

Narrativas sobre diferença indígena: como se produz um “lugar de índio” no contexto escolar

Iara Tatiana Bonin

Resumo

Produzido com base na pesquisa de doutorado da autora, concluída em 2007, com estudantes do ensino superior matriculados em cursos que preparam para o magistério, analisa algumas das práticas por eles relatadas – em especial as memórias de seus tempos de escola básica – prestando atenção às formas recorrentes de abordagem da temática indígena e os efeitos de tais práticas na produção de significados sobre identidades e diferenças. Assinala também algumas possíveis rupturas nessa ordem de discursos escolares e problematiza certas expressões utilizadas pelos estudantes para marcar a diferença indígena, ancoradas em discursos estereotipados.

Palavras-chave: narrativas escolares, povos indígenas, identidades, diferenças.

Abstract

Narratives of the indigenous difference: how an "indigenous place" is invented in school

This text was produced based on my doctoral research in 2007 with graduate students preparing to be teachers. I have analysed some practices they have reported – specially their high school memories – focusing on how Indigenous themes and effects from these practices in meaning making about identities and differences were approached. I have also investigated some phrases students use to mark the Indigenous difference anchored in stereotypical discourses.

Keywords: school narratives, indigenous folks, identities, differences.

Este texto baseia-se na pesquisa de doutorado, concluída em 2007, que realizei com estudantes de Pedagogia e de outros cursos de licenciatura. O objetivo era examinar os discursos sobre povos indígenas que, circulando em diferentes meios, são articulados em narrativas de estudantes do ensino superior, produzindo certas maneiras de referir e de narrar estes sujeitos. Analisei narrativas produzidas por 68 estudantes de duas instituições, focalizando, entre outras coisas, as relações de poder/saber, os processos de produção de identidades e diferenças – pensadas aqui como constituídas, históricas, múltiplas, posicionais e variáveis.

O foco, neste trabalho, são as práticas escolares nas quais se aborda a temática indígena e os efeitos na produção de significados sobre identidades e diferenças. As práticas aqui examinadas são aquelas que os participantes da pesquisa relataram, especialmente aquelas referentes à escola básica. Problematizo ainda algumas das expressões utilizadas pelos estudantes para narrar a diferença indígena, investigando significados e lugares sociais instituídos nestas maneiras de narrar. As palavras têm história, são polissêmicas, contextuais, obedecem a regras, organizam-se de certas maneiras no discurso e, desse modo, ordenam as coisas no mundo. Penso na produtividade dessas práticas que, imersas em relações de poder, produzem "realidades, campos de objeto e rituais de verdade" (Foucault, 1996, p. 161).

A perspectiva teórica que orienta este trabalho é a dos Estudos Culturais pós-estruturalistas, um campo multifacetado no qual se produzem variadas maneiras de fazer pesquisa e distintas posições teóricas e políticas. E o que há de comum em pesquisas realizadas nesta perspectiva é um compromisso em examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com e no interior de relações de poder. A atenção está voltada para o modo como os significados são produzidos e organizados, para as condições que possibilitam a existência de certos sujeitos e certas representações em uma dada sociedade.

19 de abril: o “Dia do Índio”

Das práticas escolares relatadas pelos estudantes – sobretudo aquelas relacionadas aos anos iniciais –, chamou minha atenção as referências recorrentes às comemorações do “Dia do Índio”, uma data institucionalizada para a abordagem da temática indígena. A este respeito, é possível indagar: Quais significados se produzem e se fixam numa abordagem situada em práticas comemorativas?

É interessante destacar, como faz Souza Lima (1998), que a data instituída no calendário cívico brasileiro para o “Dia do Índio”, dia 19 de abril, teria sido eleita no I Congresso Indigenista Interamericano, realizado em Patzcuáro, México, em 1940. Escolhida para homenagear o herói indígena asteca Cuauhtemoc, a data deveria ser confirmada por todos os países latino-americanos signatários das decisões desse Congresso. No Brasil, o “Dia do Índio” foi introduzido em 1943, pelo então presidente Getúlio Vargas, através do Decreto nº 5.540.

