

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR E OS INDÍGENAS XETÁ NO PARANÁ:
UMA ABORDAGEM DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

RITA DE CÁSSIA DE ARAÚJO

**MARINGÁ
2012**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR E OS INDÍGENAS XETÁ NO PARANÁ: UMA
ABORDAGEM DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada por Rita de Cássia de Araújo ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof.^a. Dr.^a. Rosangela Celia Faustino

MARINGÁ
2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

A663e Araújo, Rita de Cássia de
Educação escolar e os indígenas Xetá no Paraná: uma
abordagem da teoria histórico-cultural / Rita de Cássia
de Araújo. -- Maringá, 2012.
206 f. : il. col., figs., tabs., fotografia.

Orientador: Profa. Dra. Rosangela Célia Faustino.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

1. Educação escolar indígena. 2. Educação - Teoria
histórico-cultural. 3. Índios Xetá - Paraná. I. Faustino,
Rosangela Célia, orient. II. Universidade Estadual de
Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.
Programa de Pós-Graduação em Educação III. Título.

CDD 21.ed.371.82998081

RITA DE CÁSSIA DE ARAÚJO

EDUCAÇÃO ESCOLAR E OS INDÍGENAS XETÁ NO PARANÁ: UMA
ABORDAGEM DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Rosangela Célia Faustino (Orientadora) – UEM-PR

Prof. Dra. Iara Tatiana Bonin– ULBRA – Canoas/RS

Prof. Dra. Marta Chaves – UEM/PR

Maringá, 16 de março de 2012

AGRADECIMENTOS

Muitas foram as pessoas que fizeram parte desta pesquisa e da minha história. Dentre elas, agradeço:

Primeiramente, a DEUS, pelo amor e apoio incondicional, pois sempre que o desânimo me abatia Ele iluminava alguém para me dar força e me incentivar na caminhada.

Ao POVO XETÁ, pela receptividade, confiança e por socializar suas lembranças e histórias, seus sonhos e desejos.

À minha orientadora, ROSANGELA CELIA FAUSTINO, por dedicar-se à defesa de uma educação escolar humanizadora e que habilite os Grupos Indígenas no Paraná a lutarem por condições de vida humanas. Além disso, agradeço pelas suas orientações, direcionamentos e incentivo ao longo desta pesquisa e dos demais trabalhos que já realizamos conjuntamente.

Às professoras MARTA CHAVES, IARA TATIANA BONIN e MARIA ANGÉLICA OLIVO FRANCISCO LUCAS, pelas preciosas reflexões e contribuições no processo de qualificação, as quais enriqueceram não apenas a pesquisa, mas também a pesquisadora.

À CAPES, pelo indispensável auxílio financeiro que possibilitou a realização desta pesquisa.

A minha MÃE MARIA e ao meu PAI CÍCERO, pelo amor e confiança, que mesmo distantes, me apoiaram e me motivaram a seguir sempre em frente, apesar das dificuldades.

Aos meus AMIGOS sempre afetuosos e incansáveis, que me apoiaram, me ouviram, me consolaram e que, muitas vezes, me fizeram rir em momentos cujo desejo era chorar. Agradeço, especialmente, a LUCIANA ANDRIOLI, MAYSE OTOFUJ, MARIANA BERNARDINO e DAIELE FLORES, pela paciência em ouvir minhas dúvidas, pensar comigo e ajudar a esclarecê-las.

Aos pesquisadores do PROGRAMA INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS DE POPULAÇÕES/LABORATÓRIO DE ARQUEOLOGIA, ETNOLOGIA E ETNOHISTÓRIA (PIESP/LAEE), pelos momentos de estudos, valiosas contribuições teóricas e inúmeras viagens às Terras Indígenas. Agradeço, especialmente, ao Professor LÚCIO TADEU MOTA, pelas fontes e informações cedidas sobre os Xetá.

Ao LABORATÓRIO DE LÍNGUAS INDÍGENAS da Universidade de Brasília, principalmente, aos Professores ARYON DALL'IGNA RODRIGUES e ANA SUELLY ARRUDA CÂMARA CABRAL, pelos preciosos ensinamentos ocorridos nos Encontros Pedagógicos com os Xetá.

Ao MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA da Universidade Federal do Paraná e ao MUSEU PARANAENSE, por nos receber prontamente e nos apresentar o acervo Xetá.

A todos os profissionais da ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA CACIQUE KOFEJ, pela atenção, paciência e disponibilidade em nos receber e ceder informações.

À SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ, pela contribuição na organização dos Encontros Pedagógicos com os Xetá e pela disponibilidade em nos atender e fornecer informações.

Resumo

ARAÚJO, Rita de Cássia de. **EDUCAÇÃO ESCOLAR E OS INDÍGENAS XETÁ NO PARANÁ: UMA ABORDAGEM DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Rosangela Célia Faustino. Maringá, 2012.

O discurso hegemônico referente à política da educação escolar indígena defende, a partir da crise econômica dos anos de 1970, que o dever da escola é priorizar o ensino dos conhecimentos específicos de cada etnia, preferencialmente em língua indígena. Neste trabalho, procuramos evidenciar a complexidade desta questão, tendo em vista a realidade vivida pelos povos indígenas no sistema capitalista que os expropriou da terra e dos bens de produção, alienando, explorando e impedindo-os de continuar praticando suas tradições. Com base nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural elaborada por Vigotski, Luria, Leontiev e outros; defendemos que, independentemente das questões culturais, étnicas e econômicas com as quais as populações humanas estão envolvidas, a escola tem papel privilegiado na transmissão dos conhecimentos universalmente produzidos e que devem estar à disposição de todos, uma vez que a consciência não é algo preexistente no ser humano, mas originada na vida social. Essa Teoria evidencia que os conhecimentos tradicionais espontâneos não desaparecerão à medida que a criança, o jovem ou adulto se apropriar dos conhecimentos científicos; ao contrário, os potencializarão, promovendo maior movimento do pensamento e elevando as funções psíquicas superiores humanas (atenção, memória, imaginação, percepção, criatividade), mediadas pela linguagem. Com base em uma metodologia de estudo bibliográfica, documental e de campo, procuramos compreender e explicitar questões históricas e culturais que envolvem o grupo indígena Xetá no Paraná, evidenciando sua luta pela sobrevivência e revitalização cultural. A pesquisa de campo se deu no âmbito de um projeto interdisciplinar, envolvendo pesquisadores provenientes de instituições de ensino superior, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, do Arquivo Público e do Museu Paranaense, cujos objetivos principais foram: levantar, sistematizar e coletar documentos e depoimentos de indígenas Xetá, visando ao registro e à organização de fontes com vistas a publicações sobre cultura e língua Xetá no Paraná. Os resultados demonstraram a importância do ensino e da aprendizagem escolar na elaboração e reelaboração dos conhecimentos tradicionais e na aquisição de conhecimentos científicos, fortalecendo a identidade étnica.

Palavras-chave: Educação Escolar. Indígenas Xetá. Teoria Histórico-Cultural.

Abstract

ARAÚJO, Rita de Cássia de. **SCHOOLING EDUCATION AND THE XETÁ INDIAN IN THE STATE OF PARANÁ: A HISTORICAL AND CULTURAL THEORY APPROACH**. 206 p. Master's Dissertation in Education – Universidade Estadual de Maringá. Supervisor: Dr Rosangela Célio Faustino. Maringá PR Brazil, 2012.

Hegemonic discourse on indigenous schooling education policies makes it mandatory that, as from the 1970s economical crisis, schools should give priority to the teaching of specific knowledge of each ethnic group preferentially through its indigenous language. Current dissertation evidences the complexity of the issue owing to the situations experienced by Brazilian indigenous peoples within the capitalist system that expelled them from their lands and from their means of production. The system organized them in settlements, exploited them and impaired them from practicing their traditions. Based on the Historical and Cultural Theory by Vygotsky, Luria, Leontiev, the school has the privileged role in the transmission of produced knowledge regardless of the cultural, ethnical and economical issues in which human population are inserted. Moreover, knowledge should be at the disposal of all, since conscience does not preexist in the human being but rather originates within social life. The above-mentioned theory shows that traditional and spontaneous knowledge does not vanish when the child, the young adult or the adult acquires scientific knowledge; on the contrary, it empowers them by enhancing a greater depth in thought and by raising the higher human psychic functions (attention, memory, imagination, perception) through language. Based on bibliographical, documental and field studies, the historical and cultural issues on the Xetá indigenous group of the state of Paraná are engaged with in their struggle for their cultural survival and revival. Field research was undertaken within an interdisciplinary project involving researchers from higher institutes of learning, the Education secretary of the state of Paraná, Public Archives and the Museum of the State of Paraná. Its main aims were to collect, systematize and interview Xetá indigenous groups to report, identify sources and publication on the culture and language of the Xetá groups of the state of Paraná. Results show the importance of school teaching and learning within the context of the elaboration and re-elaboration of traditional scientific knowledge and acquisition through a strengthening of ethnic identity.

Keywords: Schooling education. Xetá indigenous groups. Historical and Cultural identity.

