

O OUTRO NEGLIGENCIADO: DIALOGIA E ALTERIDADE EM ATIVIDADES DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO DE ALUNOS DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

THE OTHER NEGLECTED: DIALOGISM AND ALTERITY IN READING AND WRITING ACTIVITIES OF STUDENTS OF HIGH SCHOOL

Julia Izabelle da Silva¹

Vivianne Fleury de Faria²

Resumo: *Este estudo tem como objetivo analisar as relações de alteridade mantidas entre alunos do Ensino Médio de uma escola pública de Goiás e os povos indígenas brasileiros, marcadas no dialogismo constitutivo dos gêneros discursivos. O tratamento da questão indígena na escola regular é caracterizado pela construção de diferentes (e, por vezes, contraditórias) concepções acerca dos povos indígenas, as quais refletem na forma como o aluno não-indígena compreende o outro e, por conseguinte, a si mesmo. Negligenciar o papel dos povos indígenas, seja na história, ou mesmo na atual conjuntura social brasileira, significa desprover o aluno do exercício da cidadania e do respeito ao outro. Nesse sentido, serão discutidas e analisadas atividades de leitura e produção de texto, de diferentes gêneros discursivos, tendo como foco de análise a relação dialógica com o outro indígena. Os resultados mostraram que as relações de alteridade são marcadas positivamente nos textos, na medida em que se reconhece o papel do indígena tanto histórico quanto socialmente na constituição de uma identidade nacional.*

Palavras-chave: *Dialogismo; Gêneros discursivos; Alteridade.*

Abstract: *This study aims to analyze the relationships of alterity maintained between students of a public school in the state of Goiás, Brazil, and indigenous Brazilian people, marked on the dialogism constitutive of genres. The treatment of indigenous issues in regular school is characterized by the construction of different (and, in the most times, contradictory) conceptions about the indigenous people, which reflect in the way the non-indigenous students understand the other and, therefore, herself. To neglect the role of indigenous people, whether in history or even in current Brazilian social status means to deprive students from the citizenship and from the respect to the other. In that sense, we shall discuss and analyze the reading and writing activities of different genres, having as focus of analyze the dialogism with the other. The results showed that the relationships of alterity are positivity marked on the texts, in the sense that the role of the indigenous in the historical and social constitution of a national identity is recognized.*

Keywords: *Dialogism; Speech Genres; Alterity.*

¹ Mestranda em Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia, Brasil, e-mail: evanesju@gmail.com

² Docente da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutora em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB). Goiânia, Brasil, e-mail: vivifleury@hotmail.com

1 Introdução

Nos últimos anos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) têm enfatizado o papel da educação na efetivação de uma cidadania plena. Trata-se, portanto, de formar indivíduos capazes de atuar, refletir e, principalmente, mudar a sociedade da qual fazem parte. Ser cidadão, nesse sentido, implica uma conscientização e humanização do indivíduo, o que significa, em termos práticos, entender, respeitar e conviver de forma harmônica com o outro.

A língua é um fenômeno social, cuja constituição refere-se ao dinamismo e dialogismo específico da interação em sociedade. Nesse sentido, o ensino de língua deve abranger aspectos concernentes a sua natureza e funcionamento, ou seja, seu uso real na interação verbal. Baseados nos pressupostos teóricos de Bakhtin (2001), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) compreendem os gêneros discursivos como realidade fundamental da língua. Isso significa assumir seu caráter dialógico e heterogêneo, marcado nas relações de alteridade estabelecidas durante a interação verbal.

Partindo de tais pressupostos, este trabalho é o resultado de um estudo realizado em uma turma de 3ª série do Ensino Médio, e tem como proposta central o ensino e a análise de gêneros discursivos. Especificamente, utilizou-se como eixo temático a questão indígena brasileira, na medida em que seu tema permite discussões e reflexões sobre aspectos históricos, socioculturais, ambientais e, principalmente, de relação com o *outro*. O objetivo do estudo consistiu, portanto, em buscar uma articulação entre o ensino dos gêneros discursivos e a reflexão sobre o papel dos povos indígenas na constituição (não só histórica como também atual) da sociedade e identidade(s) brasileira(s).

O trabalho será organizado nas seguintes seções: primeiramente, na seção 2, serão discutidos os pressupostos teóricos que fundamentam a análise; em seguida, na seção 3, será elucidada a metodologia utilizada na geração e organização dos dados; na seção 4, serão apresentados dados, as análises e os resultados de pesquisa; por fim, na seção 5, serão tecidas algumas considerações finais.