Outro aspecto que merece destaque é o caráter ufanista e nacionalista que marca, nas primeiras décadas do século 20, a literatura e a produção didática, fato que colabora para conferir validade ao discurso comemorativo como porta de entrada para a temática indígena na sala de aula. E, dessa forma, o tema “índios” passa a compor os currículos escolares, mas de modo pontual e a partir de narrativas que produzem a diferença indígena de maneira essencial, fixa e genérica.

Destaco a seguir algumas falas dos estudantes relativas às comemorações do “Dia do Índio”. Os excertos são identificados com nomes fictícios, mantendo-se apenas a vinculação do estudante com o curso de licenciatura.

– Eu me lembro do meu tempo de estudante, era assim, dia do índio, então, era botar pena na cabeça e fazer “u-u-u-u...” eu me lembro disso, porque era o que a gente vivenciava... era brincar de índio, né? (Amanda, Pedagogia)

– O que eu me lembro mais é desse assunto ser trabalhado no Dia do Índio, da gente ganhar folhinha pra desenhar, ou pra pintar... aliás, acho que era mais pra pintar um desenho mimeografado. (Ana, História)

– Nos 19 de abril de minha meninice, muitas vezes saí de cara pintada da escola, exibindo um cocarzinho de penas, que na verdade não era de penas mesmo, mas de tiras feitas de papel colorido com lápis de cor e grampeadas pela professora. Essa era a comemoração do dia do índio. (Eduardo, Pedagogia)

– O que me marcou mais foi aquela coisa da data, porque na escola sempre foi muito forte, e então se fazia cocar de índios e a gente se enfeitava. Lembro que a gente se pintava, e eu não gostava daquilo, a gente se enfeitava de índio naquele dia, como se ser índio fosse só uma coisa de enfeite. (Camila, Pedagogia)

– Lembro com clareza o dia 19 de abril quando ainda me encontrava na pré-escola, a professora sempre exigia que todos viessem “caracterizados” de índios, ou seja, de cara pintada com tracinhos

vermelhos, colares diversos, penas na cabeça, enfim, aquilo que todos já passamos no decorrer da vida. Ainda me recordo o cheiro do batom usado para pintar o rosto... Saíamos assim, bem bonitinhos e sem saber por quê. (Bárbara, Pedagogia)

– Tenho uma filha, de sete anos e, ao chegar em casa depois da conversa sobre os índios, resolvi olhar o caderno dela para ver o que a professora havia feito no dia 19 de abril. Fiquei surpresa quando vi a folha de xérox colada no caderno dela, com uma figura de índio numa oca, de arco e flecha, no meio de árvores, e escrito "para colorir", e mais abaixo, em letras grandes, "19 de abril: Dia do Índio!" Parece que eu havia voltado no tempo. Era só uma imagem, mas fiquei pensando que é esse o índio que ficará guardado na memória das crianças, como ficou na minha, aquele homem sorrindo, nu, que vive com os animais e mora em uma oca. (Marta, Pedagogia)

Retomando o primeiro excerto, poderíamos indagar da estudante: O que significa "brincar de índio"? Que sentidos essa expressão produz? Que sujeitos são constituídos e que relações de poder estão implicadas práticas pedagógicas comemorativas como as que foram relatadas?

As narrativas dos estudantes dão visibilidade a um conjunto de experiências escolares mais ou menos comuns: comemorar o "Dia do Índio" produzindo representações genéricas; pintar o rosto, colocar sobre a cabeça cocares feitos com papéis coloridos; sair pelo pátio gritando "u-u-u-u-u". Estas práticas produzem sentidos sobre os povos indígenas, ao selecionar o que é válido e o que deve adquirir relevo. O discurso comemorativo opera generalizações, simplificações, caricaturas, trazendo um conjunto fixo de informações muitas vezes descontextualizadas e pouco significativas. Ao que parece, um dos efeitos de práticas é a produção de índios posicionados no passado, descritos de maneira homogênea e fixa, que ocupam um lugar subordinado em narrativas escolares. Um índio genérico que serve de referência para pensar os distintos sujeitos indígenas que vivem no Brasil – pertencentes a mais de 241 etnias diferentes, que falam em torno de 180 línguas, uma população crescente que, de acordo com os dados do IBGE,¹ é de pelo menos 734.131 pessoas.

