

“PERDA DE IDENTIDADE CULTURAL” INDÍGENA, BARBÁRIE E O ESPAÇO ESCOLAR¹

“LOSS OF CULTURAL IDENTITY” INDIGENOUS, BARBARISM AND THE SCHOOL ENVIRONMENT

Lígia Egídia Moscardini²

Llegó a mi casa un turista
buscando um macho tribal
Le dije al débil racista:
- Señor... no lo tome a mal...
SoyIndio. No soyfolklore.
Soy gente y voy a alcanzar
La Ciência que los "senhores"
Corrompem p'a dominar.
Libre América delIndio
Es como lasllamaré
(...)

(Taiguara. Americadel índio.1983)

275

RESUMO

Este ensaio objetiva refletir se o espaço escolar acarretaria perda ou não de identidade cultural indígena. Para isso, reflete os conceitos de cultura, civilização e barbárie, bem como tece considerações sobre a escola indígena e não-indígena. O texto foi dividido em quatro partes: a primeira parte visa desconstruir a imagem estereotipada e “exótica” que se tem dos povos indígenas, e a considerar como isso influencia os conceitos de cultura, civilização e barbárie e suas relações de poder. A segunda parte do ensaio reflete sobre "perda cultural", a relação entre língua e cultura, concepções modernas sobre cultura e maneiras de pensar essa preservação. Na terceira parte, o destaque é para nossa própria crise de identidade, desencadeada por um regime autoritário. Além disso, investiga a relação deste fato com a crise na valorização da leitura e do conhecimento. Finalmente, a última parte trata da reversão histórica na Educação Escolar Indígena e o que podemos aprender com os povos originários para nossas próprias reflexões sobre cultura, civilização, identidade e barbárie.

Palavras-chaves: Educação Escolar Indígena, Identidade Cultural, Barbárie.

ABSTRACT

This essay aims to reflect on whether the school environment would entail loss of indigenous cultural identity or not. To this end, it reflects the concepts of culture, civilization, barbarism, as well as it makes considerations about the indigenous and non-indigenous school. The text was split into four parts: the first part aims to deconstruct the

¹ Ensaio revisado e ampliado a partir da primeira versão que consta na tese do autor.

² Doutorado e Pós-doutorado pela UNESP, professora da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, membro integrante do Grupo LINBRA. ligiaegidia@unesp.br.

stereotyped and “exotic” image that we have about the indigenous people, and in what this entails in the concept of culture, civilization and barbarism and its relations of power. The second part of the essay explores “cultural loss”, there lation between language and culture, modern conceptions of culture and way storeally think this preservation through. In the third part, the highlight is on our own identity crisis, triggered by an authoritarian regime. Furthermore, it investigates the relationship of this fact with the lack of knowledge. Finally, in the last last part focuses on the crisis in non-indigenous education, the historical reversion in the Indigenous School Education and what we can learn with the originary people for our own reflections about culture, civilization, identity and barbarism.

Keywords: *Indigenous School Education, Cultural Identity, Barbarism.*

A Educação Escolar Indígena nos faz refletir sobre seu conjunto de complexidades: afinal, indígenas perdem ou não sua identidade étnica ao adentrarem o espaço escolar? É possível que mantenham sua autenticidade em um ambiente construído por não-indígenas e que, durante muito tempo, contribuiu para a negação das identidades étnicas? Quais as identidades presentes nas escolas das aldeias e no português segunda língua?

Tais problematizações perpassam sobre os conceitos de cultura, estereótipo, civilização e barbárie, que ainda povoam a concepção do que é ser indígena no Brasil. Segundo Lima (2011), há, pelo menos, quatro noções de indígena no imaginário nacional: o “índio genérico”, o “índio congelado”, o “índio integrado” e o “índio assimilado”. *Índio genérico* porque rotula-se 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”, em áreas sem demarcações ou em cidades. *Índio congelado* seria aquele índio congelado no tempo, “índio puro”, da época do descobrimento do Brasil, ou aqueles isolados em regiões intocadas da floresta amazônica. A noção de *índio integrado* ou *assimilado* tem origem em políticas públicas que homogeneizavam indígenas para convertê-los em trabalhadores nacionais, levando à suposição de que o contato com não-indígenas pelo trabalho, educação ou tecnologias geraria “embranquecimento” das etnias (Lima, 2011).

Tais percepções são evidentemente estereotipadas, o que não é exclusividade do Brasil. Ao analisar estudantes asiáticos, Kumaravadivelu (2003) percebeu que foram colocados num estereótipo, que propiciava uma homogeneização nociva e rótulos em que as

pessoas associavam necessariamente à cultura. Eram apontados como obedientes cegos à autoridade do professor, como passivos por não participarem de debates e até mesmo “sem visão crítica”, Como se na cultura ocidental e entre a classe média alta existisse algo intrinsecamente capaz de incentivar o pensamento crítico. O autor constatou que, na realidade, os asiáticos falavam pouco por não terem pleno domínio da língua inglesa, e a atribuição do comportamento do aluno à cultura de origem nada mais era que o menosprezo colonial que beneficiava o ocidente.

Kumaravadivelu (2002, 2003) argumenta que, por lidarmos com o desconhecido e o incontrollável, e por sua complexidade, caímos em soluções simplistas para criarmos um rótulo administrável, porque estudantes não se engajavam da forma esperada. Ao questionar a razão pela qual estereotipamos, o autor elenca algumas teorias. A primeira, proposta por Gaertner & Dovidio, (1986, *apud* Kumaravadivelu, 2003) fala de um sistema racista em situações em que, mesmo sem preconceitos, as pessoas não têm argumentos sólidos para interpretar uma situação e com isso justificam preconceitos. Wolfe & Spencer (1996) mencionam a teoria da identidade social, que leva o indivíduo a categorizar a si mesmo e ao outro valorizando o grupo a que pertencem, podendo ocasionar comportamentos e atitudes tendenciosas, que resultam em preconceitos, discriminação e estereótipos, ainda que inconscientes, que reforçam o respectivo senso de valor e adequação. (Wolfe; Spencer, 1996).

Said (2008) na obra *Orientalismo* explica que esse conceito engloba um grupo de ideias discursivas pelas quais a Europa produziu o Oriente político, sociológico, científico, militar e ideológico após o iluminismo. Por meio de falsos unificadores como "América" e "Ocidente", resultou em uma série de interesses, muitos tipos de racismo e visões dogmáticas do "oriental", uma abstração ideal e imutável, ou mesmo algo bem variável produzido por textos de diversas áreas de conhecimento para constituir uma representação do que viria a ser "oriente" na visão ocidental. Esse plano discursivo se tornou instituição utilizada em interesses políticos: “uma observação sobre um poeta árabe do século X multiplicava-se em uma política para (e sobre) a mentalidade oriental no Egito, no Iraque ou na Arábia” (Said, 2008, p. 105).