2 Fundamentação teórica

2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais: uma proposta de ensino de língua e cidadania

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) apresentam uma proposta educacional que tem como princípio fundamental o exercício da cidadania e o acesso ao

mercado de trabalho. Propõe-se que as práticas educacionais adotadas nas escolas atendam às necessidades econômicas, sociais e culturais dos alunos, de forma que estes possam tornar-se cidadãos críticos e autônomos que atuam de maneira responsável e competente na sociedade em que vivem. Dentro dessa nova perspectiva de ensino, o respeito às diferenças, ao *outro*, constitui peça fundamental na formação de sujeitos que atuam na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Nesse sentido, o documento proposto argumenta que

Essas exigências apontam a relevância de discussões sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito. Cabe ao campo educacional propiciar aos alunos as capacidades de vivenciar as diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural. Apresenta-se para a escola, hoje mais do que nunca, a necessidade de assumir-se como espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania (BRASIL, 2000, p.28).

O ensino de língua materna assume, nessa perspectiva, um papel central na construção e sistematização de competências e habilidades que permitem ao aluno uma participação ativa nas diferentes esferas comunicativas de sua vida social. Nesse sentido, a concepção de língua adotada pelos PCN parte do pressuposto de que

Não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um *outro*, dentro de um espaço social, como, por exemplo, a língua, produto humano e social que organiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns aos membros de uma determinada comunidade linguística (BRASIL, 2000, p.5, grifo nosso)

Dentre as competências a serem desenvolvidas durante o Ensino Médio, estão o respeito e a preservação das diferentes variedades linguísticas, assim como as diferentes formas de categorização do universo, visões de mundo, específicas de todo grupo social, permitindo, assim, a construção de categorias de diferenciação e apreciação. Outra competência refere-se à produção e análise de textos, considerando-se seu contexto, sua natureza composicional e sua função. Dessa forma, pautamo-nos no ensino de língua materna proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), baseados na aprendizagem de gêneros discursivos, tendo em vista as condições de produção e de recepção no momento da prática de escrita e leitura de textos.

2.2 Temas transversais e o tratamento da questão indígena em sala de aula

Os Parâmetros Curriculares (BRASIL, 1997) propõem para o Ensino Fundamental uma abordagem de ensino que transpasse áreas de diversos âmbitos sociais. Os chamados *temas transversais* representam diversas áreas do conhecimento, de forma que diferentes disciplinas, como língua portuguesa, história e ciências, estejam conceitualmente integradas na prática didática. Para que o aluno possa tratar de questões com as quais irá se deparar em sua vida cotidiana e atender às demandas atuais da sociedade, são abordados temas de interesse social, os quais transpassam as diferentes áreas de ensino. São cinco os temas transversais: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual (BRASIL, 1997). Embora os Parâmetros não incluam o Ensino Médio na proposta dos temas transversais, o conceito de transversalidade não deve ser descartado nesse período da vida escolar, tendo em vista um dos principais objetivos apontados pelo documento: a formação de cidadãos críticos.

Nesse sentido, a temática indígena insere-se como um assunto que transpassa diferentes áreas do conhecimento, principalmente no que concerne aos temas transversais da pluralidade cultural e meio ambiente. Tais temas podem ser desdobrados em outros assuntos de relevância social, como a diversidade étnica e linguística do país, além dos mecanismos tradicionais de subsistência, que contribuem para a discussão sobre o desenvolvimento sustentável, tão urgente na sociedade atual (SILVA & GRUPIONI, 1995). Entretanto, é o acesso à pluralidade cultural e multiplicidade étnica do país, em especial àquela referente aos povos indígenas brasileiros, que permite uma educação que incentive a reflexão acerca do diferente, do *outro*.

No livro intitulado “A temática indígena na escola: novos subsídios para professores do 1º e 2º graus”, Silva & Grupioni (1995) questionam de que forma as diferenças, sejam elas culturais, físicas ou sociais, estão sendo pensadas em sala de aula. Segundo as autoras, existe um abismo, em termos de comunicação cultural, entre a sociedade indígena e a não-indígena. Pouco se sabe a respeito das mais de 206 etnias existentes no país e das 180 línguas indígenas, aproximadamente, faladas aqui. E é a educação escolar, enquanto espaço de diálogos, trocas e descobertas, que permitirá ao aluno o acesso e a construção do respeito às diferenças, do saber conviver e aceitar o *outro*. De acordo com Telles (1987 *apud* SILVA & GRUPIONI, 1995), o período da infância e da adolescência, que coincide com o período em que frequentam a educação regular, representa o momento ideal para que se conheça e se tenha acesso a outros povos e culturas. Para a historiadora, a escola e o livro didático tem um papel fundamental na

formação da imagem a respeito do outro, na medida em que constituem espaços institucionalizados.