Nas narrativas dos estudantes, foram poucas as menções feitas a conhecimentos específicos, trabalhados nas escolas, sobre os povos indígenas. Em certos momentos eles destacaram eventos históricos – tais como a chegada dos portugueses, a colonização e a exploração da mão-de-obra indígena, as missões religiosas, especialmente da ordem jesuítica, as entradas e bandeiras. Esses acontecimentos, no entanto, foram referidos de maneira fragmentada, informando, acerca dos povos indígenas, apenas sua presença ou envolvimento pontual, sem a atribuição de qualquer tipo de protagonismo, como comentam dois estudantes no excerto a seguir:

– *Buenas*, a gente não ouve muita coisa sobre os índios quando está estudando, e mesmo na parte da História, não penso que seja bem apresentado. Eles aparecem aqui e ali, pode ver, mas não tem uma coisa continuada... parece mesmo que eles foram varridos em certas passagens da história... depois, opa, eles aparecem outra vez como que

¹ Censo Demográfico realizado pelo IBGE e publicado em 2000.

do nada. Isso me deixa pensando, né, por que será que não tem seqüência? Será que é porque eles não atrapalhavam nem ajudavam? Será que não faziam diferença na história? (Lucas, Pedagogia)

– Você está falando aí, e eu pensando... lembrando de coisas que estudei, né? Lembro que em História aprendi que, lá no descobrimento, claro, tinha índios, e depois da colonização fica um oco, vão aparecer de novo os índios... eu acho, lá na parte que trata dos bandeirantes e nem todo mundo estuda isso. E então parece que esses índios ficaram lá, esperando tudo acontecer... (Clara, Pedagogia)

Um dos efeitos desse tipo de narrativa escolar é a atribuição de um sentido de insignificância histórica aos sujeitos indígenas, que aparecem apenas como parte do cenário ou como sujeitos que intervêm nos acontecimentos relatados, mas de maneira subordinada – estratégia que produz sentidos de passividade e de submissão.

Outra recorrência nas memórias escolares dos estudantes foi a menção ao “mito fundador”, que explica o surgimento do povo brasileiro num encontro supostamente harmonioso entre índios, brancos e negros. Representações como esta articulam povos indígenas e nacionalidade, posicionando-os na cena inaugural do “descobrimento do Brasil” como os sujeitos que aqui estavam e que, unindo-se aos europeus e aos africanos, forjaram a Nação. É a atualização contínua dessa articulação que possibilita afirmar, como fazem alguns participantes da pesquisa, que “todos nós, brasileiros, temos sangue europeu, indígena e negro” (Carol, Artes); “os índios eram bravos e guerreiros, e devemos nos orgulhar dessa descendência” (Pedro, Pedagogia); “herdamos dos índios a naturalidade, a espontaneidade, e dos negros a sensualidade, o que nos faz diferentes dos europeus” (Clara, Pedagogia).

A análise de certas passagens históricas lembradas pelos estudantes, nas quais os índios figuram como personagens, e também das formas utilizadas para narrar, permite pensar no modo como se vai produzindo um saber sobre os povos indígenas. O primeiro destaque que faço refere-se à herança, aquilo que historicamente elegemos como atributos “recebidos” dos diferentes povos e culturas que supostamente nos constituem como brasileiros. As “contribuições indígenas” à cultura nacional foram memórias recorrentes nas falas dos estudantes, como se destaca nos seguintes excertos:

– Não me lembro de haver muita informação, só aquela página escrita, com um título bem grande no alto – 19 de abril, o Dia do Índio –, mas lembro que nesse dia a professora sempre falava algumas coisas, por exemplo, que nós temos que valorizar os índios, porque eles são parte de nossas raízes. (Márcio, Artes)

– Eu estava pensando... costumamos pensar nas coisas que eles trouxeram e contribuíram para a cultura branca. Lembrar... dos nomes das coisas, das comidas que a gente aprendeu com eles, os nomes dos rios... e aí acaba ficando uma visão assim, daquilo que eles nos servem, né? (Carol, Pedagogia)

Há uma rede de saberes que, limitando-se a uns poucos significados compulsivamente repetidos, empobrece os estilos de vida indígenas,

conferindo-lhes certos atributos, posicionando-os num conjunto de práticas consideradas folclóricas.

