com a língua portuguesa: a de Portugal e a do Brasil. Ao falarmos o português, nós, brasileiros, estamos sempre nesse ponto de disjunção obrigada: nossa língua significa em uma filiação de memória heterogênea. Essas línguas, o português e o brasileiro, filiam-se a discursividades distintas [...].

Amparando-nos nesse mesmo movimento, e pondo em evidência, o que Saussure assinalou, podemos dizer que apesar de utilizarem o mesmo código verbal, os signos da língua portuguesa (a de Portugal) e a língua portuguesa (a do Brasil), não necessariamente, se assemelham aos seus referentes, ou seja, são “*arbitrários*”.

Além disso, Orlandi (2002) assinala que,

o português, assim transportado, acaba por estabelecer em seu próprio sítio de enunciação outra relação palavra/coisa, cuja ambivalência pode ser lida nas remissões: no Brasil, em Portugal. Tem início, então, a produção de um espaço de interpretação com deslizamentos, efeitos metafóricos que historicizam a língua. Produzem-se transferências, deslizamentos de memória, metáforas, pois estamos diante de materialidades discursivas que produzem efeitos de sentidos diferentes. Configura-se uma nova situação enunciativa — situação enunciativa II. As palavras, estas, já recobrem outra realidade.

Desse modo, a locomoção da *língua brasileira* para os processos de letramento dos povos indígenas, substanciaram o transporte desse idioma para substituir a ausência, total ou parcial, da língua indígena, e ao considerarmos as diferenças entre seus conceitos, a *língua brasileira* transportada para as aldeias, assume uma reconfigurada constituição, marcada pelos “*efeitos*”

metafóricos”, novos “*sítios de enunciação*” e da própria construção histórico-cultural das comunidades.

Seria, então, a língua falada nas aldeias (aqui nos referimos a grande parte das comunidades do semiárido baiano) um “*deslizamento linguístico*” que historicamente se constituiu como forma de combate aos silenciamentos de um Estado violento e opressor? E o que potencializa essa disjunção da *língua brasileira*?

Sim, possivelmente, na posição de compreendermos que existem duas línguas em questão, a *língua brasileira indígena* é um efeito do “*deslizamento linguístico*”, similar ao que ocorreu no percurso da língua portuguesa — língua brasileira, é mais, é diante do contexto da história, cultura e linguagem dos povos originários, um dispositivo de combate a uma sociedade violenta, dominadora e intolerante à diferença.

Assim, podemos assinalar que *língua brasileira* (a língua oficialmente vinculada e falada no Brasil) e a *língua brasileira indígena* (a língua brasileira reconfigurada nas comunidades indígenas, seja na fusão da língua indígena com a língua portuguesa ou no convencionalizado uso da língua portuguesa como língua materna e sobre ela impor os sentidos e modos de pensar o mundo dos povos originários), são ambas efeitos de “*deslizamentos linguísticos*” e de valorização a partir dos movimentos culturais as quais foram submetidas.

Ao voltarmos a Saussure, esses “*deslizamentos linguísticos*”, são as relações entre os signos dentro da mesma língua, são ainda, as possibilidades de que o sentido pode ser estudado da mesma forma em todas as linguagens, e sobre ele recai as representações mentais e sua diversidade a partir de cada grupo social. Bergamaschi (2012, p. 45) esclarece que

os povos indígenas, em seus constantes movimentos de interlocução com as sociedades não indígenas, têm

mostrado que não querem um processo escolar intercultural só para si e para as suas escolas, mas também, advogam que a conquista de direitos passa por modificações na educação escolar da sociedade, aspirando que suas histórias e suas culturas sejam ensinadas ou ressignificadas no seio dessas instituições.

Desse processo escolar referenciado pela autora, concentra-se a produção de material didático pelos autores/professores indígenas, e sobre ele reside os variados gêneros literários, é uma postura assumida pela educação escolar indígena ao “produzir textos verdadeiros, textos-discurso, de forma que se evidencie a autoria da própria palavra e da mensagem veiculada, [...] (DUARTE, 2003, p. 175).

O recado ofertado ao coletivo dentro e fora das aldeias, é a literatura indígena, que se transmuta da oralidade, dos mitos, lendas, causos, história, cordel, para as tipologias textuais literárias, conferindo à língua em circulação nas comunidades o compromisso de ressignificar, a partir da escritura, toda uma concepção de vida e sociedade. É o exercício crítico cultural que é inerente ao processo de autoria acionado pela Educação Escolar Indígena.

DISCUSSÕES FINAIS

Nos estudos entre Língua e Literatura, para as pesquisas em Crítica Cultural, está a compreensão do valor do signo, esta reside na diferença e só se apresenta na relação com os outros signos (*mudança, significação*), assim, nesse diálogo de divergências, do relacional com o outro, a linguística margeia o campo da Educação Escolar Indígena, (*espaço crítico cultural*), numa conversa com os aspectos da cultura e comunidades indígenas, e se aproxima intimamente da literatura, quando pensamos essa literatura como “imitação da realidade” (*Literatura Indígena textualizada*) e anunciada a partir de um discurso próprio e representativo

(*discurso enunciativo*) a partir da oralidade e da escrita (*Língua Brasileira Indígena*).