Lista de figuras

Figura 1: Localização da área habitada pelos indígenas Xetá no noroeste do Paraná.....	54
Figura 2: Ritual do Urubu	83
Figura 3: Mapas dos rios do antigo território Xetá.....	169
Figura 4: 1º Encontro realizado na T.I. São Jerônimo em 2010 – Ilustração da palavra móko.....	171
Figura 5: 2º Encontro realizado em Curitiba-Pr em 2011 – Ilustração do acampamento tradicional Xetá.....	171
Figura 6: Desenho do 3º Encontro realizado em Maringá em 2011 – ilustração do rapto de Tikuein	172
Figura 7: 5ª Encontro realizado em Maringá em agosto de 2011 – Ilustração do modo como os Xetá assam algumas caças	172

Lista de fotografias

Fotografia 1: <i>tapuj kã</i> (casa pequena)	68
Fotografia 2: <i>tapuj kã</i> (casa pequena)	68
Fotografia 3: Mulher transportando a tralha doméstica e a criança.....	69
Fotografia 4: Estojo confeccionado com espata da palmeira e corda para amarrá-lo	70
Fotografia 5: Objetos trançados: 1- bolsa; 2- peneira; 3- abanador; 4- faixa para carregar criança	71
Fotografia 6: Mows – esculturas zoomorfas confeccionadas com cera de abelha	88
Fotografia 7: Tecido da tanga aberto	89
Fotografia 8: Adornos Xetá – brinco de pluma de diversas aves, tembetá de resina e colar com dentes de mamíferos.....	90
Fotografia 9: Da direita para a esquerda, atrás: Maria Rosa Tiguá Brasil, Claudemir da Silva e Rosangela da Silva. Na frente, D. Conceição Pereira, D. Belarmina Paraná e Mayara Paraná. A criança e filha de Rosangela da Silva.....	95
Fotografia 10: Registros das histórias dos grupos familiares atuais.....	95
Fotografia 11: Registros e ilustração das histórias dos grupos familiares atuais	96
Fotografia 12: Ilustração das histórias dos grupos familiares	96
Fotografia 13: Tiguá, juntamente com o professor Lucio Tadeu Mota, expondo ao grupo o que seu grupo elaborou em relação à história da sua vida	97
Fotografia 14: Adriano da Silva expondo a história do seu grupo familiar	97
Fotografia 15: Indianara (filha da Tiguá), Tiguá, Tainá e Larissa (netas da Tiguá). 2011, Umuarama-Pr.....	144
Fotografia 16: Tiguá e Indianara (filha da Tiguá). 2011, Umuarama-Pr	144
Fotografia 17: Pesquisa bibliográfica na Casa da Memória, Curitiba-PR	147
Fotografia 18: Amostra do acervo Xetá do MAE.....	147
Fotografia 19: Viagem a Terra Indígena São Jerônimo. Na foto, estão José Aparecido, José Newton (indígena Guarani), Júlia, Kevin, Gisele, Angelita (pesquisadora da UEM), D. Conceição e D. Regina.....	148
Fotografia 20: Viagem a Terra Indígena São Jerônimo. Família do Dival da Silva	149

Fotografia 21: Tanga, flechas e arco Xetá confeccionados pelo Sr. Dival da Silva	149
Fotografia 22: Professor Aryon Rodrigues explicando a pintura corporal	155
Fotografia 23: Pintura corporal Xetá	156
Fotografia 24: 3º encontro realizado em Maringá em 2011 – Prof. Lucio Tadeu Mota expondo os rios e os afluentes do antigo território Xetá.....	Erro! Indicador não definido.
Fotografia 25: 5º encontro. Exposição sobre o antigo território Xetá	168
Fotografia 26: Exibição dos filmes “O Xetá na Serra dos Dourados” e “Xetá”	173
Fotografia 27: 2º Encontro realizado em Curitiba em abril de 2010 – D. Belarmina Paraná e Claudemir da Silva conversando sobre a imagem de seus antepassados	173
Fotografia 28: Professor Aryon Rodrigues e André da Silva conversando sobre a fotografia	174
Fotografia 29: Momento de criações artísticas.....	174
Fotografia 30: Confeção de esculturas com argila.....	181
Fotografia 31: 2º Encontro em Curitiba em abril de 2010 – Confeção de esculturas com argila.....	181
Fotografia 32: Esculturas de argila confeccionadas pelos Xetá. Curitiba-Pr, 2010	182
Fotografia 33: Esculturas de argila confeccionadas pelos Xetá. Curitiba-Pr, 2010	182
Fotografia 34: Esculturas de argila confeccionadas pelos antepassados Xetá	183
Fotografia 35: 1º Encontro realizado na T.I. São Jerônimo em abril de 2010 – Professora Ana Suelly explicando os pronomes pessoais e o verbo ir na língua xetá.....	189
Fotografia 36: 1º Encontro realizado na T.I. São Jerônimo em abril de 2010 – Professora Ana Suelly Câmara Cabral no momento de ensino e aprendizagem da língua xetá	189
Fotografia 37: 2º Encontro realizado na T.I. São Jerônimo em abril de 2010 – Professor Aryon Rodrigues ensinando a escrita xetá	190
Fotografia 38: 2º Encontro realizado em Curitiba em maio de 2010 – Explicação da escrita xetá.....	190
Fotografia 39: 5º Encontro – Xetá organizando os painéis que preparam para exposição	191
Fotografia 40: 5º Encontro realizado em Maringá em agosto de 2011 – Paineil ilustrando a organização do acampamento tradicional Xetá	191

Fotografia 41: 5º Encontro realizado em Maringá em agosto de 2011 – Painel com imagens do grupo atual e dos antepassados elaborado pelos Xetá.....192

Fotografia 42: 5º Encontro realizado em Maringá em agosto de 2011 – Artefatos confeccionados pelos Xetá da T.I. São Jerônimo. 1- machado de pedra com cabo de madeira; 2- abanador; 3- recipiente para colocar bebida; 4- maça; 5- brinco de pluma de pássaro.....192

Fotografia 43: Xetá participando do Evento Criança Cidadã. Maringá-Pr, 2010193

Fotografia 44: Xetá participando do Evento Criança Cidadã (Claudemir da Silva, José Aparecido Martins, Belarmina Paraná e Ianne da Silva)193

Lista de tabelas

Tabela 1: Reuniões para a elaboração do Projeto Jané Rekó Paranhá.....	140
Tabela 2: Pesquisas sobre os Xetá desenvolvidas no período do Projeto.....	141
Tabela 3: Programação dos Encontros.....	142
Tabela 4: Cronograma das pesquisas de campo	143
Tabela 5: Lista de materiais bibliográficos localizados na Casa da Memória	145
Tabela 6: Acervo Xetá do MAE	146
Tabela 7: Verbos na língua portuguesa e xetá.....	186
Tabela 8: Pronomes na língua portuguesa e xetá.....	186

Lista de siglas

CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CMNP	Companhia Melhoramentos Norte do Paraná
CNE	Conselho Nacional de Educação
FFCL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
LALI	Laboratório de Línguas Indígenas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAE	Museu de Arqueologia e Etnologia
PNE	Plano Nacional de Educação
PR	Paraná
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SEED	Secretaria Estadual de Educação do Paraná
T I	Terra Indígena
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
ZDI	Zona de Desenvolvimento Imediato

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. CULTURA, ESCOLA E FORMAÇÃO PARA A DIVERSIDADE.....	18
2.1 Legislação e a Educação Escolar Indígena.....	31
2.2 A função social da escola e a educação escolar indígena.....	40
3. OS XETÁ: UMA HISTÓRIA A SER CONTADA.....	49
3.1 Quem são os Xetá?.....	53
3.2. Os primeiros relatos acerca dos Xetá e a ocupação do noroeste paranaense	57
3.3 O modo de vida tradicional Xetá	66
3.3.1 Alimentação: frutas e animais	72
3.3.2 Sistema onomástico dos Xetá.....	78
3.3.3 Rituais	79
3.3.4 A arte Xetá: cantos, narrações e escultura	84
3.3.5 Vestuário e adornos: tanga, brincos, colares e tembetá	88
3.4 Histórias de vida dos Xetá na atualidade.....	91
4. TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA CONQUISTA PARA A APRENDIZAGEM	98
4.1. Teoria Histórico-Cultural	99
4.2. Teoria Histórico-Cultural e as interpretações do pensamento vigotskiano	107
4.3 O ensino escolar e o desenvolvimento cognitivo: a função dos conceitos científicos.....	116
4.4 O bilinguismo e a escrita na escola indígena.....	124
4.5. Formação de professores, educação escolar indígena e a Teoria Histórico-Cultural	132
5. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O ENSINO ESCOLAR XETÁ.....	137
5.1. Projeto Rekó Paranhá (o contar de nossa existência) e suas contribuições para a luta xetá.....	138
5.2. Conhecimentos indígenas, conceitos científicos e movimentos do pensamento.....	150
5.3. Criações artísticas e produções Xetá.....	175
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	194
REFERÊNCIAS.....	197

1. INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, propomo-nos a estudar a educação escolar indígena sob os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, cujos pressupostos defendem, como função primordial da escola, a socialização dos conhecimentos científicos desenvolvidos pela humanidade, o que, conseqüentemente, se opõe ao discurso hegemônico referente à educação escolar destinada aos povos indígenas, o qual atribui à escola o papel de transmitir, principalmente, os conhecimentos cotidianos de cada etnia. Esta, porém, não é uma questão simples, e poucas são as teorias que abordam o desenvolvimento e a aprendizagem de minorias étnicas bilíngues. Para complexificar ainda mais esta questão, a presente pesquisa envolve um grupo étnico com uma situação típica de dizimação, perda de território, abandono, pouquíssimos registros, fontes bibliográficas escassas e raríssimas pesquisas que o abordam. Trata-se do grupo indígena Xetá no Paraná, que luta veementemente para ressignificar sua organização sociocultural quase que totalmente destruída no processo de ocupação das terras no Estado.