Não é por acaso que se elege como herança indígena a naturalidade e como herança negra a sensualidade, ao passo que sagacidade, civilidade, trabalho, entre outros atributos, são enaltecidos como heranças européias. Não é por acaso também que nos identificamos muito facilmente com uma descendência européia – italiana, alemã, polonesa – e freqüentemente nos distanciamos de uma descendência africana ou indígena. De muitas maneiras e através de diferentes meios aprendemos a considerar "naturais" os lugares sociais instituídos para uns e outros sujeitos, colaborando para isso as narrativas escolares que posicionam diferentemente essas supostas "matrizes" na Nação.

Abordando a temática indígena a partir de discursos comemorativos, parece conveniente reproduzir em série alguns poucos desenhos didáticos para serem coloridos na escola, em cenários conhecidos (mata ou rio); parece "natural" que esses sujeitos sejam identificados a partir de adornos corporais (cocar, arco, flecha, lança), de moradias "típicas" (ocas), de utensílios por eles fabricados (potes, cestos, redes). Estas representações servem não apenas para reconhecer "os índios", mas também para definir seu lugar e o nosso, numa relação hierárquica. Ancoradas em discursos estereotipados, certas práticas comemorativas tornam conveniente e aceitável cantar canções simples sobre os índios, como também pintar o próprio rosto com qualquer traço, uma pintura esvaziada de seu sentido social, como se contivesse, em si mesma, um significado final. Experiências como essas, relatadas por pessoas que hoje estão no ensino superior, foram identificadas também nas vivências atuais de seus filhos, sobrinhos, vizinhos, alunos.

Alvarez-Uria (1995) analisa o disciplinamento em processos de escolarização e conclui que é no cotidiano, nas ações rotineiras e aparentemente banais, que a escola produz sujeitos e converte diferenças em desigualdades. É também nesses espaços cotidianos que os sujeitos constroem suas respostas, suas resistências, suas adesões. Se, em práticas pedagógicas, a temática indígena é pontual e fragmentada, ocupando um lugar subordinado e complementar, isso servirá para naturalizar a ordem a partir da qual se institui o que deve ser perpetuado e o que deve ser descartado. No cotidiano escolar são produzidas narrativas distintas; algumas delas convergem, outras operam sentidos diferentes, mas essas narrativas têm distintas condições de produção, de circulação, constituindo-se a partir de certos regimes de verdade e certas condições de enunciação.

É possível dizer que o "apagamento" de fatos conflitivos, massacres, genocídios praticados contra os povos indígenas – que têm pouco ou nenhum destaque em narrativas escolares – colabora para a produção de um sentido de continuidade, harmonia, complementaridade histórica e para a consolidação de certa identidade nacional unificada, coesa e orgulhosa de sua história.

Problematizando estereótipos: uma ferramenta para “ler” narrativas escolares sobre povos indígenas

Abro um espaço nesta parte do texto para problematizar algumas das práticas escolares relativas à temática indígena, apoiada em uma noção de estereótipo que considero produtiva para este tipo de análise. De acordo com Bhabha (2005, p. 117), certos modos de narrar diferenças tornam-se possíveis e plausíveis através de estratégias discursivas como os estereótipos, que são modos ambivalentes de produção de saber. Para ele, “o estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação.

Na argumentação de Silva (1999, p. 51), estereótipos funcionam como

[...] um dispositivo de economia semiótica, onde a complexidade do outro é reduzida a um conjunto mínimo de signos: apenas o mínimo necessário para lidar com a presença do outro sem ter que se envolver com o custoso e doloroso processo de lidar com as nuances, as sutilezas e profundidades da alteridade.