Para pensar as margens que a Língua e Literatura Indígena percorrem, é indispensável o papel da Educação Escolar Indígena, cujos princípios pressupõem o exercício de reflexão, estudo, pesquisa e produção de materiais que reflitam a cultura e tradição indígena em diálogo com a contemporaneidade.

Tais produções tomaram força a partir do processo de escolarização, e a tomada da cultura da escrita pelas comunidades indígenas, oportunizou um processo de (des)construção literária e linguística, reforçando esses dois dispositivos como verdadeiros instrumentos crítico-culturais.

Nessa perspectiva, as investigações à baila de Saussure nos permitiram ousar a pauta "*Língua Brasileira Indígena*" como um constructo possível a partir da linguagem literária que contempla as produções dos autores/professores indígenas, a partir do "*deslizamento linguístico*" na tomada da "*Língua Brasileira*" como língua em uso nas comunidades dos povos originários.

Por fim, a inauguração de identidades indígenas lançadas pelos textos indígenas (aqui nos referimos a grande parte das comunidades do semiárido baiano) traduzem uma ótica antropológica inédita sobre os povos originários, não somente pelo processo de textualização das oralidades de cada povo, mas, pela possibilidade de uso da Língua Brasileira reconfigurada em sentidos e uso, no espaço de uma literatura fundada pela anotação êmica desses sujeitos, o que podemos crer como um nítido movimento crítico cultural.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Inês de. *Desocidentada: experiência literária em terra indígena*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- ALVES, Clarice Vaz Peres. Aluno: produto discursivo das práticas escolares. In: SOUZA, Osmar de; BOHN, Hilário I. (Org.). *Escrita e Cidadania*. Florianópolis: Insular, 2003. p. 137-151.
- ARAÚJO, Paulo Roberto M de. *Identidades contemporâneas: criação, educação e política*. Porto Alegre, RS: Zouk, 2006.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Interculturalidade nas práticas escolas indígenas e não indígenas. In: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (Org.). *Povos Indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 43-72.
- BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília.
- BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9394/1996. BRASIL
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*. RESOLUÇÃO Nº 5, DE 22 DE JUNHO DE 2012. Brasília, 2012. p. 1-13.
- Decreto Presidencial nº 6.861, de 27 de maio de 2009 (2009a). *Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em Territórios Etnoeducacionais e dá outras providências*. Brasília, DF.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Ana Lúcia Oliveira. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011, p. 7-37.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica* (2012). Resolução nº 5, aprovada em 22 de junho de 2012. Brasil: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
- DUARTE, Nóris Eunice Wiener Pureza. A produção de textos antes e depois do contato com a cartilha: um caminho de volta. In: SOUZA, Osmar de; BOHN, Hilário I. (Org.). *Escrita e Cidadania*. Florianópolis: Insular, 2003. p. 175-195.

FIORIN, José Luiz. O projeto semiológico. In: FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges. *Saussure a invenção da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 99-111.

GOMES, Kátia Maria Rodrigues; SANTOS, Cosme Batista dos. Escrita e autoria na formação da professora indígena. In: KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana Alves. *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016. p. 199-222.

HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. (Org.) Tomaz Tadeu da Silva. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LIER-DEVITO, Maria Francisca. Efeitos do pensamento de Saussure na teorização sobre erros e sintomas na fala. In: FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges. *Saussure a invenção da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 113-134.

MOREIRA, Francisco Ferreira Moreira. *et al.* O processo de autoria: um jogo de sentido nas malhas da heterogeneidade enunciativa. In: MACHADO, Ida Lúcia *et al.* *Autoria: nas malhas da heterogeneidade enunciativa*. Curitiba: PR: CRV, 2004. p. 19-29

ORLANDI, Eni P. A língua brasileira. *Cienc. Cult.*, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 29-30, Jun. 2005. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 fev. 2022.

Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Ministério da Educação, Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SANTANA, Ana Paula; SANTOS, Karoline Pimentel dos. *A perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin e a análise da linguagem na clínica fonoaudiológica / Bakhtin's Enunciative-Discursive Perspective and Language Analysis in Speech and Language Therapy*. *Bakhtiniana*, São Paulo, n.12, p. 174-190, Maio/Ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/99qXsdGWrbQ455rgZmjtvNt/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: 10 jan. 2022.

SANTOS, Cosme Batista dos. *Letramento e senso comum; a popularização da linguística na formação do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SANTOS, Osmar Moreira dos. *Primeiros passos de um crítico cultural*. Salvador: EDUNEB, 2015.