A motivação para a realização do estudo sobre os indígenas originou-se da participação em um projeto de extensão financiado pelo Programa Universidade Sem Fronteiras/SETI-PR, intitulado *Ouvir dos velhos, contar aos jovens: memórias, histórias e conhecimentos Guarani Nhandewa no Paraná*, desenvolvido na Universidade Estadual de Maringá no período de 2009 a 2010. Ao ingressar no projeto, iniciei pesquisas e estudos sobre a temática, bem como realizei viagens às Terras Indígenas no Paraná.

O interesse pelos Xetá, especificamente, ocorreu após assistir a uma palestra da Professora e pesquisadora Carmen Lucia da Silva sobre o grupo, no *II Encontro de Educação Superior Indígena no Paraná*. A partir desse evento, iniciei meus estudos sobre o grupo com algumas indagações: como falar sobre uma escola específica e diferenciada quando se conhece tão pouco sobre a cultura e língua Xetá? Como os Xetá que conseguirem se tornar professores, poderão desenvolver o ensino escolar e mediar a aprendizagem sem formação acadêmica e sem o registro de suas tradições?

Durante toda a pesquisa, a percepção constante de que os estudos eram insuficientes evidenciava, cada vez mais, a necessidade de aprofundamentos, os quais ultrapassavam o campo da pedagogia, exigindo que me arriscasse na antropologia, história,

psicologia e linguística, o que não é tarefa fácil, considerando o tempo prescrito para a pesquisa de Mestrado.

Além da necessidade de estudos teóricos, foi imprescindível a realização da pesquisa de campo, não apenas porque os dados obtidos constituiriam uma parte específica da pesquisa, mas, principalmente, para aprofundar os conhecimentos acerca da realidade atual dos grupos Xetá e, assim, distanciar-me dos discursos estereotipados e, muitas vezes, a-históricos da mídia e de alguns estudos acadêmicos.

A parte prática da pesquisa foi realizada por meio de observação e participação em Encontros de Estudos e Planejamentos realizados nos anos de 2010 e 2011, no âmbito do projeto *JANÉ REKÓ PARANUHÁ (O Contar de Nossa Existência) – Programa Interinstitucional e Multidisciplinar de Pesquisa Sobre o Povo Xetá*, para planejamento e execução de intervenções pedagógicas, visando a contribuir para a reorganização e o registro da língua e cultura Xetá. Assinalamos que, ao iniciar a presente pesquisa, não havia especificidade no ensino na educação escolar indígena nas duas terras em que habita a maioria dos Xetá: Terra Indígena São Jerônimo e a Aldeia Urbana Kakané Porã. Assim, o projeto, realizado a partir da solicitação dos indígenas, congrega políticas da Secretaria de Estado da Educação do Paraná para implementar ações necessárias para pensar um ensino que reconheça a existência Xetá com aprofundamento na questão da língua e história. A ação envolveu todo o grupo, composto por cerca de cem pessoas de diferentes faixas etárias. Desse modo, todos participaram de uma situação de ensino intencional e mediada, cujo objetivo era de que os Xetá reaprendessem sua língua, conhecessem maiores aspectos de sua história e cultura, elaborando, conjuntamente, materiais bilíngues de apoio didático.

Ao definir como objetivo central desta pesquisa discutir a função do ensino escolar entre os povos indígenas, com foco no grupo Xetá, visando à articulação entre conhecimentos científicos e conhecimentos tradicionais da oralidade, procuramos evidenciar a importância de a escola trabalhar com aquilo que tem significado para a criança. Conforme Vigotski (2009, p. 66), a criança escreve melhor sobre o que lhe interessa: “[...] Deve-se ensiná-la a escrever sobre o que lhe interessa fortemente e sobre algo em que pensou muito e profundamente, sobre o que conhece bem e compreendeu.” Dessa forma, está evidenciado o respeito ao conhecimento cultural da criança e a importância dos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade, os quais, apropriados, poderão potencializar seu desenvolvimento intelectual.

Esse referencial, baseado no materialismo histórico de Karl Marx e Friedrich Engels, permite compreender os processos psíquicos humanos a partir de condições históricas objetivas. Com esses fundamentos, partimos da hipótese de que o ensino escolar, ao socializar os conhecimentos científicos, articulando-os com os conhecimentos indígenas, poderá elevar as funções psíquicas a um nível muito superior, ampliando as possibilidades de generalização, abstração e autonomia na compreensão do mundo em que está envolvido.

O marxismo desenvolveu categorias fundamentais para a compreensão e explicação da realidade. A totalidade, uma das principais, requer que os objetos sejam analisados em seu caráter histórico e suas inter-relações com as particularidades. A dialética, conceito inter-relacionado à totalidade, compreende o todo e a parte, o mundo material e o mundo das ideias, compondo a unidade das relações sociais. A luta de classes permite compreender como a burguesia expropriou, explorou riquezas e usurpou a força de trabalho humano em diferentes partes do mundo, acumulando riquezas que lhe permitiram a criação e imposição do modo de produção capitalista, tendo, a partir de então, criado instituições e desenvolvido estratégias políticas para combater as resistências, configuradas pelos movimentos sociais dos trabalhadores.

A partir dessa compreensão filosófica e da escolha do objeto de estudo, a metodologia consistiu no levantamento e na sistematização de fontes bibliográficas e documentais, bem como na observação e participação em intervenções pedagógicas de ensino e aprendizagem sobre a cultura e língua Xetá, com vistas à elaboração de material de apoio didático.

Primeiramente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de fontes existentes em bibliotecas, banco de teses e Internet, com o objetivo de conhecer, selecionar, estudar e sistematizar os materiais produzidos sobre o tema estudado, o que nos possibilitou compreender conceitos, tais como: cultura, escola, ensino, educação escolar indígena, aprendizagem, desenvolvimento, dentre outros.

Estudos, observações e participações nas intervenções pedagógicas possibilitaram identificar o que os Xetá sabem sobre sua história, língua e cultura, bem como suas expectativas para com o ensino desses conteúdos na educação escolar. Com a presença dos pesquisadores Aryon Rodrigues, linguista que estuda os Xetá desde 1950, Ana Suelly da Camara Cabral, Lucio Tadeu Mota e uma equipe interdisciplinar do laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História da Universidade Estadual de Maringá, foi possível

o registro de elementos ainda não disponíveis na literatura sobre os Xetá, como, por exemplo, a gramática, objetos tradicionais e a história recente dos grupos familiares.

Organizamos este trabalho em quatro seções, com o objetivo de propiciar melhor compreensão da totalidade do objeto estudado, no caso, a educação escolar indígena Xetá. Desse modo, a primeira seção apresenta a discussão sobre educação escolar e cultura, a fim de entender o discurso e as políticas atuais sobre a valorização da diversidade e do respeito às diferenças, bem como procuramos compreender a relação entre essas políticas e a organização e função do ensino destinado aos povos indígenas.

A segunda seção apresenta uma sistematização da história do grupo indígena Xetá, abordando questões, tais como: o processo de colonização da região noroeste do estado do Paraná, que resultou na dizimação da maioria do grupo, bem como alguns elementos tradicionais da cultura, sua organização social, suas fontes alimentícias, seu sistema onomástico, os rituais, a arte (cantos, narrações e escultura), o vestuário e os adornos. Avaliamos ser esse processo um fator necessário para compreender e pensar a organização e os conteúdos específicos do ensino sobre os Xetá.

Na terceira seção, estudamos alguns pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, procurando articulá-los com a educação escolar indígena. Buscamos explicitar que a apropriação de uma segunda língua, a aquisição da escrita e a mediação pedagógica intencional e planejada contribuem, significativamente, para a elevação das funções psíquicas humanas a um nível superior. Para essa compreensão, julgamos ser necessária a contextualização histórica, ainda que breve, em que foi formulada a Teoria Histórico-Cultural e algumas das apropriações atuais da obra vigotskiana.

A quarta seção consiste na análise e discussão dos dados obtidos nas observações e na participação nas Intervenções Pedagógicas realizadas com os Xetá, visando à sistematização desses conhecimentos e a sua articulação com o ensino escolar. Foram coletadas e analisadas algumas narrativas da oralidade Xetá e expressões do grupo, por meio de desenhos e ilustrações. Discutimos como estas podem estar presentes nos conhecimentos científicos escolares e a eles articuladas. Para tanto, reafirmamos a importância da arte como uma estratégia para o ensino escolar e fortalecimento étnico.

2. CULTURA, ESCOLA E FORMAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

Desde a década de 1950, no contexto do pós-guerra, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) tem elaborado, defendido e divulgado uma política de reconhecimento da diversidade cultural por meio de seus documentos. Nesse contexto, a relação entre cultura e educação escolar indígena foi adotada como um meio pelo qual se proporia o reconhecimento, a valorização e o fortalecimento da diversidade cultural. Na América Latina, em evento organizado pela organização intergovernamental regional, Organização dos Estados Americanos (OEA), os governos foram convocados a desenvolver ações

Que se impulsionem as atividades dos institutos indigenistas de antropologia e outros semelhantes no sentido de investigar os problemas relacionados com a educação nas zonas em que se falam predominantemente as línguas autóctones e de promover as soluções mais adequadas para esses problemas (RECOMENDAÇÕES DA SEGUNDA REUNIÃO INTERAMERICANA DE MINISTROS DA EDUCAÇÃO, 1956, p.182)

Iniciou-se aí um longo processo que culminou com a aprovação, na década de 1990, de uma legislação voltada à educação intercultural, bilíngue e diferenciada, com ênfase na cultura e diversidade cultural para as populações indígenas.