Tomando como referência as teorizações desses e de outros autores, examinei as narrativas produzidas em minha pesquisa de doutorado, destacando algumas palavras e expressões utilizadas de modo recorrente pelos estudantes, que se sustentam em noções estereotipadas. Listo um primeiro conjunto de palavras que articulam índio à natureza: índio lembra... mata; rio; natureza; selva; bicho; respeito ao meio ambiente; vida natural; liberdade. O agrupamento a seguir identifica instrumentos e objetos indígenas, nesse lugar produzido como seu “habitat natural”: Índio lembra... ocas; arco e flecha; lança; zarabatana; cocar; penas; balaios; canoa. Há referências aos corpos indígenas, assim descritos: corpos pintados; corpos fortes; corpos nus; cor de cuia; cabelos muito pretos e lisos. O último destaque que faço diz respeito a expressões relativas às práticas indígenas que, na fala dos estudantes, são apresentadas como condição “natural” ou como parte de uma suposta “essência” indígena. Afirmam os estudantes que: os índios vivem em tribos; são primitivos; são protetores da natureza; não são civilizados; são selvagens; vivem um atraso social, psicológico, político; são bugres; seus hábitos são naturais porque vivem próximos da natureza e dos animais; são ingênuos, inocentes, sem maldade; adoram deuses da natureza, como o sol, a lua, o trovão; têm credences; acreditam em superstições.

Esse *índio*, objeto de conhecimento e de celebração num espaço delimitado nos calendários escolares, é quase sempre amalgamado à natureza e reconhecido por atributos como alegria, ingenuidade, liberdade. Um efeito dessas representações é o estranhamento que nos causa o encontro com indígenas em contextos urbanos, participando de atividades comerciais, ou em noticiários que deixam ver, de relance e de modo fugaz, a situação de miséria e violência a que estão submetidos muitos povos indígenas na atualidade brasileira.

Os estereótipos também operam preenchendo certos "vazios" que comumente atribuímos às práticas indígenas, a exemplo da crítica feita por uma estudante:

– Parece que sair gritando "u-u-u-u", não serve para dizer que os índios têm outra linguagem, mas para dizer, mesmo, que eles não têm linguagem, que eles emitem sons, porque são selvagens, não têm uma fala estruturada. (Camila, Pedagogia)

O posicionamento dos sujeitos em discursos estereotipados nega-lhes a possibilidade de movimento e dinamismo, impede a produção de outros sentidos, a não ser aqueles fixados de certo modo, em certa ordem, fundamentando as generalizações tão comuns em narrativas sobre as diferenças. Nas palavras de Bhabha (2005, p. 105), "nós sempre sabemos de antemão que os negros são licenciosos e os asiáticos dissimulados...". Narrar por estereótipos é um modo de atribuir certas características a alguns sujeitos, marcando a distância que nos separa deles e definindo o nosso lugar privilegiado nesta relação.

Teorizando sobre identidade e diferença, Derrida e Dufourmantelle (2000) mostram que a linguagem estrutura e põe em ação certas oposições binárias, nas quais cada pólo é supostamente uno e se opõe ao outro. Essas oposições fabricam classificações em que um termo – de onde parte o olhar – é sempre o primeiro, funciona como padrão e referência. Mas esse ponto de partida só se define pelo segundo termo, por aquilo que nega ou que impõe como "ausência", como "carência" no outro. O pensamento binário inclina-nos a compor totalidades e, dentro delas, hierarquias, valorizando um dos pólos, estabelecendo relações "duras", delimitando territórios de um e outro lado.

É importante destacar, no entanto, que os estereótipos podem mobilizar significados contraditórios, e seus sentidos são negociados, tornando-se, em muitos casos, fontes de confronto. Não se pode considerar que essa produção se dá de uma mesma maneira em qualquer situação, pois ela é sutura que se realiza num campo de significados e posições de sujeito, que pode produzir tanto um reconhecimento quanto uma negação de determinados sentidos comumente produzidos. Para citar um exemplo, em determinadas falas dos estudantes afirmava-se a ingenuidade e a inocência indígena significadas como "falta" de maturidade e de pensamento abstrato – o que produz, como efeito, a noção de que eles necessitam de ajuda e de tutela para não serem enganados. Já outros estudantes afirmaram uma suposta ingenuidade, inocência e simplicidade que a vida indígena permitiria manter – e que estariam ausentes no mundo urbano –, sendo, assim, algo desejável. Esse exemplo mostra como o sentido das palavras desliza e se produz de maneira provisória e contextual, mesmo que nos pareçam fixos e imutáveis.