Portanto, o orientalismo é um conjunto de ideias quase unânimes que o ocidente traçou de outros povos, não do oriente real. Nesse discurso, a Europa está sempre na posição de força e dominação e o oriente em posição de inferioridade, como se o oriental fosse "infantil, depravado, diferente", "exótico", e o europeu "normal". Neste contexto, os ocidentais julgavam saber o que era melhor para "eles", que se tornam "eles" de acordo com demarcações, com território diferente do "nosso". As fronteiras geográficas acompanham as fronteiras culturais, étnicas e sociais.

Os intelectuais gregos e o cristianismo contribuíram significativamente para isso. O islã é sempre julgado como uma versão fraudulenta do cristianismo, ou representa o terror dos bárbaros. Maomé aparece no inferno, de *A divina comédia*, como se fosse um impostor. Os povos colonizados pelo Ocidente, por sua vez, não são tratados como indivíduos, mas sim como massas sem rosto, para estruturar e legitimar relações de poder, no qual o Oriente é sempre a "fonte da civilização". (Said, 2008).

O discurso de civilização nos faz pensar nos conceitos de cultura e de barbárie, que também requerem um olhar mais detalhado. De acordo com Cuche (1999), a acepção moderna de cultura tem origem Iluminismo do séc. XVIII, que traz uma visão metafórica de cultura, passando de "cultivo da terra" para "cultura do espírito". Essa acepção era sempre seguida de um complemento: "cultura das artes", "cultura da ciência", etc. Aos poucos, vai designando "formação", "educação do espírito" e ainda "estado de espírito cultivado pela instrução", ou seja, "indivíduo que tem cultura". Esse uso é consagrado pelo dicionário da Academia de 1798, que opõe "natureza" e "cultura" quando define "um espírito natural e sem cultura". Com essa oposição, os iluministas concebem cultura como "soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade ao longo da história", associados à ideia de progresso, de educação, da razão. Isso é um conceito muito próximo de "civilização". Civilização estava relacionado à melhora nas instituições, legislação e educação, então deveria se estender a todos os povos. Isso fez surgir um dualismo de "povos civilizados" e "povos selvagens". (Cuche, 1999).

Tem-se, ainda, as concepções de cultura enquanto "um conjunto de estilo de vida de um grupo ou de um povo. São as ideias, os costumes, os sentimentos, as artes, as habilidades,

enfim, todas as práticas sociais, que unem as pessoas e as caracterizam como um povo em um determinado período do tempo”. Para Brown, (1994), cultura é um modo de vida, é o contexto dentro do qual existimos, pensamos, sentimos e nos relacionamos com os outros. Além disso, é o que nos une a uma identidade coletiva e tudo o que caracteriza determinado grupo em determinado período de tempo e o que guia comportamentos em determinada comunidade, nos dá responsabilidade com um grupo. Nenhuma sociedade existe sem cultura, pois essas estruturas nos permitem sobreviver. E claro, a língua é parte dela e esses conceitos são importantes para se aprender uma segunda língua. (Brown, 1994). Essa concepção, assim como a de Humboldt (1767-1835, *apud* Dourado; Poschar, 2010), relaciona língua e cultura com *visão de mundo*.

Enquanto colonizados por um país europeu, é preciso que tenhamos clareza dessas relações de poder favorecidas por imagens estereotipadas. Afinal, povos indígenas foram historicamente massacrados desde a época da colonização até por volta dos anos 1970. Ressalva-se que tal massacre nunca acabou, porque diferentes etnias seguiram e seguem sofrendo invasões de latifundiários, mineradoras e madeireiras. Isso ocorreu sobretudo porque a Europa se colocava como fonte da civilização e o outro, como os povos originários do Brasil, eram exóticos, que não possuíam “fé, lei nem rei”.³

A colonização e os conceitos de cultura e estereótipo nos fazem pensar sobre o conceito de barbárie e seus impasses. No ensaio *Quem é bárbaro?*, Francis Wolff (2004) problematiza a ideologia “nós somos civilizados, o outro é bárbaro”. Essa é fonte do escravismo, do colonialismo e do imperialismo, na qual um povo defende sua própria e única concepção de civilização. O autor define pelo menos três sentidos de bárbaro: a) grupos que devoram seus prisioneiros b) destruidores do patrimônio da humanidade c) massacre populacional, genocídio.

Estas definições nos remetem a três sentidos de civilização, pois o bárbaro do primeiro grupo é o canibal que vive na selva e deve ser “liberto dos costumes rudimentares tradicionais para se civilizar em uma sociedade maior e urbanizada”. Os do segundo grupo são “insensíveis ao saber e a beleza, não compreendem seu sentido e só enxerga valor no útil” e,

³ Em referência à *Carta de achamento do Brasil* escrita por Pero Vaz de Caminha.

por isso, funde o ouro das igrejas, queimam livros e destrói estátuas. No terceiro grupo, a civilização significa "humanidade", "respeito pelo outro, assistência, cooperação, compaixão, conciliação e pacificação das relações". Portanto, "a "barbárie" representa a perda de qualquer sentimento humanitário.

Nos três casos, explana Wolff (2004), a oposição civilização/barbárie significa a oposição do supremamente humano ao primitivo, selvagem, bruto, inculto, arcaico. Então o colonialismo tem o discurso de levar a "verdadeira civilização" ou religião para arrancar determinado povo da barbárie. Muitos povos se sentem os únicos representantes possíveis da humanidade, mas o pior conceito é imaginar que determinado povo seria bárbaro *por natureza*, de modo a legitimar uma guerra em defesa "da civilização". Bárbaro seria, assim, toda cultura que nega outra enquanto forma de humanidade. (Wolff, 2004). Estaríamos considerando nossos povos indígenas como próximos à barbárie sem questionamento?

Kumaravadivelu (2003) reforça essa concepção de "bárbaro", posto que a cultura do Outro é vista e aprendida de maneira bastante estereotipada. Essa cultura estereotipada é que é abordada e assimilada por nossas crianças dentro da sala de aula: qualquer abordagem sobre "cultura" é feita de tal forma que é como se a outra cultura se resumisse apenas naqueles aspectos que são exóticos aos nossos olhos, em relação a comida, danças, comportamento e é tomada como "curiosidades que valem a pena aprender". Essa visão estereotipada e folclorizada da cultura na educação escolar está presente principalmente em livros didáticos, não só os de línguas estrangeiras, mas de história/geografia que também abordam outras culturas. Além do mais, tais estereótipos ajudam a compor o senso comum de que "cultura" diz respeito apenas sobre vestimentas, comida, formas de saudação, etc., algo que, por sua vez, está em livros didáticos de língua estrangeira ou livros de ciências humanas, em suas abordagens sobre "cultura". Ou seja, ao invés de ser combatido, o estereótipo é divulgado e ensinado.