No entanto, a questão das sociedades indígenas nas escolas tem sido ignorada nos programas curriculares, de forma que, dentro de sala de aula, tanto os professores quanto os livros didáticos apresentam escassas informações, até mesmo contraditórias, a respeito da diversidade étnica e cultural existente no Brasil. A respeito da produção e divulgação do conhecimento sobre as sociedades indígenas brasileiras, Silva & Grupioni afirma:

A imagem de um índio genérico, estereotipado, que vive na mata, mora em ocas e tabas, cultua Tupã e Jaci e que fala tupi permanece predominante, tanto na escola como nos meios de comunicação [...] O que parece mais grave neste procedimento é que, ao jogar os índios no passado, os livros didáticos não preparam os alunos para entenderem a presença dos índios no presente e no futuro. E isto acontece, muito embora, as crianças sejam cotidianamente bombardeadas pelos meios de comunicação com informações sobre os índios hoje (1995, p.489).

De acordo com Telles (1987 *apud* SILVA & GRUPIONI, 1995), são nesses espaços institucionalizados, onde se produzem discursos institucionalizados, que imagens, discursos e preconceitos são construídos. O preconceito, segundo a Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales (1974), refere-se a um conceito formado sem que haja um conhecimento prévio, baseado em provas infundadas ou imaginárias. Tais juízos resultam, por sua vez, em valorações e atitudes negativas ou positivas direcionadas, na maioria dos casos, a grupos étnicos e suas respectivas culturas, línguas, religiões, características físicas etc.

Para Lopes da Silva (1988 *apud* SILVA & GRUPIONI, 1995), todos os grupos humanos significam o mundo a sua maneira, constituindo um conjunto simbólico o qual é denominado, *grosso modo*, cultura. Cada cultura representa, assim, uma visão de mundo particular. De acordo com a autora, tendemos a julgar o *outro* tomando como parâmetro a nossa própria cultura, culminando, assim, em atitudes preconceituosas e etnocêntricas frente ao que não corresponde ao que nós entendemos como o “mais correto” ou “natural”, seja isso um determinado comportamento, um princípio moral, uma religião, uma língua e assim por diante.

2.3 Gêneros discursivos: do conceito à prática social

A língua é um fenômeno de natureza eminentemente social. Nesse sentido, compreender a linguagem humana significa admitir as diferentes formas que ela assume nas

diferentes situações de interação pertencentes a um determinado grupo social. De acordo com Bakhtin (2000), as diferentes formas de utilização da língua correspondem às diferentes esferas de atividade humana. Tais usos só se concretizam, por sua vez, na forma de enunciados, os quais devem ser compostos por um conteúdo temático, por uma construção composicional e por um estilo. Segundo o autor, esses *tipos relativamente estáveis de enunciado* são entendidos como gêneros discursivos.

A grande diversidade de gêneros discursivos que podem ser encontrados revela o caráter heterogêneo da língua. Bakhtin classifica os gêneros como primários (simples) e secundários (complexos). Para o autor, a diferença entre os dois reside no fato de que

os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea (BAKHTIN, 2000, p. 281).

Entretanto, como observa Marcuschi (2011), os gêneros primário e secundário apontados por Bakhtin não podem ser considerados em termos de uma classificação do discurso. Segundo Faraco (2009), essa distinção refere-se às esferas de criação ideológica, sendo os gêneros primários representantes da chamada *ideologia do cotidiano*, ligada às atividades sociais da vida cotidiana, e os gêneros secundários referentes aos *sistemas ideológicos constituídos*, os quais envolvem práticas culturalmente mais elaboradas como a literatura, a filosofia, a religião etc. A respeito da identificação e classificação dos gêneros discursivos, Marcuschi (2011) chama atenção para o seu caráter instável e fluido. Para o autor, o enfoque que tem sido dado ao aspecto convencional e estável dos gêneros tem levado seu estudo a um *formalismo reducionista*, pois o gênero, assim como a linguagem, é variável e heterogêneo, adaptando-se a cada necessidade de uso.

Na perspectiva bakhtiniana de linguagem, a enunciação é de natureza social, sendo determinada pelo contexto social mais imediato ou pelas condições sociais, políticas e econômicas que organizam determinada comunidade. A ideologia, criada pelas relações sociais de grupos organizados, corresponde à realidade dos signos sociais. A palavra é, portanto, o *fenômeno ideológico por excelência*; é o modo mais puro e sensível de relação social. Para Bakhtin (2006, p.34), ‘as leis de refração ideológica da existência em signos e em consciência, suas formas e seus mecanismos, devem ser estudados, antes de mais nada, a partir desse material que é a palavra’.

Fairclough (2001) considera que a linguagem constitui-se como uma prática social, uma forma de agir sobre o mundo e, principalmente, sobre os outros. O autor recupera a relação dialética, proposta por Bakhtin, entre discurso e estrutura social, sendo esta última uma condição e um efeito da primeira. O discurso não apenas tem o papel de representar o mundo, como também de construir sentidos. As identidades sociais, os sujeitos e as diversas posições que ocupam na vida social são construídos por meio dos diferentes discursos.