Narrando índios em práticas comemorativas: uma recorrência

Um aspecto que vale ressaltar, das memórias dos estudantes sobre seus encontros com a temática indígena na escola, é o forte investimento

em discursos comemorativos. As comemorações oficiais fixadas como datas nos currículos escolares são, na argumentação de Paul Ricoeur (1978), versões de acontecimentos articulados à identidade nacional e continuamente reelaborados para permanecerem significativos. Um discurso comemorativo implica trabalho de lembrança e, ao mesmo tempo, de esquecimento. Analisando essa produção numa perspectiva foucaultiana, trata-se da interdição de certas narrativas, pois não estariam investidas de um saber que lhes confirmassem como versões válidas de determinados acontecimentos. Mas, assim como se investe em narrativas comemorativas e oficiais, outras formas de narrar, muitas vezes divergentes, continuam a ser produzidas e a produzir sujeitos, em diferentes situações.

Neste sentido, a instituição de uma política de comemorações é estratégica, pois opera a seleção de lembranças que são ordenadas e acomodadas, dificultando a circulação de outras histórias focadas em sofrimentos, violências e enfrentamentos. Certas datas comemorativas marcam momentos de glória e bravura – tal como o descobrimento –, outras lembram sujeitos submetidos às políticas nacionais, representados de maneira festiva e posicionados como partes da totalidade nacional, como destaquei anteriormente. Na leitura de alguns textos sobre comemorações, fui provocada a pensar que em discursos comemorativos se realiza um duplo movimento: selecionar acontecimentos do passado, legitimados como “verdadeiros” em regimes de verdade, e, ao mesmo tempo, naturalizá-los, demonstrando sua validade no presente e confirmando que as coisas são o que são, e não poderiam ser diferentes.

Comemorar é acenar com perspectivas festivas, é dar relevo a aspectos prazerosos que a relação com o outro produz, destacando o que ele nos proporciona. A escola tende, então, a enfatizar marcas que a cultura indígena teria imprimido numa história comum, retirando sua historicidade e naturalizando relações utilitárias e lugares subordinados conferidos às diferentes etnias.

Santomé (1995) analisa certas relações de poder que operam produzindo currículos escolares e selecionando o que é considerado socialmente relevante para integrá-los. Para o autor, os diferentes grupos sociais, suas formas de pensar e suas demandas não são levados em conta em currículos e em livros didáticos, cujo conteúdo é geralmente tratado como único possível e pensável. E, quando são abordadas temáticas de culturas étnicas, infantis, juvenis, femininas, *gays*, estas acabam por ser construídas a partir de estereótipos e consideradas desviantes em relação ao que se supõe ser o normal. O autor lembra as formas de linguagem discriminatórias em livros de História, Literatura, Ciências Sociais, bem como a ausência sistemática de informações sobre as diferenças e sobre os direitos sociais de povos e etnias. Esses livros privilegiam abordagens genéricas, alicerçadas em versões oficiais dos acontecimentos históricos, que legitimam processos coloniais e genocídios, nomeando-os como “atos de descobrimento, aventuras humanas, feitos heróicos, desejos de civilizar seres *primitivos e bárbaros*, de fazê-los participar da verdadeira religião, etc.” (Santomé, 1995, p. 169, grifo do autor).

E como não é possível simplesmente esquecer conflitos históricos e relações de poder, são instituídas certas maneiras de lembrar. O modo como, em geral, são referidos os movimentos populares em livros didáticos é exemplar nesta busca por fixar sentidos sociais. Eles são nomeados como rebeliões, insurreições, levantes, guerrilhas, motins, revoltas, ou seja, como algo que, erguendo-se e pondo em risco a ordem, deve ser contido e disciplinado, para o "bem de todos". Esses movimentos são narrados a partir de alguns (poucos) acontecimentos dispersos, omitindo-se jogos de força, estratégias de poder e projetos em disputa naqueles contextos.

Também o modo de abordagem da temática indígena é indicativo de assimetria nas relações de poder. Aquilo que é tido como periférico tende a ser esquecido e, para ser lembrado, é abordado de maneira pontual, para que não tumultue a ordem curricular. Os povos indígenas raramente são apresentados como sujeitos políticos, em luta pela garantia de suas terras, pelo respeito aos seus modos de viver, de organizar-se, de educar, de relacionar-se com o sagrado. Desse modo se produz certa sensação de "dever cumprido"; já que se há de falar de índios, que seja, então, de modo ordenado e pontual. E quem fala? Sobre o que se fala? Quais informações e quais versões se leva em conta ao narrá-los?