O conceito de cultura foi incorporado aos discursos políticos, sociais e educacionais com o objetivo de valorizar a diversidade, muitas vezes contestando a universalidade da cultura, a qual passou a ser compreendida como conservadora, autoritária e etnocêntrica. Há vertentes teóricas que, desconsiderando a história, em uma visão “[...] unidimensional, eliminando esse conceito estratificado do tempo em benefício do curto prazo, do contexto contemporâneo, da conjuntura imediata” (EAGLETON, 1998, p. 55), acusam a cultura universal de ser preconceituosa, desvalorizar os modos de vida individuais, impondo-se sobre as culturas locais, o que, conseqüentemente, ocasionaria a destruição da diversidade. Segundo Duarte (2004, p. 227),

A idéia de um desenvolvimento universal da humanidade é acusada de ser eurocêntrica, colonialista, centrada na cultura, na ciência e na tecnologia ocidentais. Tal noção de desenvolvimento ou de progresso humano seria, segundo os pós-modernos, uma das maiores, senão a maior responsável pela destruição de outras culturas, pelo desequilíbrio ecológico e pelo racismo.

Acreditando que a concepção de cultura, como algo específico e individual, é uma construção histórica determinada por questões sociais e econômicas, nesta seção, apresentaremos discussões sobre a ressignificação dos objetivos da cultura, da escola e da educação escolar indígena na sociedade capitalista, tendo como referência que, a cada nova crise desse modelo econômico, reestruturações são feitas para atender seus interesses e promover a coesão social (CABRAL NETO; RODRIGUEZ, 2007).

Para atingir tal objetivo, dividimos esta seção em três partes. A primeira apresenta sucintamente uma exposição sobre as modificações que o conceito de cultura e o papel da educação escolar passaram a ter desde o século XIX até os dias atuais, em que ambos são usados para defender a diversidade, ocultando, por conseguinte, as desigualdades sociais. Em seguida, exporemos alguns pontos dos documentos e da legislação sobre a educação escolar indígena, focando as disposições sobre a organização e função do ensino, além de discutirmos a atual função da instituição escolar para os grupos étnicos, a qual consiste em ensinar os estudantes a reconhecer, respeitar, valorizar e incentivar a diversidade e as identidades étnicas. Por fim, abordaremos a função social da escola e da educação escolar indígena nesse contexto, em que a educação é tida como instrumento eficaz para formar indivíduos com as características necessárias à manutenção das estruturas do sistema capitalista.

Temos o século XIX como marco histórico principal desta discussão, uma vez que, nesse período, se encontram a consolidação da sociedade capitalista e a mais densa análise sobre a origem e as determinações desse sistema nos estudos de Karl Marx e Friedrich Engels. Esse período é de suma relevância também para a área de educação, visto que marca o início do processo de escolarização para todos (ROMANELLI, 1986) e as modificações no conceito de cultura (EAGLETON, 2005).

Com a consolidação do capitalismo por meio da Revolução Industrial, as condições de vida dos contingentes populacionais expulsos do campo em períodos anteriores eram muito precárias, com alto índice de desemprego, péssimas condições de trabalho nas fábricas, urbanização acelerada e desequilibrada. A história e origem desses trabalhadores foi explicada por Marx:

[...] a população rural, expropriada e expulsa de suas terras, compelida à vagabundagem, foi enquadrada na disciplina exigida pelo sistema de trabalho assalariado, por meio de um grotesco terrorismo legalizado que empregava o acoite, o ferro em brasa e da tortura (MARX, 2001, p. 851)

E acrescenta:

Para ilustrar o método dominante do século XIX, basta citar as “limpezas” levadas a cabo pela duquesa de Sutherland [...] de 1814 a 1820, esses 15.000 habitantes, cerca de 3.000 famílias, foram sistematicamente enxotados e expulsos. Todas as suas aldeias foram destruídas e reduzidas à cinzas (MARX, 2001, p. 843)

Brescianni (1994) explicitou que o aumento das oportunidades de trabalho no período não foi suficiente para absorver o espantoso crescimento populacional das cidades. Expropriados da terra, os trabalhadores que conseguiam ingressar em alguma fábrica se sujeitavam à exploração e às péssimas condições sociais da vida na cidade. A autora afirma que

A instabilidade do mercado de trabalho acentua a extrema exploração do trabalhador e força-o a residir no centro da cidade, próximo aos lugares onde sua busca de emprego ocasional se faz possível a cada manhã. Nessas áreas, a superpopulação acelera e piora as condições sanitárias das moradias (BRESCIANNI, 1994, p. 37).

Essas condições de vida, impostas pelo sistema capitalista à maior parte da população em diferentes regiões do mundo, e as reações em forma de protestos e movimentos sociais geraram preocupações por parte dos centros de poder,

[...] isso porque identificam na miséria (tipo degradado de pobreza) um subproduto, uma criatura, da sociedade do trabalho; um dejetos, sobra sem lugar no social e, portanto, ameaça sempre presente na forma inquietante do crime, mas também na forma mais perigosa da revolução (BRESCIANNI, 1994, p. 57).

O sistema buscou, então, estratégias para formar um homem disciplinado, obediente às normas da cidade e das indústrias, qualificado para o mercado de trabalho industrial que se consolidava. Esse homem deveria se sentir pertencente à sociedade e enquadrar-se na ordem burguesa, evitando conflitos de grandes proporções que pudessem abalar a estrutura do sistema. Assim, a educação escolar e a cultura foram postas em foco, como elementos capazes de cumprir tal função.

O ideário de universalização da educação escolar foi colocado como condição prévia para a participação política, a cidadania e o trabalho, bem como para tornar o ensino laico e promover a aprendizagem dos novos conhecimentos de acordo com os princípios liberais. A escolarização de grandes parcelas da população apresentava-se em duas modalidades distintas de ensino – uma destinada às classes dirigentes, com caráter geral, clássico e científico; outra, aos trabalhadores pobres com finalidade profissional,

disciplinando-os e submetendo-os às ordens dos capitalistas (ROMANELLI, 1986). A escola como instituição criada com tal propósito transmitia a moral e a ideologia da sociedade burguesa, construindo uma cultura comum, por meio da qual as pessoas deveriam se unir e buscar os mesmos ideais de progresso.

O conceito de cultura era tido como sinônimo de civilização, de instrução, referindo-se a um progresso intelectual, espiritual e material. Apesar disso, havia uma diferença: o termo “civilização” era usado para amenizar as diferenças nacionais, enquanto que o termo “cultura”, para enfatizá-las. Em outras palavras: civilização matinha a sociedade unida em prol de objetivos comuns e cultura a diferenciava como indivíduos com características distintas (EAGLETON, 2005).

A introdução da maquinaria automática no setor produtivo exigiu a especialização do operariado. Com o estreitamento da relação entre ciência e técnica caminhava-se para a racionalização do trabalho, visando a reduzir custos para a obtenção de uma produção em massa e com maior lucro. Diante dessa produção econômica, deveria haver também o desenvolvimento social, que seria, segundo os liberais, realizado por um modelo de escola capaz de incorporar as novas tecnologias de produção e enfrentar os desafios de uma formação com vistas à nova ordem econômica. A escolarização defendida era de caráter universal, gratuito e laico, a qual se justificava ideologicamente pela crença no seu poder de moralizar, civilizar e consolidar a organização social de ordem e progresso (ROMANELLI, 1986).

No início do século XIX, os conceitos de cultura e de civilização começam a se mostrar antagônicos, visto que o termo “civilização” poderia, apenas, descrever os modos de vida ou julgá-los segundo os parâmetros de desenvolvimento, recomendando os que favoreciam a manutenção da ordem. Já o termo “cultura” se referia a boas maneiras e a um comportamento refinado, vivendo em constante modificação e aperfeiçoamento (EAGLETON, 2005).

Diante disso, acreditava-se que a palavra “civilização” estava intimamente relacionada ao capitalismo industrial, uma vez que se referia ao desenvolvimento e aperfeiçoamento das condições materiais, exigindo a definição de um termo para referir-se à vida social. Assim, no final do século XIX, os alemães passaram a usar a palavra francesa *culture* com esse propósito, bem como ela passou a ser usada para nominar a crítica realizada ao capitalismo industrial primitivo. Desse modo, cultura representava algo

inteiramente espiritual e crítico, e civilização referia-se ao desenvolvimento social (EAGLETON, 2005).

A transição do século XIX para o século XX foi marcada por crises profundas do capital, que passaram a ser frequentes desde meados do século XIX com o desenvolvimento do capitalismo industrial e a constituição do mercado mundial (BELLUZO, 1984; ANTUNES, 1999). A partir da década de 1970, o capitalismo, em resposta à profunda crise econômica estrutural e aos protestos sociais, iniciou um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização, a desregulamentação dos direitos trabalhistas e a reestruturação da produção e do trabalho (ANTUNES, 1999; ALVES, 1999). Nesse contexto de crise econômica e de desemprego, formulou-se uma nova política educacional, a qual foi divulgada pelos documentos de organismos e agências internacionais como UNESCO, Banco Mundial, CEPAL e outros.

Hobsbawm (1995, p. 15-16) assim define os acontecimentos históricos do século XX:

[...] uma Era de Catástrofe, que se estendeu de 1914 até depois da Segunda Guerra Mundial, seguiram-se cerca de 45 ou trinta anos de extraordinário crescimento econômico e transformação social, anos que provavelmente mudaram de maneira mais profunda a sociedade humana que qualquer outro período de brevidade comparável. Retrospectivamente, podemos ver esse período como uma espécie de Era de Ouro, e assim ele foi visto quase imediatamente depois que acabou, no início da década de 1970. A última parte do século foi uma nova era de decomposição, incerteza e crise [...]. Visto do privilegiado ponto de vista da década de 1990, o Breve Século XX passou por uma curta Era de Ouro, entre uma crise e outra, e entrou num futuro desconhecido e problemático, mas não necessariamente apocalíptico.