A prática discursiva é determinada por orientações de cunho político, econômico e ideológico, apesar de ser a ideologia o resultado gerado pelas relações de poder estabelecidas no domínio político e econômico. Pode-se inferir, assim, que as práticas discursivas correspondem ao local das lutas de poder. Diferentes discursos, em diferentes domínios institucionais, podem servir como lugar para a reprodução de ideologias que refletem posições políticas e econômicas dominantes (FROW, 1985 *apud* FAIRCLOUGH, 2001). Para Fairclough (2001), as práticas discursivas manifestam-se linguisticamente como textos (entendendo-se ‘texto’ no sentido proposto por Halliday 1978). A análise das práticas discursivas faz-se, então, mediante o estudo dos processos de *produção, distribuição e consumo textual*.

Dessa forma, a prática discursiva, para Fairclough (2001), contribui para reproduzir a sociedade em suas diversas nuances (identidades sociais, relações sociais, valores, crenças etc), mas também pode contribuir para transformar tal sociedade. Para tanto, o autor recorre à *intertextualidade* presente na teoria bakhtiniana, segundo a qual, um enunciado/texto, está sempre repleto de outros enunciados/textos, contradizendo-os, reforçando-os ou complementando-os (BAKHTIN, 2000). Em termos de produção de textos, por exemplo, a perspectiva intertextual considera a prática criativa, acréscimos à cadeia da comunicação verbal, permitindo uma mudança discursiva, e, portanto, uma mudança social e política (FAIRCLOUGH, 2001).

2.4 Alteridade e dialogismo nos gêneros discursivos: uma perspectiva bakhtiniana

Os estudos bakhtinianos acerca da linguagem, ao considerarem os gêneros discursivos como tipos relativamente estáveis de enunciados, têm como unidade de análise a natureza do próprio enunciado. Nessa perspectiva, a língua só se concretiza em forma de enunciado. Ele é *a unidade real da comunicação verbal*. Diferentemente dos formalismos e abstracionismos de F. de Saussure e W. Humboldt, cujos estudos enfocavam o caráter individual e monológico da linguagem, Bakhtin (2000) considera o social e o dialógico como a natureza constitutiva dos

enunciados da língua. É, portanto, na interação verbal, que os enunciados são delimitados e seus sentidos constituídos.

A interação não é entendida, porém, como uma simples troca de informações entre locutor e ouvinte, em que o segundo apenas recebe, de forma passiva, as informações emitidas pelo locutor. O ouvinte, ao receber a mensagem do locutor, produz uma *atitude responsiva* com relação àquele enunciado, podendo esta ser *ativa*, ou seja, realizando-se materialmente no momento da comunicação, ou *retardada-muda*, o que significa dizer que em algum momento posterior aquele enunciado terá repercussões no discurso do ouvinte.

Para Bakhtin (2000), o *outro* assume um papel fundamental na constituição dos enunciados da língua e na construção do sentido. A dialogia é parte historicamente constitutiva do enunciado. Dessa forma, a interação constrói-se dialógica e dialeticamente, onde o ouvinte torna-se o locutor e vice-versa, de forma que

O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores – imanentes dele mesmo ou do outro [...]. Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados. (BAKHTIN, 2000, p.291).

Nesse sentido, pode-se dizer que nosso discurso está sempre carregado do discurso de outros, agindo sempre como uma resposta aos mesmos dentro de uma dada esfera da comunicação verbal. Tal resposta pode estar de acordo ou em desacordo com o enunciado anterior, havendo sempre uma tensão entre eles. As relações de alteridade, marcadas pelo dialogismo entre os sujeitos falantes, são percebidas em maior ou menor grau, podendo o discurso do outro ser abertamente citado ou não. O enunciado é *um elo na cadeia da comunicação verbal*, tendo suas fronteiras determinadas pela alternância dos sujeitos falantes no momento de uma interação. Não existe, portanto, um locutor *Adão* - aquele que inaugura um discurso (BAKHTIN, 2000). Todo discurso está carregado de discursos anteriores e, assim, de visões de mundo e ideologias diferentes.

3 Metodologia

Baseada nas orientações propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de língua portuguesa (BRASIL, 2000), a metodologia utilizada para a realização desse estudo teve como núcleo de ação pedagógica a abordagem teórica dos gêneros

discursivos, encontradas em Bakhtin (2000). Pautada, então, em uma perspectiva bakhtiniana sobre a realidade da língua e suas implicações pedagógicas, a pesquisa teve como um dos seus pilares fundamentais o dialogismo e a alteridade não apenas enquanto elementos de análise, mas como estratégias de pesquisa e ensino.