Isso se agrava ainda mais em se tratando de sociedades indígenas, abordadas na escola de maneira bastante estereotipada, seja em livros didáticos, seja em comemorações como "dia do índio", reforçando povos como "bárbaros" canibais, que andam nus e vivem na selva. Nesse sentido, o reducionismo "índio" transmite a errônea ideia de que "índio é tudo a mesma

coisa”, de que as etnias são parecidas ou iguais em suas línguas, costumes e modos de vida. Não são. O Censo de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), revelou que 896 mil pessoas se declaravam indígenas, das quais 572 mil viviam na área rural e moravam em Terras Indígenas oficialmente reconhecidas. Os resultados também apontam para 274 línguas indígenas faladas por indivíduos pertencentes a 305 etnias diferentes. (IBGE, 2023).

Ressalva-se que esse número poderá, ainda, não refletir a totalidades dos indígenas no Brasil, pois há povos urbanizados não considerados e/ou que não se reconhecem como tal. Mas se deve enfatizar que as – várias! – línguas indígenas são complexas e diferem muito entre si, bem como as crenças e valores dos povos que as falam. O fato é que nenhuma história de um povo é homogênea. Não há fundamento científico para a ideia de unicidade em uma cultura. A suposta unicidade é uma das grandes problemáticas para entendermos a cultura de povos indígenas, pois, se ela não existe, o que existe é um estereótipo de determinada cultura.

Esses sentidos de “bárbaro” e “estereótipo” também são muito bem destrinchados pelo conceito de *binarismo*, de Derrida (2011). Nele, o filósofo francês conceitua que há oposições binárias no pensamento logocêntrico ocidental, como se fossem verdades absolutas. Assim sendo, tem-se oposições como “branco”/”índio”. Tal binarismo é operado como se fosse uma construção da natureza, e não uma construção social com graves implicações políticas, o que acaba por gerar uma hierarquização de diferenças no que diz respeito a esses dois conceitos, como se “índio” fosse a concepção exótica e de menor valor. Derrida (2011) ainda arremata: “O logocentrismo é uma metafísica etnocêntrica, num sentido original e não relativista. Está ligado à história do Ocidente” (Derrida, 2011). Ou seja, o binarismo endossa a noção do indígena enquanto ser “primitivo”, “bárbaro” e “exótico” em oposição ao “branco civilizado”, o que também é ultrajante, pois mostra desconhecer esses conjuntos de complexidades vindos de diferentes etnias. Quando o binarismo não ocorre pela inferiorização do “índio”, ocorre pelo lado mais romantizado, em que o “índio” é visto como “patrimônio”, “inocente”, “defensor da natureza” ou “indolente, preguiçoso, tutelado”. Essa dualidade ocorreu em diversos períodos de nossa História.

Como, então, pensar, de fato, em “perda cultural”? Vimos que o imaginário do que é ser indígena no Brasil é bastante estereotipado, tais como “o índio congelado em 1500” ou “o índio integrado e assimilado”. É preciso lembrar que categorizamos em estereótipos para controlar e assimilar. Vemos o índio como bárbaro ainda. Isso veio da época em que a colonização europeia classificava o indígena como bárbaro, algo que pouco mudou. Além do mais, também temos concepções bastante estereotipadas do que é cultura, como se a cultura do outro fosse “curiosidades que valem a pena aprender” ou apenas “comidas, vestimentas e pinturas”. Essa perspectiva sobre "cultura" também é um tanto estática, pois cultura também é visão de mundo.

Neste cenário, até mesmo a definição de “perda cultural” seria, para muita gente, bastante estereotipada e passa por uma hierarquização binária, porque o “índio” deve ser “patrimônio nacional intocável, não se pode mudar nada”. Tal ponto também passa por questões linguísticas, como se a linguagem e o pensamento de comunidades indígenas também fossem algo fixo nesse ponto e como se fossem mais “simples” e não exigissem tanta complexidade analítica. Isso passa pela escola na aprendizagem de primeira e segunda língua: assim como os indígenas seriam “seres primitivos”, sua língua materna também deve ser “primitiva”. Ao aprender e ensinar o português segunda língua para essas comunidades, e o português segunda língua, escrito por indígenas, também precisa apresentar uma simplicidade nas articulações e pensamentos, pois, do contrário, “não foi um índio quem escreveu”. Gnerre (2003) nos mostra que no séc. XIX José de Alencar também defendia uma “língua brasileira”, mas numa perspectiva nativista, segundo a qual essa língua deveria se adequar a uma “simplicidade de pensamento e de expressão do índio sertanejo” (Gnerre, 2003).

Tal perspectiva se deve também ao Brasil colônia, época em que o massacre indígena também ocorreu pela negação das línguas minoritárias, pois houve imposição de Marquês de Pombal para que as diferentes etnias fossem obrigadas a falarem em português. Nesse período, a escola também refletia a perda de identidade cultural indígena, pois desde a educação jesuítica, estudantes indígenas permaneciam em colégios internos e tiveram suas

línguas maternas proibidas, comunicando-se apenas em português, obedeciam a regras rígidas de comportamento e visitavam sua família pouquíssimas vezes.

Nesse sentido, existe também um imaginário nacional no que diz respeito à preservação cultural dos povos originários. É como se precisássemos colocar comunidades indígenas em uma espécie de “redoma de vidro” para os isolarem do contato ocidental, e que essa seria a única forma de mantê-los preservados de seus massacres históricos, e que, se assim não for, o indígena deve ser desqualificado enquanto membro de sua comunidade. Há vários equívocos nesse tipo de pensamento: essa é uma ideia que ignora qualquer tipo de autonomia de povos indígenas, como se eles próprios fossem incapazes de preservar sua população, suas culturas e suas cosmologias, ou como se tampouco tivessem consciência disso. É como se fôssemos “fiscais de autenticidade”, para usar uma expressão da Eliane Brum, para determinar o que é ser índio e o que não é. Esse é um imaginário ainda colonial de preservação cultural e também converge com Said (2008) sobre o orientalismo, que é a visão e construção do que seria o outro.

Tiburi (2015) também menciona que esses discursos negativos sobre o outro a respeito de povos ameríndios ainda são pronunciados no Brasil, desde uma 'necessidade real dos índios', até a desqualificação que silencia esses povos, nega um lugar para eles e facilita a tomada de suas terras. A autora denomina isso de violência hermenêutica, que é a morte do outro de forma velada, com o senso comum e negligência da sociedade quanto a povos indígenas (Tiburi, 2015, p.150-151). Essa determinação ocidental do que é ser indígena pode prejudicá-los na luta pelas terras, porque se em determinada terra “não tem índio”, não tem aquele índio que o fazendeiro procura, não tem aquele índio “com tanga e com pintura”, não tem o que outras pessoas determinam como “índio”, então não é preciso realizar demarcações que seriam de direito para comunidades indígenas...