Entre a década de 1980 e início de 1990, o sistema passou a enfrentar sérios problemas: “desemprego em massa, depressões cíclicas severas, contraposição cada vez mais espetacular de mendigos sem teto a luxo abundante” (HOBSBAWM, 1995, p.19). Nesse contexto de crise e concentração de renda nas mãos de poucos, a sociedade passou a ser regida pelos princípios neoliberais, os quais buscaram salvaguardar a ordem do mercado com a livre concorrência, a liberdade de iniciativa, a desregulamentação financeira e a supressão dos direitos trabalhistas, bem como a defesa de uma intervenção mínima do Estado na economia (BOITO JUNIOR, 1999). Para o autor,

Foram mudanças econômicas e políticas ocorridas no capitalismo internacional a partir da segunda metade da década de 1970 que fizeram com que a burguesia

dos países centrais e, mais tarde, suas congêneres dos países periféricos, desertassem do keunesianismo, do desenvolvimento e da política e ideológica aquele pequeno grupo de ideológico neoliberais que durante décadas, tinha pregado no deserto (BOITO JUNIOR, 1999, p. 111)

No Brasil, a política neoliberal foi implementada de maneira efetiva na década de 1990 com o governo liberal do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) (1995-2002). A partir da metade do seu primeiro governo, Fernando Henrique Cardoso explicita a ascensão de propostas e formulações claramente defendidas em discursos neoliberais e globalizantes, como a redução do aparato do Estado e do financiamento das áreas sociais, privatizações das empresas estatais rentáveis, iniciando, assim, a reforma da aparelhagem estatal¹ (ARELARO, 2000).

Na área da educação, nos anos 1990, no Brasil e em vários países da América Latina, foram realizadas amplas reformas, abarcando várias dimensões do sistema de ensino, como legislação, planejamento, gestão educacional, financiamento, currículo, formação de professores, avaliação, entre outras. Um dos principais influenciadores de tais mudanças foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, convocada pela UNESCO, realizada em 1990, em Jomtien (ARELARO, 2000). A partir dessa conferência, disseminou-se a ideia da necessidade de articular efetivamente a educação escolar com as demandas econômicas, sociais, políticas e culturais. A oferta de educação básica para todos, de acordo com o documento, visava a proporcionar à população o mínimo de conhecimentos para a sua integração na sociedade mundial. O Brasil implementou as metas estabelecidas na Conferência por meio do Plano Decenal de Educação para Todos, explicitando aos organismos multilaterais que as metas estabelecidas seriam cumpridas (ARELARO, 2000).

Retomou-se o princípio liberal clássico, que acentuava o papel da escola como responsável direta em preparar o homem para atuar na sociedade globalizada, tendo dois objetivos principais: preparar a população de acordo com as exigências do mercado capitalista e manter a ordem social diante do aumento da pobreza e dos conflitos sociais (OLIVEIRA, 2009). Segundo a autora, isso evidencia que as mudanças ocorridas no

¹ No processo de reforma da aparelhagem estatal, propagou-se que as dificuldades e crises enfrentadas pelo conjunto da sociedade deviam-se, quase unicamente, à natureza de atuação do Estado, que era equivocada, corrupta e ineficaz, e não a uma crise no próprio modo capitalista. Desse modo, objetivava-se instituir mecanismos para minimizar o raio de ação do Estado, restringindo o seu papel na condução da sociedade. Diante disso, institui-se um modelo de administração gerencial do Estado, sendo a descentralização, naquele momento, a forma mais adequada de o Estado aumentar a sua eficiência e eficácia, bem como reduzir e controlar os gastos públicos (MELO; FALLEIROS, 2005).

sistema escolar não se dão conforme uma única lógica, mas refletem conflitos, divergências e convergência de interesses.

A ideia de cultura, no contexto da crise econômica da década de 1970, também foi redimensionada, fragmentando-se com a finalidade de abranger toda a diversidade existente na sociedade. Enfatizaram-se adjetivações como cultura escolar, cultura indígena, cultura popular.

Outra variante que essa palavra adquiriu foi sua especialização nas artes. Nesse campo, reduziu-se o conceito de cultura a um conjunto de obras artísticas e intelectuais, referindo-se ora à atividade intelectual em geral (ciência, filosofia etc.), ora a atividades imaginativas (música, pintura, literatura). Esse tipo de cultura não é acessível a todos e as pessoas que o possuíam eram denominadas “cultas”. A arte enquanto cultura não tinha o compromisso de retratar a realidade; ao contrário, estava livre para expressar-se, não sendo obrigada a assumir posições partidárias (EAGLETON, 2005). Porém, o autor adverte que

Com essa recusa do partidarismo, a cultura aparenta ser uma noção politicamente neutra, mas é precisamente nesse compromisso formal com a multiformidade que ela é mais clamorosamente partidária. A cultura é indiferente a respeito de quais faculdades humanas devam ser realizadas, e pareceria assim genuinamente imparcial no nível do conteúdo (EAGLETON, 2005, p. 31).

Embora desde o final do século XIX tenha havido críticas ao evolucionismo no campo da antropologia (CUCHE, 1999), é no início do século XX que se divulgam as abordagens de Franz Boas (2010) e seus seguidores sobre o conceito de cultura. Boas (2010), a partir de estudos de campo, defendeu a necessidade de estudar cada cultura separadamente, devido a suas especificidades. Em contraposição ao evolucionismo, que entendia as culturas não europeias como primitivas, simples e inferiores, formulou o conceito de etnocentrismo e da teoria cultural, inaugurando o conceito de cultura no plural com o entendimento de que cada cultura tem história própria. Destacam-se também os trabalhos de Margareth Mead e Ruth Benedict, que mostraram a complexidade das culturas tradicionais.

Essa teoria influenciou, a partir da década de 1970, no Canadá, nos Estados Unidos e em países da Europa Ocidental, a política do multiculturalismo e da interculturalidade, que promoveram a consagração da diversidade cultural e da importância de conhecer e reconhecer cada cultura como única (FAUSTINO, 2006).

Conforme Faustino (2006), no contexto da crise econômica mundial desse período, foram amplamente divulgadas, pelos centros de poder, as ideias de Samuel Huntington

(1993), ao defender que as guerras e os conflitos não ocorriam por interesses econômicos e sim, por questões culturais.

Cultura e educação foram eleitas como elementos estratégicos para obter a tolerância, combater a discriminação e promover a coesão social. “É o sistema educativo e em especial a escola que oferece as melhores oportunidades e talvez a única esperança de iniciar o processo de apaziguamento e de integração social”. (DELORS, 1996, p. 241). Elaborou-se também um discurso sobre *sociedade do conhecimento*, *sociedade da informação* com a necessidade de um homem autônomo, ágil, flexível, apto a mudanças realizadas em curto prazo, que assuma riscos, se responsabilize por si e evite depender do governo. Isto porque o contexto de “globalização” é contraditório, pois

De um lado gera um processo de unificação das agendas políticas e de desterritorialização das políticas, deslocando o poder de decisão do âmbito dos Estados-nação e reduzindo sua capacidade de programar políticas próprias e de oferecer suficientemente proteção coletiva. De outro tende a promover o poder local, a particularização e a diversidade. Uma nova ou renovada importância é atribuída ao local, como se pode observar na redescoberta das identidades territoriais, das tradições, histórias, culturas e políticas locais e no ressurgimento do regionalismo e do nacionalismo (CARVALHO, 2010, p. 23).

No campo da teoria, o período de crise abriu espaço para o incremento do pensamento pós-moderno. Segundo Eagleton (1998, p. 7), “a palavra *pós-modernismo* refere-se em geral a uma forma de cultura contemporânea, enquanto o termo *pós-modernidade* alude a um período histórico específico”. As características que se sobressaem na pós-modernidade são o individualismo, o ceticismo, a fragmentação, o pragmatismo, a autonomia – moral, intelectual e afetiva –, o que possibilita resumir a sociedade atual em sociedade da competitividade, do individualismo, da informação instantânea, do consumismo, da liberdade e diversidade (CARVALHO, 2010).

A autora salienta que, no contexto da crise, a vida tornou-se mais fragmentada, esvaziada, contraditória, efêmera e individualizada, alterando a forma de pensar sobre os objetos, lugares e pessoas. Essas mudanças implementam a supremacia do conhecimento fragmentado, questionam as noções clássicas de verdade, razão, identidade, objetividade e as ideias de progresso, emancipação e universalidade (CARVALHO, 2010). O indivíduo pós-moderno pode ser assim definido:

Trata-se de uma pessoa descontraída, flexível, que ouve seus sentimentos e emoções e procura aceitar a si mesma tal como é. Tem seu próprio estilo de vida, mas não procura ser exemplo para ninguém, pois não pretende possuir nenhuma verdade. Cultiva o senso de humor, a fantasia, a cultura do desejo e a gratificação imediata (DUARTE, 2004, p. 229).