De acordo com Amorim (2001), as relações estabelecidas entre os sujeitos de qualquer ato investigativo são determinadas no dialogismo e na alteridade, marcada na tensa relação entre o pesquisador e os sujeitos ou as realidades com as quais se depara e pelas quais é modificado. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que é o diálogo entre o professor e o aluno, dialeticamente estabelecido pela contra-palavra, no momento da interação verbal, que permitirá a produção de conhecimentos e a construção de (efeitos de) sentido em ambos os sujeitos envolvidos.

A operacionalização de tais conceitos foi realizada, como sugerem os PCN, mediante o ensino dos gêneros discursivos. Para tanto, foram analisados textos de dois gêneros discursivos: o relatório e a entrevista. Foram analisados trinta relatórios, produzidos individualmente, e quinze entrevistas, realizadas em duplas. Paralelamente, foram analisados os discursos e sentidos construídos dialogicamente entre alunos e professores por meio dos diálogos e debates promovidos em sala de aula.

4 Análises e resultados

4.1 Diálogos sobre o filme “Hans Staden”

No primeiro semestre do ano, os alunos assistiram ao filme Hans Staden, que conta a experiência de um alemão mantido em cativeiro pelos índios tupinambá, no início da colonização brasileira. Após a exibição do filme, iniciamos uma discussão sobre os aspectos do filme que lhes chamaram a atenção, no intuito de identificar na contra-palavra dos alunos, as relações de alteridade com o índio da colonização, marcadas em seus discursos. Muitos responderam que o acharam interessante, mas como os comentários se limitaram a responder esta pergunta, foi necessário instigar-lhes com outras perguntas. Perguntamos, então, se já haviam estudado o período da colonização na disciplina de história. Responderam que sim, mas que no momento estavam estudando sobre a primeira guerra mundial. Assim, pudemos questionar se haviam notado alguma diferença entre o que o filme descrevia a respeito das relações entre os índios e os europeus e o que haviam aprendido nas aulas de história. Muitos

alunos responderam não terem notado nenhuma diferença ou novidade naquilo que já tinham ouvido falar a respeito dos índios no Brasil, como o fato de andarem nus ou de trocarem mercadorias com os europeus.

Entretanto, notou-se que uma prática cultural comum entre os povos indígenas, o choro, pareceu chamar a atenção dos alunos, pois algumas meninas começaram a imitar as cenas em que as índias choram no filme. Percebido o evidente estranhamento, explicamos o significado que o choro tem em algumas sociedades indígenas, o qual, diferentemente de nossa sociedade, é realizado em conjunto, tendo uma estrutura e um ritmo a ser seguido e funcionando como uma espécie de saudação de boas-vindas.

Como o relato de Hans Staden fala a respeito de práticas antropofágicas dos índios tupinambás, perguntamos se já haviam ouvido falar sobre índios antropófagos e se achavam que esse tipo de prática ainda existia no Brasil. Todos disseram já ter ouvido falar sobre antropofagia no Brasil, no entanto, a turma ficou dividida sobre existir, atualmente, antropofagia entre os índios ou não. Perguntamos também o que achavam a respeito da antropofagia – se era algo errado ou se isso seria apenas um julgamento baseado em nossos valores ocidentais – e muitos responderam ser isso uma prática cultural, e que, portanto, não caberia a nós julgar se é certa ou errada.

Supondo haver um protagonista e um antagonista no filme, questionamos quem teria o papel de antagonista: os índios, os portugueses, os franceses ou o alemão Hans Staden. A pergunta gerou muitas controvérsias. Alguns disseram serem os portugueses os antagonistas, pois sua relação com os índios era marcada pela violência e exploração, enquanto que os franceses procuravam manter uma relação amistosa de troca com os tupinambás. Alguns disseram que tanto os portugueses quanto os franceses eram antagonistas, pois enquanto estes eram aliados dos tupinambás, aqueles eram aliados de seus inimigos, os tupiniquins. Outros, sendo estes a minoria, disseram serem os índios os antagonistas e Hans Staden, o protagonista, apesar de alguns alunos salientarem que o filme baseia-se em uma visão europeia da história e que, por essa razão, os índios são apresentados como antagonistas.

4.2 Análise do gênero relatório

Após os debates sobre o filme, foi solicitado que os alunos produzissem relatórios contando suas impressões sobre o filme. Nos relatórios produzidos pelos alunos foi possível perceber diferentes concepções acerca do índio brasileiro no período da colonização. Diferentes discursos permitiram identificar as diferentes maneiras como se entende o índio

enquanto *outro*. Considerando o período em que o filme é narrado – início da colonização do Brasil pelos portugueses (incluindo franceses, holandeses etc) – é possível compreender a relação dos alunos com o índio brasileiro atual, na medida em que tais discursos são sociohistoricamente construídos e determinados pela ideologia dominante. Entretanto, parece haver uma tensão entre discursos e ideologias distintas, as quais são visivelmente marcadas nos discursos dos alunos, os quais se encontram em constante contradição.