Como, então, realmente pensar em preservação cultural? É preciso refletir sobre essa visão de preservação cultural do tipo “ou isolamento ou massacre”, de “ou proteger povos indígenas ou perderão sua cultura”. Essa dualidade soa como formas sólidas, insuficientes em se tratando do mundo pós-moderno, em que o indivíduo se adapta em formas simbólicas.

Como diz Tavares (2004) ao tomar Geertz, “o sujeito que é capaz de produzir, transmitir, receber e *alterar* formas simbólicas” (Tavares, 2004, p.20-21).

Tal ponto também diz respeito ao hibridismo e à representação do sujeito. Silva (2000) aponta que, para além das questões binárias, é preciso considerar o hibridismo, pois tal concepção permite pensar as diferenças sem reduzir o indivíduo a uma imagem. Assim, não é reação ao contato de culturas, mas é a partir dela que se criam mecanismos para se respeitar as diferenças e garantir igualdade. O autor também discute multiculturalismo que, para ele, é um termo controverso, pois pode designar culturas que se interinfluenciam mas vislumbra culturas consideradas marginais. Além disso, representar o sujeito não é corrigir imagens distorcidas, até porque nem a linguagem nem o sujeito são unitários e estão em contínua mutação. A identidade do sujeito também não é única, pois as identidades construídas são em contraposição ao outro, mas são híbridas. E sujeito híbrido é o que traz traços do colonialismo e do pós-colonialismo, além de tensões e conflitos que não se resolvem. O hibridismo, portanto, é feito no momento em que o sujeito usa a linguagem. Assim, cruzam-se ideologias, elementos linguísticos e valores socioculturais conflitantes. (Silva, 2000).

Cuche (1999) também aponta várias concepções de cultura em um sentido mais moderno e abrangente, entre elas a *concepção situacional*, em que "cultura" também é híbrida, constante. Por sua vez, a identidade não é algo imutável, nem inerente ao grupo étnico, sem referência nenhuma a outros grupos. Não é traço genético ou estável, não é um dado. Segundo a *concepção subjetivista*, identidade cultural é um sentimento de *vinculação a um coletivo*, e a *concepção relacional* considera identidade uma construção social, em que o indivíduo faz uma síntese de várias culturas. Nesse sentido, as identidades de povos indígenas são resultado de interação e síntese cultural ao longo do tempo, sem que percam essa vinculação à comunidade. (Cuche, 1999). Portanto não é o simples contato com outras culturas que levará ao desaparecimento da cultura indígena.

Portanto, há que se pensar a realidade das aldeias indígenas na pós-modernidade. Tiburi (2015) também comenta sobre o advento da voz dos povos indígenas na internet e redes sociais, e o quanto isso causa estranhamento à sociedade "civilizada", porque é como se o indígena fosse um "primitivo" que não pode se relacionar com as tecnologias da "sociedade

avançada". Algo que não se esperava, nem se desejava, que viesse à tona, já que é uma arma que pode vir a ser usada contra o sistema e contra a lógica do colonizador (Tiburi, 2015, p.155-156).

Pensemos na comunidade indígena juruna, por exemplo, que fica no Mato Grosso – MT. De acordo com observações em algumas viagens de campo, é fato que vestem roupas, muitos falam português como segunda língua, alguns trabalham na cidade e possuem uma escola central na aldeia. Também é possível tecer relato dos juruna no que diz respeito a aparatos tecnológicos. Muitos membros da comunidade têm celulares, câmeras fotográficas, filmadoras e computadores ligados à internet, dentro da própria aldeia. Tal fato poderia facilmente ser associado à questão de “perda cultural”. Entretanto, foi possível acompanhar, por exemplo, o desenvolvimento de um “internetês juruna” (Fargetti, 2006), de modo que mostram habilidades com a língua materna escrita, além de alguns registros em gravação e filmagem de uma juruna idosa. Existem, hoje em dia, indígenas cinegrafistas, cujas máquinas têm uma função de registro de suas comunidades. Há que questionar como seria a preservação cultural se não houvesse tais equipamentos e se os recursos fossem apenas orais.

Esses são belos exemplos de como alguns povos indígenas conseguem recriar sua cultura a partir de novas necessidades sem, contudo, abdicar de seus valores. Ora, é reciso apontar que não usaram essas máquinas fotográficas porque foram aculturados, mas para dar continuidade ao seu povo. Aliás, a tecnologia foi imposta e modificou a vida do não-índio também, nos exigindo novas necessidades. Além disso, o mesmo “branco” se apropria de alguns elementos indígenas, como ornamentos e plantas medicinais e uma infinidade de palavras significativas, como nomes de árvores, de regiões, os topónimos, de comidas, aves, peixes, animais etc. Isso seria perda cultural?

Para além dessas questões híbridas e de adaptação, sociedades indígenas precisam ter muita consciência do que significa cultura, identidade e ancestralidade. Munduruku (2017) conta o quanto percebeu que pertencia a um *povo*, a um pertencimento coletivo. O autor também tece cosmologias diferentes da cultura não-indígena, como noções de tempo que, em sua etnia, não é dividido em “passado, presente e futuro” em que os acontecimentos unem os

tempos, e também não há a ideia de se “trabalhar para acumular”, tal como na concepção não indígena (Munduruku, 2017).

É necessária uma consciência e sentimentos de vinculação como esses para tirar melhor proveito da interação com outras culturas e firmar suas identidades. D’Angelis (2017) aponta que, por vezes, há indígenas que deixam seu orgulho étnico por perceberem que a cultura do “branco” abre mais oportunidades de empregos e oportunidades. Claro, pois são os brancos que criam as oportunidades. Assim, a “saída individual” é “deixar de ser índio”. E mesmo o professor indígena pode incorrer nisso. (D’angelis, 2017). Por tais motivos, é necessário que etnias indígenas compreendam a escola como espaço de resistência e preservação de valores culturais, irá buscar meio de essas escolas terem, de fato, autonomia e interações com não-indígenas que ampliem ainda mais a sua voz, não que a diminuam.