A educação escolar é convocada a formar esse modelo de homem, preparando-o para as novas condições de vida (desemprego, instabilidade econômica) e tornando-o apto a se adaptar às mudanças no processo produtivo, enfrentar as inseguranças e a incerteza na luta pela sobrevivência em um mundo veementemente competitivo e exigente. A educação escolar configura-se individualista e pragmática, vinculada às eventualidades imediatas e orientada pela racionalidade do capital. Isso se deve ao fato de que “[...] o sistema educacional nunca deixou de expressar a sociedade na qual está inserido e para qual, fundamentalmente, educa, concordando, no entanto, com possibilidades educativas internas às contradições sociais [...]” (NAGEL, 2007, p. 22).

Denota-se daí que a educação escolar é um processo dinâmico, constantemente modificado para atender às demandas e necessidades da sociedade dominante, sobretudo na era capitalista, em que se visa, por meio da escola, garantir maior coesão e controle social, bem como disciplinar, habilitar técnica, social e ideologicamente os indivíduos para o mundo do não trabalho.

A educação escolar, apesar de estar indissociavelmente relacionada ao mercado de trabalho, no atual contexto da crise, não é garantia de pleno emprego, uma vez que não há emprego para todos e a economia pode crescer em meio ao desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo produtivo. O discurso da classe dominante afirma que o ensino escolar capacita os indivíduos para serem competitivos e disputarem os empregos disponíveis, todavia a escola apenas prepara os indivíduos para o não trabalho, para buscarem formas alternativas de sobrevivência (FRIGOTTO, 2009).

O autor salienta que

Trata-se de traduzir, no plano educacional, um ideário em que não há lugar para todos, e o problema não é coletivo mas individual. As competências que serão desenvolvidas e que garantem empregabilidade são as que o mercado reconhece como as que tornam cada trabalhador produtivo ao máximo. O capital agora se interessa não só pela força física, mas também pelas qualidades intelectuais, emocionais e afetivas. De resto, o empregável tem a qualidade mercantil de ser flexível e permanecer com garantia de emprego apenas enquanto funcional ao seu empregador (FRIGOTTO, 2009, p. 68).

Na reforma neoliberal, revitalizou-se o discurso clássico da educação como instrumento de cidadania e inclusão. A educação se tornou “[...] responsável tanto pelo desenvolvimento humano sustentável como pela construção da *cidadania global*, no sentido de fortalecer o compromisso do indivíduo de ser cidadão do mundo, de construir democracias multi-étnicas e a paz mundial” (CARVALHO, 2010, p. 42, grifo da autora). Nesse contexto, a escola, além de formar para o não trabalho, deve ser pluricultural e preparar os indivíduos para viverem imersos na diversidade, reconhecê-la e legitimá-la.

À medida que cultura passa a significar o modo de vida, as especificidades de cada grupo social ou de cada pessoa, é atribuído à escola o papel de valorizar as diversas culturas e as particularidades individuais. A universalidade passa a ser considerada um fator de exclusão e de negação da singularidade, fonte das injustiças sociais. Para a chamada pós-modernidade, “[...] a universalidade não passa de uma quimera; as identidades são locais, contingentes, livremente escolhidas; os direitos à identidade são absolutos; e a auto-representação é a única forma autêntica de representação” (AHMAD, 1999, p. 71). Decorre dessa ideia o fato de que uma educação que cogite ensinar os conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade, ou seja, a cultura universal, deve ser considerada um projeto autoritário, conservador, etnocêntrico e excludente.

As políticas culturais, assim como as educacionais², edificaram-se sobre o particularismo e pluralismo, cujos princípios éticos fundam-se na diversidade e no relativismo, fundamentando políticas para diversos setores da sociedade. Nesse sentido,

Uma educação verdadeiramente multicultural deverá ser capaz de dar resposta, simultaneamente aos imperativos da integração planetária e nacional e às necessidades específicas das comunidades [...] o multiculturalismo e a pluriétnicidade são os verdadeiros pilares de uma integração social democrática (DELORS, 1998, p. 249).

Orientados pelos organismos internacionais, os Estados têm de buscar modos de formar a unidade nacional e promover a diversidade, tendo em vista que, na era da globalização, as exigências de reconhecimento cultural já não podem ser ignoradas por

² As políticas educacionais fundamentadas nos princípios da diversidade e do pluralismo foram consubstanciadas, principalmente, pelo *Relatório Educação, um Tesouro a Descobrir*, o qual ficou conhecido como Relatório Delors. Esse documento foi redigido entre 1993 e 1996, – a pedido da UNESCO – pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada por Jacques Delors. Ele visa estabelecer diretrizes para a educação do século XXI e orientar as políticas educativas universais. A pesquisadora Gabriela Rizo apresenta em sua tese de doutorado, intitulada *Aprender a ser, aprender a reinventar - Caminhos da UNESCO para a era Global – O Relatório Delors, o Planejamento Estratégico Situacional e o Processo Civilizador*, uma análise detalhada sobre o peso desse documento nas propostas educacionais “universais”.

nenhum governo (CARVALHO, 2010). Nessa perspectiva, Eagleton (2005, p. 41-42) aponta que

Embora ‘cultura’ seja uma palavra popular no pós-modernismo, suas fontes mais importantes permanecem pré-modernas. Como idéia, a cultura começa a ser importante em quatro pontos da crise histórica: quando se torna a única alternativa aparente a uma sociedade degradada; quando parece que, sem uma mudança social profunda, a cultura no sentido das artes e do viver não será mais nem mesmo possível; quando fornece os termos, nos quais um grupo ou povo busca sua emancipação política; e quando uma potência imperialista é forçada a chegar a um acordo com o modo de vida daqueles que subjuga.

O foco na diversidade é consequência da preocupação com a construção de dinâmicas sociais mais inclusivas e participativas, orientadas para minimizar as tensões e os conflitos sociais, visto que as questões culturais apresentam um caráter desestabilizador quando extrapolam o âmbito da vida cotidiana e se transformam em força política aglutinadora (EAGLETON, 2005). O autor salienta que, nesse contexto histórico,

[...] a cultura é em certo sentido mais importante do que a política, mas é também menos maleável. Homens e mulheres têm maior tendência a ir para as ruas, numa manifestação, por questões culturais e materiais do que por questões puramente políticas – sendo o cultural aquilo que diz respeito à identidade espiritual de alguém, e o material à sua identidade física (EAGLETON, 2005, p. 92).

Em um momento de acirrada crise econômica, forte desemprego estrutural (FORRESTER, 1997, 2001) e enfraquecimento do movimento sindical, o capitalismo vê, na valorização das diferenças, uma forma de manter a coesão social. Divulga-se que as diferenças existentes são consequências de diversos modos de vida e resultado da escolha individual, e não resultantes da desigualdade econômica que afeta a maioria da população, sem lhe oferecer acesso a bens e serviços criados pela humanidade.

Muitas explicações para os problemas sociais passaram a ter como causa e justificativa a questão cultural, isto é, nas orientações neoliberais, a desigualdade econômica é entendida como diferença cultural. Esse enfoque obscurece a realidade histórica de desigualdade e subordinação que as condicionaram (MULHERN, 1999).

As orientações e os documentos dos organismos que coordenaram a formulação das políticas internacionais demonstram que a atual política destinada aos povos indígenas – de valorização da cultura e incentivo à educação escolar – tem como principal finalidade

amenizar a pobreza entre esses povos, tendo em vista que são considerados os mais pobres do mundo, como expressam os documentos *Indigenous Peoples, Poverty and Human Development in Latin America* (BANCO MUNDIAL, 2010) e *La situación de los pueblos indígenas del mundo* (ONU, 2009).

Com esses dados, o Banco Mundial passou a defender a elevação dos níveis de escolaridade entre esses povos por compreender que o baixo nível de escolaridade e o preconceito são fatores que contribuem significativamente para a exclusão dos indígenas do mercado de trabalho, como expressa o documento *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2000/2001 - Panorama Geral Luta contra a Pobreza: Oportunidade, Autonomia e Segurança*, o qual afirma: “nos países latino-americanos os grupos indígenas em geral têm menos de três quartos da escolaridade média dos grupos não indígenas” (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 4). Conforme demonstra esse documento,

[...] um estudo realizado na América Latina concluiu que, em vários países, as diferenças de renda entre indígenas e não-indígenas não podem ser explicadas por diferenças de aptidões ou de experiências, o que sugere que a culpa recai sobre a discriminação no mercado de trabalho (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 56-57).

Com a defesa de que “o acesso universal aos recursos educativos é uma tarefa indispensável para o enfrentamento das necessidades de integração cultural a longo prazo” (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 74), esse organismo, argumentando que a educação proporcionaria maiores e melhores condições de empregabilidade e oportunidades salariais, bem como desenvolveria meios de eliminar a pobreza, passa a defender a elevação do nível de escolaridade e a valorização da diversidade na escola. Estudos sobre a pobreza na região mostram que sua incidência entre os grupos indígenas é de aproximadamente 80%, atingindo cerca de 32 milhões de pessoas, o que representa uma relação muito discrepante em comparação com a média para a região, que é de 30%. (FLACSO/BANCO MUNDIAL, 2000, p. 8).

A autonomia está entre as três estratégias mais importantes, segundo o Banco, no combate à pobreza. O Banco recomenda que “os governos devem influenciar o debate público para aumentar a conscientização acerca dos benefícios sociais da ação pública em prol dos pobres e promover apoio político para essa ação.” (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 9).

Na década de 1990, a defesa da elevação do nível de escolaridade não se restringiu aos povos indígenas, mas a todas as populações que vivem em estado de pobreza. O conteúdo desse ensino deveria ser selecionado e organizado intencionalmente para formar pessoas satisfeitas com os empregos que possuem e não almejem melhores salários, bem como para encontrarem soluções independentes e imediatas para os problemas diários e, assim, manterem a sua vida sem abalar o sistema capitalista (FONSECA, 1998).