Além da escola, outras instituições e outros meios veiculam e dão visibilidade a discursos comemorativos, tais como a televisão, a Internet, o cinema, colocando em evidência uma chamada "diversidade cultural" como um produto a mais, disponível num grande mercado de consumo.

Práticas escolares que ensaiam possíveis rupturas

As narrativas dos estudantes também apontam rupturas e descontinuidades nas maneiras de abordar a temática indígena em experiências escolares, práticas que, como tantas outras, deixaram marcas, multiplicaram sentidos, construíram maneiras de entender (se) sujeitos no mundo. Foram relatadas visitas feitas a aldeias indígenas, e algumas dessas experiências (nem todas) permitiram problematizar certos discursos escolares, didáticos, midiáticos e construções naturalizadas acerca dos povos indígenas. De acordo com alguns estudantes, essas visitas feitas às aldeias permitiram pensar que os índios não apenas vivem na mata, cercados de animais, desenvolvendo atividades de caça, pesca e coleta, isso porque as áreas indígenas visitadas se situam nas proximidades de centros urbanos, contexto que produz práticas distintas daquelas que nos habituamos a pensar como "naturalmente" indígenas. Para esses estudantes, foi significativo ter estado lá, aprendendo com eles e participando, mesmo que de maneira pontual, de alguma atividade ali proposta. Mas essas visitas também foram problematizadas por outros estudantes como momentos nos quais se confirmaram certos estereótipos, uma vez que não possibilitaram uma imersão na diferença. Destaco dois comentários feitos nesta direção:

– Muita gente vai à aldeia e vendo o modo como eles vivem ali, perto da cidade, com coisas da vida da cidade, sai dizendo que eles não são

mais índios, que estão descaracterizados ou perdendo a cultura. (Clara, Pedagogia).

– Para muitos professores a imagem que fica é de miséria, e aí alguns saem dizendo: “olha só, eles passam fome porque são preguiçosos, não têm roça, não têm força de vontade, têm nada” (Ana, História).

Um momento posterior à visita seria oportuno para conferir historicidade às representações acerca dos povos indígenas, multiplicando possibilidades de narrar acontecimentos. Seria oportuno indagar sobre os discursos a partir dos quais certas representações se tornam pensáveis e enunciáveis e sobre os efeitos na produção daquilo que pensamos dos *outros* e de nós mesmos. Ao afirmar que os índios são indolentes ou que lhes falta vontade, afirmamos também que nós somos propensos ao trabalho. Naturalizamos, assim, a fome indígena e a nossa saciedade como efeitos de uma atitude “natural” em uns e outros sujeitos, e não como resultado de jogos de força, de políticas inadequadas, ou como efeito da exclusão dos povos indígenas de suas terras e das condições adequadas de sobrevivência.

Outras experiências escolares destacadas por estudantes relacionam-se à presença de convidados indígenas nas escolas, proferindo palestras, participando de feiras, vendendo artesanatos. Talvez essas duas formas de encontro – deslocamento para aldeias ou visitas de indígenas na escola – possam também reafirmar o caráter comemorativo desses momentos, colaborando para aumentar a certeza do “já sabido”, para confirmar o lugar social a ser ocupado por sujeitos indígenas: olhar e concluir que ser índio é isso, tudo muito simples, vida sem atrativos, monotonia, passividade. Mas é possível pensar, também, que estas práticas possibilitem certo deslocamento em direção à diferença e que algo se produza nas arestas dos discursos estereotipados, investidos de poder e de saber. Se nesses encontros nossas certezas forem, de algum modo, perturbadas, a temática indígena já não nos será indiferente.