Diante desses fatores, esperamos questionar a visão de “perda de cultura”. É possível que o indígena altere sua cultura resguardando suas próprias responsabilidades, e nisso algumas comunidades se mostraram aptas. Mas a questão é que sempre vemos “os índios” como seres passivos e vulneráveis à aculturação, e nunca como povos que se adaptam para preservar seus valores e força para lutar por seus direitos. Tudo porque olhamos a cultura do outro a partir de nossa própria cultura, como se fosse a única correta, ou mesmo algo como “o índio vai entrar em contato com a cultura do branco, vai gostar muito e vai deixar seus valores tradicionais”, o que nos remete a vários estereótipos, por vezes, nunca questionados por nós. Portanto, que questionemos os estereótipos para então superá-los.

Juntamente à noção de perda de identidade cultural, há que se pensar nossa própria crise de identidade enquanto ocidente. Tomemos, novamente, o conceito de “bárbaro” postulado por Wolff (2004), principalmente aquele bárbaro insensível e que não compreende os valores da beleza e do conhecimento e busca excluir o outro (Wolff, 2004). Também há o conceito de bárbaro enquanto “destruidor de patrimônio”. Tal barbarismo está relacionado a

uma crise de identidade do Ocidente. De onde vem a barbárie? A barbárie vem desta crise de identidade que assola o Ocidente e está presente na educação.

Dito isso, é preciso considerar que o Brasil viveu uma recente era de barbárie, uma vez que o Governo Federal entre 2018 e 2022 se encaixa em pelo menos duas definições de Wolff (2004): destruição de patrimônio e genocídio. Quanto à primeira questão, vivemos a recente destruição do patrimônio brasileiro em 8 de janeiro de 2023, no Palácio dos Três Poderes. Silva (2023), na reportagem *Quatro anos em quatro horas*, analisa a barbárie que foi a destruição do patrimônio no palácio dos três poderes. Ele coloca que "[...] o ataque ao coração de Brasília não foi apenas uma tentativa de golpe de Estado, mas, antes disso, um ato de destruição que precisa ser pensado em seus próprios termos, como um fim em si mesmo". E que o episódio foi uma "síntese do Plano de Demolição" do governo Bolsonaro, pois tomou-se o poder para exercitar a violência. O autor também argumenta que os manifestantes estavam lá para serem bárbaros e destruírem tudo o que havia pela frente. (Silva, 2023).

Na reportagem *Quem pagará pelo capitólio à brasileira*, Mafei (2023) considera que o ex-presidente nem precisou emitir comandos explícitos, pois alguns fatores cumpriam esse papel: a) "motivação moral da 'liberdade", que se sobrepõe aos limites dos ritos, das leis e da humanidade alheia; b) o sebastianismo militarista, que crê na intervenção triunfal das Forças Armadas em meio ao caos social deliberadamente produzido; c) a vilanização das instituições, a começar pelo Supremo Tribunal Federal, que precisam ser enquadradas para não serem destruídas; d) a validação da violência e da força bruta, tanto retórica quanto física, pela simbologia das armas, das batalhas, das lutas e do sacrifício último para não perder a tal "liberdade", que só parece existir sob a ditadura militar; e) a não aceitação do novo governo, simbolizada pela fuga indigna da cerimônia de passagem da faixa". (Mafei, 2023).

Além da questão do patrimônio, temos a questão gravíssima de genocídio e/ou crimes contra a humanidade cometidos pelo governo Bolsonaro. Na matéria "*Tirem o garimpo das nossas terras*", escrita por Kopenawa (2020), o líder yanomami ressalta a morte pela covid-19 antes da vacina e garimpo ilegal em uma das maiores reservas indígenas do país, pois havia 20 mil garimpeiros ilegais que transmitiam o coronavírus. Vinte e três pessoas morreram de Covid-19, o que inclui idosos que guardavam os costumes tradicionais. Não

bastasse isso, o ex-presidente Bolsonaro vetou uma lei que previa o fornecimento de água potável e material de higiene e proteção à etnia. Procuradores dizem, ainda, que o desvio de vermífugos impediu o tratamento adequado para 10 mil das 13 mil crianças que vivem nesta região. (Kopenawa, 2020). Na notícia *Denúncia de genocídio de ianomâmis preocupa Bolsonaro* há a questão de se classificar tais absurdos como “genocídio” ou “crime contra a humanidade”, Na visão do STF, genocídio é a morte de grupos étnicos: “[...] tem que existir a intenção de destruir um grupo por causa da nacionalidade, da etnia, da raça ou da religião dele”, resume. Se não for isso, Bolsonaro será condenado por crime contra a humanidade, que também é grave”. (Hekally, 2023).

Mas por que permitimos um então presidente com traços de barbárie e por que há quem o apoie? Tal questão foi exemplificada pela antropóloga Michèle Petit (2008), em seu *Os jovens e a Leitura* ao abordar uma crise semelhante vivida na França. A autora constatou que o advento de grupos de extrema-direita, por exemplo, é consequência de uma crise de identidade, de desassossego e de perda de referências, pois pessoas marginalizadas economicamente e socialmente, com níveis educacionais limitados, tendem a adotar “próteses de identidade”. Dessa forma, numa tentativa de reagir à exclusão e à marginalização enquanto grupo social, jovens se identificam com questões que incitam o ódio pelo outro que, na verdade, é o ódio por eles mesmos. (Petit, 2008).

Surpreendente é o quanto o Brasil se identifica com o momento francês de 2008, de modo que somos nós quem passamos por uma crise de identidade em uma era abismal de barbárie e retrocessos com uma série de medidas inconstitucionais, além dessas duas definições clássicas de barbárie presentes no momento em que o governo encerra seu mandato. E, com base na análise de Michèle Petit, podemos indagar: por que algumas pessoas do Brasil se identificaram com a barbárie e com governos autoritários? De onde vem essa crise de identidade brasileira? No ensaio *não foi você*, Carvalho (2018) deixa claro que essas pessoas, mesmo cometendo os maiores horrores da humanidade, se julgam pessoas dignas e honradas, e que a essência do bolsonarismo é sempre culpar um “outro” na terceira pessoa do plural: “eles não querem nem saber”, “eles estão estragando o país”. Isso permite ao eleitor se sentir potente e digno. É uma fantasia de justiça e heroísmo num mundo confuso além de ser

transferência de responsabilidade, motivo pelo qual seu potencial destrutivo não deve ser subestimado. Muitos apoiadores de Bolsonaro não veem nele uma apologia ao crime, acreditando que tais declarações não devem ser levadas ao pé da letra, pois ele somente “fez uma piada”. Para que o bolsonarismo sobreviva, a representação do outro vai ficando cada vez mais grotesca e irreal. (Carvalho, 2018).

Essa crise de identidade e admissão da barbárie, por vezes, está associada à falta de leitura ou resistência a ela. Petit (2008) postula que a leitura em alguns meios não era muito bem vista, porque uma pessoa que lê acaba se distinguindo das outras, como se sua pretensão fosse “ser superior” ou “banciar o esperto”. Dessa forma, a autora também explana o quanto a resistência à leitura se relaciona com aquilo que ela põe em jogo, o que, muitas vezes, é o fato de se pertencer ou não a determinado grupo, bem como o modo como o indivíduo se vincula a este grupo.