Em decorrência das ações da UNESCO – *UNESCO e a Educação na América Latina e Caribe 1987-1997* (1998), *Declaração de Princípios sobre a Tolerância* (1995), *Relatório Delors* (1996) – e do Banco Mundial, conforme explicita Bengoa (1993), no continente Latino Americano, a partir da década de 1990, a diversidade passou a ocupar lugar central nos debates educacionais. Propõe-se a inclusão social dos chamados grupos minoritários, sendo a escola eleita como instituição fundamental nesse processo.

No Brasil, essa política, aprovada pela Constituição Federal de 1988, foi implementada a partir da década de 1990, por meio de documentos como o Decreto 26 de 1991, as Diretrizes Curriculares para a Escola Indígena de 1994, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena de 1998, o Parecer 14 do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 1999, a Resolução 03 de 1999 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e outras legislações estaduais.

No contexto em que a organização do ensino tem como fundamento as questões culturais e a escola se tornou um espaço de troca e compartilhamento de práticas culturais específicas, a educação escolar indígena tem provocado muitas discussões no âmbito acadêmico, pois a maioria das pesquisas realizadas focaliza a contribuição do ensino escolar para o fortalecimento étnico e, em alguns casos, questiona ou, até mesmo, se opõe ao ensino dos conceitos científicos na escola.

Nesta pesquisa, objetivamos refletir sobre a função da educação escolar entre os povos indígenas, com foco no grupo indígena Xetá, visando a discutir a articulação entre os conhecimentos indígenas Xetá e os conhecimentos universais, tendo em vista que a escola é vista pelo grupo étnico como um elemento que pode contribuir para a revitalização e transmissão de seus conhecimentos étnicos.

A centralização da função da escola no fortalecimento da identidade do grupo étnico está muito presente nos discursos dos pesquisadores da área e dos representantes do grupo Xetá, sendo regulamentada pela legislação brasileira que referenda um ensino

específico, bilíngue e intercultural, o qual atenda às especificidades de cada grupo étnico e reforce a identidade indígena. Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) diz que “os princípios contidos nas leis dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedade” (BRASIL, 1998, p. 34). Diante disso, a seguir, explicitaremos alguns documentos legais que orientam a organização e a ação das escolas situadas em Terras Indígenas.

2.1 Legislação e a Educação Escolar Indígena

Os documentos legais mencionados, como Diretrizes Curriculares para a Escola Indígena (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena (1998), Parecer 014/1999 do Conselho Nacional de Educação (CNE), Resolução 03/1999 do Conselho Nacional de Educação (CNE) – elaborados a partir das orientações emanadas dos organismos internacionais, regularizam e definem princípios e diretrizes para a organização da educação escolar indígena. Estabelece que se incluam os conhecimentos tradicionais dos grupos nos currículos e programas e se considerem os processos próprios de aprendizagem, recomendando, ainda, que o ensino seja ministrado preferencialmente por professores indígenas e que estes façam uso da língua materna durante o processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Faustino (2006), estudos da área (MELIÁ, 1979; EMIRI; MONSERRAT, 1989) evidenciam a necessidade de se ter claro a diferença entre a educação escolar indígena e educação indígena. Esta faz alusão aos processos de aprendizagem de cada grupo étnico em particular, por meio dos quais, geralmente, os mais velhos transmitem, por ações, aconselhamentos, cantos, celebrações e narrativas, os conhecimentos de seu povo. Dessa forma, o conhecimento é acessível a todos e ocorre na vivência das práticas sociais e culturais do grupo e, principalmente, na organização do trabalho.

No entanto, com a colonização e o processo de produção, acumulação e concentração de bens, nos moldes europeus capitalistas, a escola passa a ser o local incumbido de transmitir os conhecimentos considerados necessários a essa sociedade. A

partir da expansão europeia – continente que consolidara o processo gráfico por meio da prensa móvel – a escrita passa a ser difundida pelo mundo com maior intensidade, tornando-se um instrumento eficiente de comunicação humana e fator relevante no mundo das trocas. A entrada da sociedade europeia, com sua política de ocupação de territórios, difunde aos povos nativos do continente Latino Americano a escrita alfabética cuja instituição privilegiada de disseminação é a escola. Assim, a chamada educação escolar indígena refere-se à educação oferecida pelas instituições educativas, por meio de uma ação intencional, planejada e sistematizada, a qual proporcionaria aos povos indígenas acesso aos conhecimentos universais.

A distinção entre educação indígena e educação escolar indígena encontra-se presente também no Parecer 14/99 do CNE (BRASIL, 1999), nas Diretrizes para a Política Nacional da Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994) e no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998).

É importante observar que a política de educação para os povos indígenas não está desarticulada de uma política maior, destinada à educação para todos. No Brasil, esta foi consubstanciada, por exemplo, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996) e pelo Plano Decenal da Educação para Todos (1993), que, nos anos de 1990, implementaram no Brasil a proposta do Banco Mundial para a escola. Nessa perspectiva, Fonseca (1998, p. 13) assinala que

Os documentos de política educacional elaborados pelo Banco [Mundial] na década de 90, constituem a confirmação das diretrizes que vêm sendo postuladas desde os anos 60. A linha de combate à pobreza e seus corolários de educação seletiva e de apoio ao setor privado, passa a ser mais reforçada em virtude das restrições da política de ‘recuperação de custos’, imposta pelos ajustes econômicos.

A autora salienta que a política educacional implementada pelo Banco Mundial no período de crise tem como objetivo fornecer o mínimo de preparo aos trabalhadores, para que, posteriormente, busquem, de forma independente, elevar o seu nível de escolaridade e, assim, manter-se no mercado de trabalho – formal ou informal – ou encontrem meios de sobreviver sem depender do Estado. Assim, essa política de defesa e incentivo da educação escolar, ao ser incorporada à política da educação escolar indígena, tem como propósito incentivar a permanência das comunidades em seus territórios delimitados, promover a geração de renda local, desenvolver e incentivar a adaptabilidade social, homogeneizar e atender às reivindicações dos grupos indígenas e, assim, evitar conflitos.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, pós-regime militar, foi o primeiro documento legal a dar visibilidade aos povos indígenas e aos direitos de eles revitalizarem suas culturas e identidades étnicas. Esse documento regulamentou, no artigo 210, o direito à utilização das línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem nas instituições escolares. O documento expressa que

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988)

A partir dessa lei, outras legislações foram elaboradas para regulamentar o direito à diferença. Um desses documentos é a Portaria Interministerial MJ/MEC nº 559 (BRASIL, 1991), que, em seu artigo 8º, define alguns princípios para as escolas indígenas. São eles:

Art.8º - Determinar que, no processo de reconhecimento das escolas destinadas às comunidades indígenas, sejam consideradas, na sua normatização, as características específicas da educação indígena no que se refere a:

- a) conteúdo curriculares, calendário, metodologias e avaliação adequada à realidade sócio-cultural de cada grupo étnico;
- b) materiais didáticos para o ensino bilingüe, preferencialmente elaborados pela própria comunidade indígena, com conteúdos adequados às especificidades sócio-culturais das diferentes etnias e à aquisição do conhecimento universal;
- c) cumprimento das normas legais e respeito ao ciclo de produção econômica e às manifestações sócio-culturais das comunidades indígenas;
- d) funcionamento de escolas indígenas de ensino fundamental no interior das áreas indígenas, a fim de não afastar o aluno índio do convívio familiar e comunitário;
- e) construção das escolas nos padrões arquitetônicos característicos de cada grupo étnico (BRASIL, 1991, Art. 8).

As *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena* (BRASIL, 1994), documento elaborado pelo Comitê de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação, têm por finalidade servir de orientação a Estados e Municípios, na elaboração de seus planos educacionais. Esse documento reforça o direito constitucional, afirmando que

A escola indígena tem que ser parte do sistema de educação de cada povo, no qual, ao mesmo tempo em que se assegura e fortalece a tradição e o modo de ser indígena, fornecem-se os elementos para uma relação positiva com outras sociedades, a qual pressupõe por parte das sociedades indígenas o pleno domínio da sua realidade: a compreensão do processo histórico em que estão envolvidas, a percepção crítica dos valores e contravalores da sociedade envolvente, e a prática da autodeterminação (BRASIL, 1994, p. 12).

O documento também estabelece que

O objetivo maior da educação é a transmissão de conhecimentos que possibilitem ao aluno compreender o mundo onde vive, apropriar-se de informações, estudar, pensar, refletir, e dirigir suas ações segundo as necessidades que são postas historicamente aos homens. A escola indígena deve estar organizada de maneira a facilitar a consecução desse objetivo (BRASIL, 1994, p. 20).

Ainda sobre a finalidade da Educação escolar indígena, o Decreto Presidencial 6.861(BRASIL, 2009), em seu artigo segundo, estabelece os seguintes objetivos:

- I - valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;
- II - fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;
- III - formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;
- IV - desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- V - elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e
- VI - afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena.

Em relação ao currículo, as *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena* (BRASIL, 1994) defendem que os conteúdos se articulem a ponto de os estudantes perceberem as inter-relações dos conhecimentos com as diversas áreas e suas relações com a realidade socioeconômica.

O critério de escolha de conhecimento a ser construído é o da explicitação da realidade no seu movimento histórico e no desvelamento das leis da natureza. Os conceitos, as noções, por se constituírem numa produção humana, são sempre abstrações e devem ser trabalhados com o aluno, não como partes isoladas, mas considerando cada parte (fato, fenômeno, conceito) em relação com o todo (BRASIL, 1994, p. 13).