Para pensar essas possíveis rupturas, um texto provocativo é o de Larrosa (2004), denominado *Ensuciarse la Lengua*. Nele o autor comenta diferentes possibilidades de viajar e chegar a lugares desconhecidos, tendo cada lugar o seu ritmo, seus cheiros, suas cores, suas formas, sua luz. E os visitantes “lêem” de diferentes maneiras a textualidade de cada lugar. Alguns prestam atenção aos cães, aos insetos, outros à geografia, aos grandes monumentos ou aos pequenos afrescos, aos vazios, aos espaços saturados, ao solo, ao conjunto de espécies vegetais, ao lixo acumulado. Há quem experimente a visita comparando aquele lugar a outros já habitados e conhecidos, examinando e nomeando-o por ausências ou excessos em relação ao ponto de referência escolhido. Há quem busque nos rostos do lugar os traços já conhecidos daqueles que seriam seus habitantes “naturais”. Mas, para o autor, sempre se experimenta uma viagem de distintas maneiras, que não estão no roteiro, e, quando se vive um deslocamento, algo nos acontece.

Por certo há visitas demasiadamente preparadas, com um roteiro preciso, uma elaboração em torno do acontecimento, uma tentativa de

afirmar o "mais importante". Roteiros pelos quais deslizam valiosos fios do tecido desses lugares indígenas, que não são vistos porque não contam numa visita "bem preparada", não adquirem sentido na rede de discursos que informam sobre a vida indígena, situando, nomeando, explicando, traduzindo essas culturas em termos considerados "adequados" para a produção do conhecimento escolar. O que não impede que algo se transforme quando se realizam deslocamentos e quando nos abrimos aos outros. Isso porque

[...] o outro, na medida mesma que é *o outro*, nos questiona e nos indaga. Questiona nossos supostos saberes, nossas certezas, nossas leis, pergunta por elas e, assim, introduz a possibilidade de certa separação dentro de nós. Introduce certa quantidade de morte, de ausência, de inquietude, ali onde talvez nunca houvéssemos indagado, ou onde deixamos de nos perguntar, ali onde temos a resposta pronta, inteira, satisfeita, ali onde afirmamos nossa segurança e nosso amparo. (Segoviano, 2000)

Na corrente de indagações e possibilidades abertas em palavras de Segoviano, acredito ser importante desviar o olhar daquilo que consideramos ser o problema do outro para pensarmos o problema em nós e nas relações de poder que produzem e posicionam de maneira hierárquica identidades e diferenças. Problematizar essas relações e desconstruir representações estereotipadas seria um caminho para restabelecermos o lugar da dúvida, da indagação, do questionamento *ali onde temos a resposta pronta, inteira, satisfeita*.

Nessa direção, a abertura para outras práticas, para discursos articulados desde outros lugares e para narrativas produzidas pelos próprios povos indígenas me parece oportuna. As narrativas dos estudantes analisadas neste texto me fazem pensar na importância de abordar a temática indígena não de modo pontual, mas como parte de um processo de discussão e problematização. Um processo que possibilite envolvimento dos estudantes, pesquisa, ampliação de fontes de informação, utilização de meios diversos – livros, revistas, Internet, literatura, obras de arte, filmes –, como também as produções de discursos cotidianos, midiáticos, publicitários, de modo a mobilizar distintas narrativas, outras articulações, outras palavras para "habitar" e conferir sentido aos discursos que produzimos... e que nos produzem como sujeitos.

Referências bibliográficas

- ALVAREZ-URIA, Fernando. A escola e o espírito do capitalismo. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. Porto Alegre: Cortez, 1995. p. 70-77.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
- DERRIDA, J.; DUFOURMANTELLE, A. *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

_____. *Vigiar e punir*. Nascimento da prisão. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997a.

_____. The work of representation. In: _____. (Org.). *Representation, cultural representations and signifying practices*. London: Thousands Oaks; New Delhi: Sage, 1997b.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

LARROSA, Jorge. *Ensuciarse la lengua: idea para una película*. 2004. (Trabalho digitado).

RICOEUR, Paul. *O conflito das interpretações*. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.

SEGOVIANO, Mirta. Prólogo. In: DERRIDA, J.; DUFOURMANTELLE, A. *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a política e a poética do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. A instituição do dia do índio e sua primeira comemoração no Brasil. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 21, 1998. *Anais...*, GT 14 – Antropologia dos Estados Nacionais, 1998.

Iara Tatiana Bonin, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra).

iara_bonin@yahoo.com.br

Recebido em 30 de maio de 2007.

Aprovado em 28 de maio de 2008.