Ainda Segundo Petit (2008), também se pode elencar que *governos autoritários tentam controlar o conhecimento e as possibilidades de significação da palavra* e tudo o que ambos representam, para não se abrirem à ideia de liberdade. Segundo a autora, esse controle da escrita é utilizado para prender as pessoas em certos preceitos e em uma “identidade coletiva”. Além do medo do livro, a manipulação da escrita é um instrumento decisivo de poder, em que os líderes autoritários preferem difundir vídeos e fichas com a sua interpretação sobre os fatos, sem margem para liberdade. O leitor é ativo porque reescreve. A autora também mostrou que escravos e mulheres eram impedidos e até violentados após entrarem em contato com o universo da leitura e escrita porque os fundamentalistas querem ter o monopólio do sentido. E o sentido da palavra nunca foi algo fácil de controlar, uma vez que cada indivíduo associa palavras umas às outras. A leitura mostra possibilidades, alternativas, não impõe somente uma visão.

Petit (2008) exemplifica tal questão com a educação da Argélia de 1965, adotada na França para filhos de imigrantes e jovens franceses, que eram deficientes intelectuais: uma educação com poucos signos, palavras restritas. Os professores preferiam, por exemplo, ensinar termos genéricos como “pássaro”, e não os específicos, como “andorinha”. Neste caso, ocorre uma deliberada empobrecimento da linguagem. para reduzi-la a mera função

instrumental. As crianças argelinas não liam nem ouviam textos, sendo apenas expostas a recursos audiovisuais. Não aprendiam uma língua da descrição, narração, argumentação e pensamento, mas apenas voltada para o diálogo. Nas escolas, de modo geral, o acesso a bibliotecas é muito restrito. Quando os livros estão disponíveis, as crianças não são encorajadas a ler e até mesmo ficam proibidas de tocar nos livros. Também há a ideia de que a cultura dos livros é apenas para “aqueles que detém o poder”, de modo que os marginalizados possam desenvolver resistência ao livro (Petit, 2008).

Paulo Freire, em sua *Pedagogia do Oprimido* (2011) fala da palavra com sentido de libertação, e que essa libertação também está em realmente aprender sobre o que é que aquela palavra significa de fato. Para o educador, o alfabetizando já sabe que a língua é cultura e que o homem é sujeito que desvela o mundo por meio da construção das palavras. Assim, a alfabetização não é um jogo de palavras, mas a consciência reflexiva da cultura e de seu significado na realidade em que o estudante vive. A existência se nutre de palavras verdadeiras com as quais se transforma o mundo. Existir é pronunciar o mundo. (Freire, 2011).

Se associarmos à Petit (2008), entende-se alguns motivos pelo ódio ao Paulo Freire, seu pensamento crítico na época de extrema-direita no Brasil. Além disso, é possível visualizar o controle de conhecimento pelos governos autoritários em suas reformas impostas na escola. De acordo com Cereja (2005), a primeira reforma do Ensino Médio, datada de 1970, época da ditadura civil-militar, em que ocorreu, além da exponencial desvalorização de professores, a substituição de bibliografias pelos livros didáticos e centrando o Ensino Médio não mais em um ensino propedêutico, mas no “mercado de trabalho” (Cereja, 2005). Assim, muitas vezes, temos uma concepção de Educação Básica como aquela que leva em consideração apenas essas funções específicas.

Vivemos outra tentativa de controle do conhecimento pela recente reforma do Ensino Médio que, aprovada por meio da Medida Provisória 746 e convertida na Lei n. 13.415/2017, previu mudanças na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e discorreu diretrizes para o Novo Ensino Médio (NEM). Conforme o art. 3º desta lei, uma das principais mudanças são os itinerários formativos. De acordo com o portal do Ministério da Educação, os itinerários são

"o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo" que se aprofundam em alguma área de conhecimento de alguma área e da "formação técnica e profissional". (Brasil, 2023).

Entretanto, Segundo Cássio (2023, 2022), isso fez com que o Novo Ensino Médio seja pior do que o anterior, pois é uma promessa de revolução educacional com custo mínimo, da qual disciplinas curriculares como Química e Sociologia foram substituídas por microdisciplinas como “Brigadeiro gourmet” e “Mundo pet”, que podem ser ministradas por professores com qualquer formação e sem estrutura adequada na escola. Na prática, tais itinerários aumentam a desigualdade educacional, pois simplifica a formação de jovens em vista do “mercado de trabalho” e sonega conhecimento aos mais pobres. (Cássio, 2023, 2022). Passamos, pois, por uma crise de identidade marcada pela educação.

Segundo Cássio (2019) a educação vem ganhando contornos de barbárie, principalmente pela hipótese de Adorno de que a educação está atrasada “de um modo *peculiarmente disforme* em relação à sua própria civilização”. (Adorno, 1968, p.155). Cássio (2019) argumenta que “a barbárie gerencial tenta destruir a escola de fora para dentro” e que ela “não é ‘menos pior’ por agir dentro de certos padrões de racionalidade”. Porém “às ondas de barbárie sempre refluem resistências” e, por isso, as lutas por uma educação radicalmente democráticas não podem parar. (Cássio, 2019). É possível associarmos essa questão com Petit (2008), pois as aulas de línguas e de outras ciências são substituídas por microdisciplinas com menos acesso ao texto, à argumentação e pensamento para dar lugar ao audiovisual e a uma função mais instrumental de língua e escola.

Há que se olhar, pois, identidade e barbárie, questionando-as dentro de nosso próprio meio do qual consideramos ser a civilização normal e correta. É preciso questionar o orientalismo, dentro do qual estereotipamos povos de outra cultura ou consideramos entender o melhor para sua preservação. O que queremos, pois, para as nossas etnias indígenas? Restringir o direito à leitura e escrita? Dar a eles uma “educação de poucas palavras” porque é “manter uma cultura” ou na tentativa de facilitar a aprendizagem? Quais os motivos para que

o português segunda língua não reflita seus pensamentos e argumentações? Assim, é preciso que aprendam mecanismos para um texto em português adequado ao gênero, não apenas formas textuais que trunquem suas identidades ou que os subestimem.

É comum colocarmos indígenas em uma redoma de vidro porque uma modalidade como a Educação Escolar Indígena teve início justamente com a barbárie, pela negação de identidade cultural dos povos originários, em que eram proibidos de falar em suas línguas maternas, obedeciam a regras rígidas e pouco podiam visitar suas famílias. Tal massacre histórico somente não é mais admissível depois de muita luta contra a barbárie, em que finalmente se consolidou a Constituição de 1988 quando personalidades como Ailton Krenak e Eliane Potiguara tiveram protagonismo na legitimação de direitos originários que até então negado pelas várias políticas que os dizimavam. Isso se ampliou com os art. 78 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), onde se assegura “oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas”, “a valorização de suas línguas e ciências” e até mesmo “fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena”. (Brasil, 1996).