Em alguns textos os índios que capturaram Hans Staden são tidos como vilões. Nesses casos, a figura do índio como interesseiro, selvagem ou mesmo primitivo representa um estereótipo que tem sido construído desde a publicação das “literaturas de informação”, como a Carta de Pero Vaz de Caminha. A generalização das diferenças culturais entre os povos indígenas, como se todos representassem um mesmo grupo, as afirmações categóricas sobre o que é ser índio, sobre os interesses e as concepções de mundo desses povos permitem depreender que o índio, para estes alunos, é ainda desconhecido. A seguir tem-se o parágrafo conclusivo de um relatório. É importante frizar que, embora o texto inicialmente desenvolva um discurso de entendimento das diferentes culturas, a conclusão mostra-se incoerente, pois apresenta uma conotação negativa com relação aos povos indígenas.

O filme mostra diversas características dos índios como por exemplo as trocas de mercadorias, o choro dos índios que podem significar a felicidade da chegada de pessoas na Tribo e também o desespero deles. Mostra também que os índios (nem todos) aprisionam as pessoas de fora e depois de vários rituais matam essa pessoa e então os índios comem ele vivo.

Entretanto, o reconhecimento das diferenças culturais prevaleceu na maioria dos relatórios. Nestes, as especificidades culturais e religiosas, as quais foram enfocadas no filme, foram apresentadas como algo inerentemente característico de todo grupo humano, no sentido de que não existe uma hierarquia entre os povos ditos “civilizados” e povos “primitivos”. Dessa forma, portugueses, franceses, alemães, tupinambás e tupiniquins eram todos considerados povos diferentes um dos outros e que, por isso, deveriam ter suas visões de mundo respeitadas.

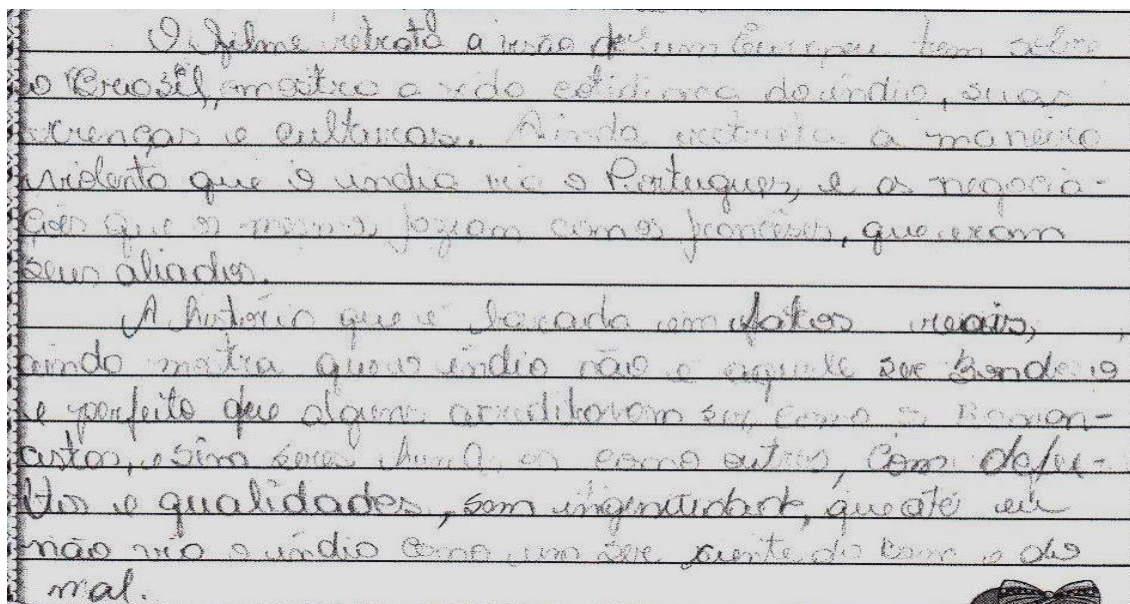
Relatório de filme "Viagem ao Brasil"
Assistimos o filme "Viagem ao Brasil"
no dia 10 de maio de 2011. O qual se
trata da história de um índio que
foi preso por índios e com eles, foram
deu novas culturas.
O filme apresenta vários aspectos
culturais e religiosos. E dá ênfase às
coisas e sua diversidade.
Além de agradável, o filme é extrema-
mente interessante. Nos fez ampliar nossos
conhecimentos e abriu mais do que uma visão
eurocentrista.

Não existe, assim, a representação de um antagonista. O que se nota é que os alunos estão refletindo a respeito de posturas e discursos preconceituosos, resultados dos discursos etnocêntricos construídos ao longo de sua vivência escolar. No texto abaixo, o aluno questiona o conceito do índio como antagonista.