Com as leis, houve cada vez mais uma tendência à educação intercultural, que reconhecesse a cultura dos povos originários. Segundo Troncarelli (2021), as próprias lideranças indígenas solicitavam a instituição escolar, pois queriam aprender a língua portuguesa e o sistema monetário para se apropriarem desse conhecimento e, assim, não serem ludibriados. Além disso, crianças e jovens poderiam se manter no convívio com suas famílias e não mais irem para a cidade para estudarem. (Troncarelli, 2021).

Para isso, é preciso um ensino de língua que considere a língua como prática social, que é o caso do letramento. Marcuschi (2010) nos mostra, precisamente, que o letramento se tornou uma prática social indispensável, tanto na zona urbana quanto na zona rural, sendo fundamental para a sobrevivência. O autor também postula que existem vários letramentos relacionados a contextos sociais, como aqueles relacionados a trabalho, escola e atividade intelectual. E cada um desses contextos exige diferentes usos da escrita. Além do mais, existe a supervalorização da escrita, o leva à supremacia das culturas que a ela têm acesso. Com

isso, separam a “cultura primitiva” da “cultura civilizada”. A oralidade inicia nossa racionalidade e é um fator de identidade social e de grupo. (Marcushi, 2010).

Por meio do letramento, os indígenas adquirem a capacidade de sobreviver em ambientes em ambientes que demandam essa aptidão, destacando a importância da educação decolonial. Troncarelli (2021) tece algumas práticas de letramento em algumas dessas escolas indígenas, como encenar situações reais de uso linguístico com estudantes das etnias, tais como argumentar que não queriam o troco do mercado em balinhas ou registro de nome indígena incorreto pelo cartório. (Troncarelli, 2021). Assim sendo, ainda que uma instituição escolar seja algo, *a priori*, típico da cultura do “branco”, com estrutura como carteiras enfileiradas, tênue divisão por disciplinas, freqüenta-la não significa “perda de identidade cultural” se as comunidades indígenas não aceitarem uma escola imposta, mas se apropriarem dela, ressignificando esses elementos e reafirmando suas identidades, tais como disciplinas que preservem a língua materna, português como segunda língua e confecção de materiais didáticos próprios. Em uma concepção estereotipada de povos indígenas, nem se poderia conceber o espaço escolar dentro das aldeias. Mas uma escola indígena que funcione deve manter a consciência indígenas de suas cosmologias, identidades, ancestralidades e pertencimento a um povo.

Assim, por meio de teorias e com a consciência da importância do conhecimento, povos indígenas dominam tecnologias, dominam nossos recursos para que sua cultura e sua língua não se tornem vulneráveis, com o risco de extinção. Para isso, aprendem justamente o português como segunda língua. Nessas escolas nas aldeias também se consolidaram as licenciaturas interculturais, nas quais aprendem teorias fundamentais para o aprimoramento dos sistemas escritos de sua língua materna. Pois o não-indígena, em uma universidade, também não tem contato com diversas teorias linguísticas, nacionais e estrangeiras? Qual o fundamento de privar o acesso indígena a essas teorias linguísticas e pedagógicas, sob o pretexto de “perderem sua cultura”? As comunidades devem ter contato com as mais diversas ciências e, por meio delas, consolidar sua ciência ancestral. Não ter este contato é que seria dominar povos indígenas e sonegar-lhes o conhecimento.

Ao invés de determinarmos o que é cultura para outro povo, é preciso questionar o pensamento colonial, ocidentalista e bárbaro em relação à nossa cultura e à do outro. Segundo Guajajara (2019) o Brasil precisa assumir a dívida histórica para com os povos indígenas, trabalhando ativamente para repará-la. Para isso, devem contar com a interculturalidade enquanto troca de conhecimentos em uma via de mão dupla, pois podemos aprender muito com o conhecimento das aldeias. A autora reafirma que a educação indígena é ancestral e milenar, considera a organização social comunitária, e que este é um outro fator para que povos indígenas transitem para além do chão da aldeia: “esse conhecimento é capaz de colaborar na construção de um outro projeto político educacional para o país, em que a epistemologia nativa se afigura como possibilidade de cura política, educacional e intelectual”. A educação indígena defende a democracia e um Brasil melhor, certamente, considera sua pluralidade. (Guajajara, 2019).

Diante de um Brasil em crise, é a leitura e a escrita que podem se tornar um dos mais importantes meios de resistência para as diferentes etnias, que querem aprender não uma escrita “simples”, mas uma escrita em português que visa abranger a complexidade de seus pensamentos, objetivo de uma educação efetivamente intercultural. Foi somente assim que admitiram a escola na aldeia: quando perceberam que a aquisição do conhecimento poderia gerar os mais diversos benefícios, estando a identidade cultural muito além do lugar onde esse povo vive ou dos costumes tradicionais que ele preserva. Em meio a tantas lutas, preservam sua língua materna por meio do que existe e é relevante dentro da ciência ocidental, mas também considerando suas próprias cosmologias. Não é fácil, mas utilizam tecnologias, suas línguas maternas são ensinadas na escola e aprendem a gramática e escrevem textos de suas línguas maternas. Mais: dominam e ensinam na escola nossos tipos de textos. Para que tomem, eles próprios, a palavra – em português como segunda língua.

Com o exemplo da Educação Escolar Indígena, o “branco” pode aprender a *realizar uma reversão histórica e reafirmação de identidade marcada por uma educação de qualidade*. Tanto mais em períodos de crise e ódio pela educação, como é o caso do Brasil recente. Petit (2008) mostra o quanto a leitura pode ajudar a *recompor a identidade*, pela possibilidade de nos tornarmos agentes de nossas vidas, de termos uma compreensão de nós

mesmos e dos outros, posto que a leitura e a escrita desvelam inúmeras possibilidades de conhecimento e podem ajudar a construir uma identidade em evolução. Esse é o motivo pelo qual também professores e alunos defendem a educação no Brasil. Esse é o motivo pelo qual a leitura e a escrita, tanto em língua materna quanto em português como segunda língua, precisam ser incentivadas e seu acesso deve ser cada vez mais democratizado em sociedades indígenas. É preciso recompor nossa identidade para que governos autoritários e com traços de barbárie nunca mais ocorram no Brasil. Tal como arremata Guajajara (2019), “se nós, povos indígenas, ainda estamos vivos e com nossas identidades, é porque aprendemos a usar a escola a nosso favor”. (Guajajara, 2019, p. 173). Tomemos a nosso favor a palavra, a escola, o conhecimento e a diversidade da civilização.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. A educação contra a barbárie. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação** 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 155-168.

BRASIL. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: 07 mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 07 mai. 2024

BRASIL. [Constituição (1988)]. Art. 231. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 07 mai. 2024.

BROWN, H.D. Culture: definitionsandtheories. In: Brown, H.D. **Principlesoflanguageandteaching**. 3. ed. EnglewoodCliffs, 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: 07 mai. 2024.

CAMINHA, Pero Vaz de. **Carta de achamento do Brasil**. Edição comentada por Sheila Hue. São Paulo: Editora Unicamp. 2021.

CARVALHO, Bruno. Não foi você: Uma interpretação do bolsonarismo. **Revista Piauí**. Edição 142, Julho 2018. Disponível em: <<https://piaui.folha.uol.com.br/materia/nao-foi-voce/>>. Acesso em: 07 mai. 2024.

CÁSSIO, Fernando. O ‘Novo’ Ensino Médio é muito pior que o anterior. **CartaCapital**. São Paulo. 13.02.2023. Opinião. 2023a. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/opiniao/o-novo-ensino-medio-e-muito-pior-que-o-anterior/>>. Acesso em: 07 mai. 2024.

CÁSSIO, Fernando. Em São Paulo, uma revolução educacional sem professores. **CartaCapital**. São Paulo. 20.05.2022. Opinião. 2022. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/opiniao/em-sao-paulo-uma-revolucao-educacional-sem-professores/>>. Acesso em: 07 mai. 2024.

CÁSSIO, Fernando. Apresentação - desbarbarizar a educação. In: CÁSSIO, F.(Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

COHN, Clarice. Culturas em transformação: os índios e a civilização. **São Paulo Perspec.** 2001, vol.15, n.2, p.36-42. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/spp/a/MWWF97DDGP3bLHxyFd6dqxn/?lang=pt>>. Acesso em: 07 mai. 2024.

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

D’ANGELIS, Wilmar. **Aprisionando Sonhos**: a Educação Escolar Indígena no Brasil. Campinas: Curt Nimuendajú, 2017.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. 2ª Edição. Tradução de Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro, São Paulo, Perspectiva, 2011.

DOURADO, M.R. & POSHAR, H.A. A cultura na educação linguística no mundo globalizado. In: SANTOS, P. & ALVAREZ, M.L.O. (orgs). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas, Pontes Editores, 2010, p.33-52.

FARGETTI, Cristina Martins. Breve história da ortografia da língua juruna. **Estudos da Língua(gem)**. Questões de Fonética e Fonologia: uma Homenagem a Luiz Carlos Cagliari. Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, v.3, 2006, p.123-142. Disponível em:
<<https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/1012>>. Acesso em: 07 mai. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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

GUAJAJARA, Sônia. Educação indígena: esperança de cura para tempos de enfermidade. In: CÁSSIO, F.(Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

HEKALLY, Kelly. Denúncia de genocídio de ianomâmis preocupa Bolsonaro. **Estado de Minas**. Política. 13/02/2023. Disponível em:
<https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2023/02/13/interna_politica,1456815/denuncia-de-genocidio-de-ianomamis-preocupa-bolsonaro.shtml>. Acesso em: 07 mai. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **O Brasil indígena**. Rio de Janeiro: IBGE. 2010. Disponível em: <<https://indigenas.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 07 mai. 2024.

KOPENAWA, Dário. Tirem o garimpo das nossas terras. **Revista Piauí**. 29 dez 2020. Disponível em: <<https://piaui.folha.uol.com.br/tirem-o-garimpo-das-nossas-terras>>. Acesso em: 07 mai. 2024.

KUMARAVADIVELU, B. Problematizing Cultural Stereotypes in TESOL. In. **TESOL Quartely**. Number 4.vol. 37. 2003. p.709-719. Disponível em:
<<https://www.jstor.org/stable/3588219>>. Acesso em: 07 mai. 2024.

KUMARAVADIVELU, B. (2002). Paying attention to inter- in intercultural communication. **TESOL Journal**. 11(1), 3–4. Disponível em:
<<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/j.1949-3533.2002.tb00059.x>>. Acesso em: 07 mai. 2024.

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

MAFEI, Rafael. Quem pagará pelo Capitólio à brasileira?. Anais do golpismo. **Revista Piauí**. 09 jan 2023. Disponível em: <<https://piaui.folha.uol.com.br/quem-pagara-pelo-capitolio-brasileira/>>. Acesso em: 07 mai. 2024.

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

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, câmpus Araraquara. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192660>>. Acesso em: 07 mai. 2024.

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Novo Ensino Médio - perguntas e respostas**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>>. Acesso em: 07 mai. 2024.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a Leitura**: uma nova perspectiva. 2ª ed. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

SAID, Edward. **Orientalismo**: o oriente como invenção do ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SILVA, Fernando de Barros e. **Quatro anos em quatro horas**. Revista Piauí. Edição 197, Fevereiro 2023. Disponível em: <<https://piaui.folha.uol.com.br/materia/quatro-anos-em-quatro-horas/>>. Acesso em: 07 mai. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org. e trad.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

TAIGUARA. *AmericadelÍndio*. In: **Canções de Amor e Liberdade**. 1983a. Gravadora Alvorada. Faixa 8. Duração: 03:02min.

TAVARES, Roseanne Rocha. Conceitos de cultura no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. In: TAVARES, RoseanneRocha. **Língua, cultura e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2004. p. 17-27.

TIBURI, Marcia. Alteridade, redes sociais e a questão indígena no Brasil. in: **Como conversar com um fascista: reflexões sobre o cotidiano autoritário brasileiro**. São Paulo/Rio de Janeiro: Record, 2015, p.149-152.

TRONCARELLI, Maria Cristina. **Urucum, pedra brilhante: onze anos de formação de professores indígenas do Território Indígena do Xingu 1994-2005** [e-book]. Cuiabá: Carlini & Caniato Editorial, 2021. Disponível em: <<https://acervo.socioambiental.org/index.php/acervo/livros/urucum-pedra-brilhante-projeto-yrykum-itaenyfuk-onze-anos-de-formacao-de-professores>>. Acesso em: 07 mai. 2024.

WOLFF, Francis. Quem é bárbaro? In: NOVAES, Adauto (org.) **Civilização e barbárie**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WOLFE, Connie T. ,&SPENCER, Steven J. (1996). Stereotypesandprejudice: Theirotvertandsubtleinfluence in theclassroom. **American Behavioral Scientist**. 40, 176–185. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0002764296040002008>>. Acesso em: 07 mai. 2024.