O filme nos leva a pensar quem
é o vilão da história? Os índios ou fran-
cos? Do meu ver nenhum era, devemos levar
em consideração que os atos de canibal-
ismo faz parte da cultura dos índios e
que eles não fazem porque gostam de
realizar maldades, mas sim porque acreditam
em ser o certo.
Franco também não é o vilão, ele foi
confundido e ele também possui sua
cultura, sua religião.
Os negros consideramos os índios "cristãos"
pela realização do canibalismo, mas era
algo de interesse deles e eles também
têm seu lado oposto.

O que parece estar ocorrendo, na verdade, é uma tentativa de desconstruir um discurso por meio da apropriação de um novo discurso, de uma nova ordem discursiva. No texto a

seguir, o aluno fala da desmitificação do índio como “bom selvagem”, argumentando que o índio é um ser humano, como qualquer outro. Isso demonstra uma ruptura com um estereótipo há muito tempo difundido e que ainda hoje permeia o imaginário de muitas pessoas – aquele do índio idealizado pelo romantismo do séc XIX.



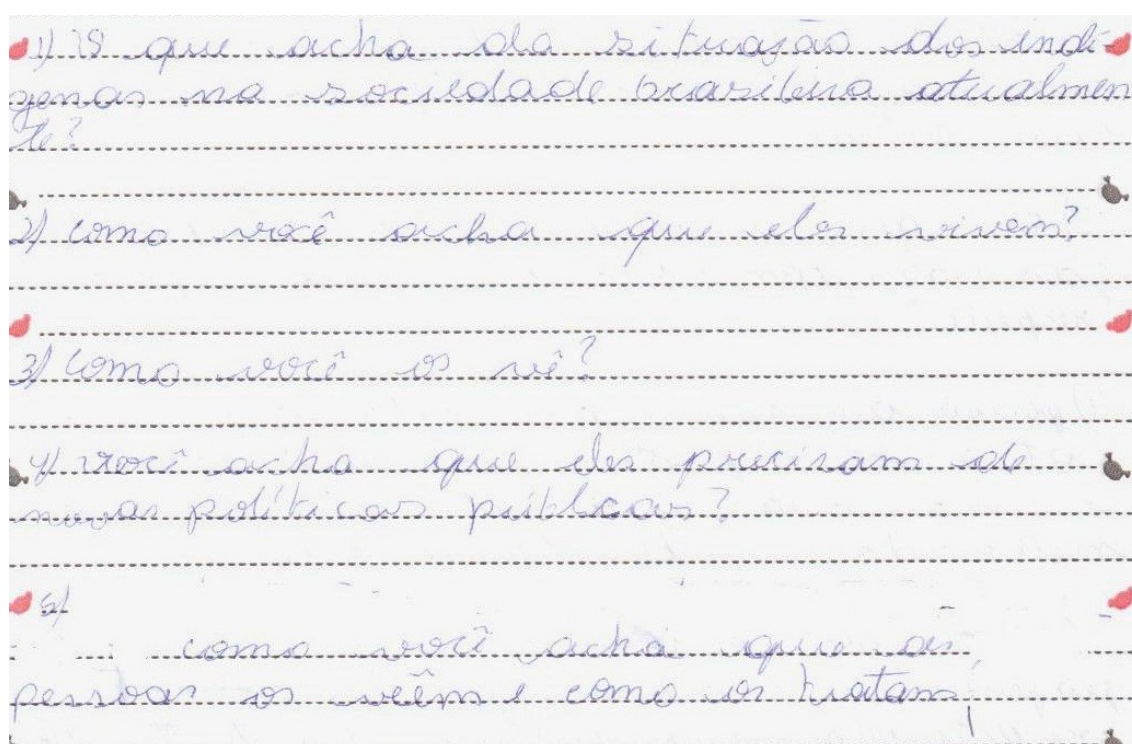
As relações de alteridade são marcadas nos discursos acima analisados de maneira positiva. O outro não é concebido, portanto, como o desconhecido a ser pré-julgado ou avaliado. Reconhece-se sim as particularidades culturais do outro, no entanto, tais diferenças não são vistas por um viés etnocêntrico, onde só há espaço para uma cultura – a cultura de si próprio. Os discursos dos alunos apresentam uma tentativa de romper com esse distanciamento do outro e reconhecer o seu papel na constituição do ‘eu’ ou do ‘nós’ enquanto seres humanos.

4.3 Análise do gênero entrevista

No segundo semestre do ano, após debates acerca da atual situação indígena no Brasil, como a questão da demarcação das terras indígenas e da diversidade linguística e cultural do país, propomos uma atividade em que os alunos, em duplas, realizassem entrevistas com colegas, professores e funcionários da escola a respeito do conhecimento sobre a população indígena brasileira. A temática e a elaboração das perguntas ficaram a critério dos próprios alunos, de forma que pudessemos identificar com isso quais assuntos relacionados à temática

indígena que mais lhes chamam a atenção. Em geral, as questões elaboradas referiam-se à demarcação de terra e às mudanças por que passam a cultura e a identidade indígena.

Nesse sentido, as questões elaboradas revelam haver um relativo conhecimento sobre a população indígena tanto historicamente, quanto no que concerne às dificuldades e preconceitos que esses povos têm sofrido. As perguntas elaboradas pelos alunos permitiram que percebêssemos uma relação não tão distante com o outro quando se trata de refletir a respeito de políticas de afirmação para grupos minoritários. A entrevista a seguir explicita essa preocupação.



Ao questionar se os índios necessitam de novas políticas públicas, o aluno pressupõe que haja a necessidade de uma melhoria na qualidade de vida dessas pessoas. Quando questiona o entrevistado como ele acha que as pessoas veem e tratam os povos indígenas, é perceptível que o aluno esteja inquietando o entrevistado sobre um preconceito patente. Na entrevista abaixo, no entanto, existe ainda uma incoerência na concepção de identidade indígena e cultura, resultado dos diferentes discursos aos quais o aluno é exposto e deles se apropria.

Aluna - O que o índio representa em sua vida? Acha que ele tem influência no que o Brasil é hoje?

Entrevistada - Representa muito coisa, até porque meu sangue é de índio, tem influência no Brasil, se não estivesse aqui as pessoas, ou a maior parte delas, não dão valor a algo.

Aluna - Como conheceu a história dos índios? Acredita nela? Se não, o que acha que mudaram?

Entrevistada - Conheço o colégio e em casa, não conheço muitas histórias.

Aluna - Você acredita que eles possam ser extintos? Por quê?

Entrevistada - Sim, por causa das grandes doenças que vêm hoje.

Aluna - Em relação a colonização do Brasil, qual a sua opinião sobre o comportamento dos colonizadores com os nativos (índios)?

Entrevistada - Preconceito absoluto tanto com os índios.

A ideia do índio como mito nacional fica clara quando o aluno pergunta ao entrevistador se ele acredita na história que ouvira sobre os índios. No entanto, a concepção de cultura dinâmica aparece logo em seguida quando o aluno, ao invés de perguntar se os índios mudaram ou não, toma como certa essa mudança e pergunta o que eles mudaram.

5 Considerações finais

Ao final deste estudo, foi possível tecer resultados que, esperamos, possam vir a propiciar futuras mudanças sociais, especialmente no que tange às relações da sociedade não-indígena com a indígena. Com relação às atividades de leitura, as discussões provindas das leituras feitas ao longo do estudo resultaram na construção de (efeitos) de sentido que

contribuíram não apenas com o aprimoramento de habilidades e competências específicas como a leitura a apropriação dos gêneros entrevista e reportagem, como também na transformação da relação desses alunos com o *outro* indígena. O dialogismo constitutivo dos debates, dos diálogos estruturados das entrevistas, das leituras sobre os povos indígenas e temas afins, permitiu uma compreensão, de forma prática e reflexiva, das relações de alteridade marcadas entre o *eu* e o *outro-professor*, o *outro-entrevistado* e, por fim, o *outro-indígena*.

Com relação à prática docente, essa experiência propiciou reflexões acerca do papel da escola e, especificamente, do ensino de língua portuguesa, na formação de cidadãos críticos, os quais conhecem, refletem e dispõe da autonomia necessária para transformar a sociedade, tornando-a mais igualitária, mais humana. Contraditoriamente, é a reflexão sobre as diferenças, sobre o *outro*, o que permite a igualdade entre os diferentes povos, costumes, visões de mundo. E a língua, enquanto prática social, constitui um forte instrumento tanto para a manutenção quanto para a transformação de uma sociedade. O ensino dos gêneros discursivos, aliados a uma temática que tem sido negligenciada pelo interesse público, em geral, ou seja, o respeito ao diferente, ao *outro*, pode vir a contribuir, portanto, com uma maior “humanização” da nossa sociedade.

Referências

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2001.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 277-289.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 21. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação do Ensino Médio. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2000.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARCUSCHI, A.L. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: BRITO, S. K.; GAYDECZKA, B.; KARWOSKI, M. A. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011, p. 17-32.

SILVA, A. L & GRUPIONI, L. D. B. **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de: 1º e 2º grau. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILLS, D. **Enciclopedia internacional de las ciencias sociales**. 11 vol. Madri: Aguilar, 1974.

Data de recebimento: 30 de abril de 2012.

Data de aceite: 08 de julho de 2012.