O documento defende que a escola ensine as duas línguas: indígena e portuguesa, nas modalidades escrita e oral, de maneira que os estudantes compreendam a sua função social, ou seja, “o aluno deve perceber o que é ler e escrever e quais são as funções sociais da escrita, estabelecendo uma relação efetiva com a mesma, tornando-a uma atividade significativa” (BRASIL, 1994, p. 15).

Outro documento que discorre sobre a educação escolar indígena é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), publicada em 1996, que é um dos mais importantes documentos norteadores da política neoliberal de educação nas escolas. Essa Lei explicita que a educação escolar deveria assegurar aos povos indígenas, além do acesso aos conhecimentos universais, a oportunidade de recuperar e/ou manter seus conhecimentos tradicionais por meio do ensino escolar. Assim, o artigo 78 institui que

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996, Art. 78).

No artigo 79, a LDBEN determina que a “União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa” (BRASIL, 1996), e que a elaboração de currículos e programas específicos tenha a participação da comunidade. No artigo 23, ao se referir à Educação Básica, explicita que ela pode ser organizada de maneira a atender às especificidades da população, o que possibilitaria às instituições escolares situadas nas Terras Indígenas se organizar de tal modo que atenda às especificidades da sua comunidade. O artigo especifica que

Art. 23º. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1991, Art. 23).

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) – Lei 10.172 de 2001 – apresenta um capítulo destinado à educação escolar indígena, expondo diretrizes, objetivos e metas a serem atingidos. Reforça o objetivo de tornar os povos indígenas autônomos, de tal modo que possam administrar suas escolas, gerir recursos financeiros, elaborar o próprio Projeto Político Pedagógico, definindo os programas e os conteúdos curriculares, de acordo com a realidade do grupo. Salienta que isso seja feito em uma ação conjunta entre professores e comunidades indígenas:

8. Assegurar a autonomia das escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola (BRASIL, 2001, p. 93).

Essa ideia de instituir uma educação escolar que considere a realidade do grupo indígena é mantida no novo projeto de Lei do Plano Nacional de Educação³, o qual afirma, no Art. 7º, § 3º,

A educação escolar indígena deverá ser implementada por meio de regime de colaboração específico que considere os territórios étnico-educacionais e de estratégias que levem em conta as especificidades socioculturais e lingüísticas de cada comunidade, promovendo a consulta prévia e informada a essas comunidades (BRASIL, 2011).

Observa-se que, embora a política, consubstanciada pelos documentos mencionados, afirme e reafirme a autonomia dos povos, “[...] hoje, entende-se que a educação indígena tem como objetivo a conquista da autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo, diferentemente de alguns anos atrás, quando o objetivo da escola indígena era a integração à sociedade envolvente” (BRASIL, 1994, p. 14). No entanto, o Parecer 14/99 do CNE adverte que

Os currículos das escolas indígenas, construídos por seus professores em articulação com as comunidades indígenas, deverão ser aprovados pelos respectivos órgãos normativos dos sistemas de ensino. Entende-se que eles sejam o resultado de uma prática pedagógica autêntica, articulada com o projeto de escola de cada comunidade indígena particular (BRASIL, 1999, p. 204).

³ O projeto de Lei do novo Plano Nacional de Educação tem previsão para vigorar no decênio 2011-2020.

O referido documento também salienta que

Além da estrutura administrativo-pedagógica é de fundamental importância para que os Sistemas Estaduais e/ou Municipais de Ensino elaborem suas regulamentações e programas para a Educação Escolar Indígena com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais editadas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1999, p. 207).

Nesse mesmo sentido, a Resolução 03/99 do CNE aponta que “a formulação do projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena, terá por base: I – as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da educação básica” (BRASIL, 1999, Art.5, inciso I).

Diante disso, fica evidente a universalidade das políticas educacionais e seu atendimento aos ditames da sociedade de mercado, uma vez que se afirma a autonomia das escolas indígenas, sendo a organização mantida pelas instituições governamentais e leis gerais da educação nacional. A universalidade das políticas educacionais se destaca no trabalho de Rizo (2005), em que a autora discute a formação do sujeito-modelo para o século XXI, tendo, como documento central de análise, o Relatório Delors. A pesquisadora denomina esse sujeito de “Sujeito Delors” e afirma que

Este sujeito seria indicado para todas as nações do globo por políticas públicas internacionais para a educação, tecidas nas últimas décadas do século XX. A preocupação central de tais políticas seria motivar [...] para a formação de cidadãos capazes de construir a paz, em meio ao fenômeno contemporâneo da Globalização (RIZO, 2005, p. 10).

Por isso, é importante que as análises tenham em vista a política educacional do período, de forma ampla.

No que tange aos professores, para ministrar aula nas escolas situadas nas Terras Indígenas, a legislação frisa a relevância de os mesmos serem indígenas, permitindo que a formação ocorra em serviço e/ou concomitante à própria escolarização, tendo em vista que

[...] os professores índios, em sua quase totalidade, não passaram pela formação convencional em magistério. Uma grande parte deles domina conhecimentos próprios da sua cultura e tem precário conhecimento da língua portuguesa e das demais áreas dos conteúdos considerados escolares (BRASIL, 1998, p. 40).

O PNE salienta que os professores não índios que atuam nas escolas indígenas, mesmo com formação universitária, na maioria das vezes, não possuem conhecimentos

sobre os povos indígenas, o que pode dificultar e/ou atrapalhar o processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento da proposta de educação específica (BRASIL, 2001). No que tange à formação de professores para trabalhar nas escolas indígenas, o projeto de lei do novo PNE apresenta, na Meta 12, estratégia “**15.6)** Implementar programas específicos para formação de professores para as populações do campo, comunidades quilombolas e povos indígenas.” (BRASIL, 2011). Corroborando essa ideia, o Decreto Presidencial 6.861 detalha a organização dos cursos de formação de professores indígenas:

Art. 9º A formação de professores indígenas será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores e será orientada pelas diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena.

§ 1º Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à:

I - constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes apropriadas para a educação indígena;

II - elaboração, ao desenvolvimento e à avaliação de currículos e programas próprios;

III - produção de material didático; e

IV - utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

§ 2º A formação dos professores indígenas poderá ser feita concomitantemente à sua escolarização, bem como à sua atuação como professores. (BRASIL, 2009, Art. 9)

Assim, visando que a educação escolar seja assumida pelos indígenas, foi criada a categoria do *professor indígena*, sendo-lhe concedida isonomia salarial (BRASIL, 1994). As atribuições dos professores indígenas devem abranger desde o ensino em sala de aula até a elaboração de currículos e programas específicos, passando pela produção de material didático-científico específico e bilíngue. A Resolução nº 3 (CEB/1999, Art. 7) estabelece que

Art. 7º Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase a constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidade, e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

O projeto de lei do novo PNE, corroborando os demais documentos legais referentes à EEI, propõe

2.6) Manter programas de formação de pessoal especializado, de produção de material didático e de desenvolvimento de currículos e programas específicos para educação escolar nas comunidades indígenas, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o

fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena (BRASIL, 2011, p. 5).

As responsabilidades da educação escolar indígena estão, assim, estabelecidas: à União compete formular e deliberar diretrizes e políticas nacionais, acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas na formação continuada dos professores; os Estados serão os responsáveis diretos pela oferta e execução da educação escolar indígena, podendo agir por regime de colaboração com seus municípios e deverão promover a formação inicial e continuada de professores indígenas, formular programas para a formação de magistério indígena, criar a categoria professor indígena e a categoria de escolas indígenas em suas redes de ensino, organizar uma esfera administrativa própria, com recursos humanos e materiais. Essas disposições encontram-se no Parecer 14/99 do CNE (BRASIL, 1999). Nos anos 2000, quase todos os Estados da União implementaram essas mudanças para cumprir suas metas junto ao poder público.

O decreto presidencial 6.861, ao definir o papel da União na instituição das escolas indígenas, estabelece que

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à ampliação da oferta da educação escolar às comunidades indígenas, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

- I - construção de escolas;
- II - formação inicial e continuada de professores indígenas e de outros profissionais da educação;
- III - produção de material didático;
- IV - ensino médio integrado à formação profissional; e
- V - alimentação escolar indígena (BRASIL, 2009, Art.5).

O Plano Nacional de Educação adverte haver insuficiência na oferta de um ensino diferenciado, bilíngue e intercultural, visto que esse ensino específico e ministrado pelos próprios indígenas ocorre somente até a 4ª série⁴, sendo as séries seguintes ministradas por professores não indígenas, pois os indígenas não possuem a formação requerida (BRASIL, 2001).

O Projeto de Lei do novo PNE não discute especificamente essa questão, todavia propõe integrar o Ensino Médio à Educação Profissional, a fim de atender às particularidades, aos interesses e às necessidades dos grupos indígenas, conforme estabelecido na meta 3, estratégia “**3.4**) Fomentar a expansão das matrículas de ensino

⁴ A quarta série, de acordo com a Lei 11.274 (BRASIL, 2006), é denominada 5º ano, todavia mantivemos a nomenclatura série, pois o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) é anterior à promulgação da referida Lei.

médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, dos povos indígenas e das comunidades quilombolas” (BRASIL, 2011). Na Meta 11, propõe a estratégia “**11.8**) Estimular o atendimento do ensino médio integrado à formação profissional, de acordo com as necessidades e interesses dos povos indígenas” (BRASIL, 2011). E na Meta 12, estratégia “**12.13**) Expandir atendimento específico a populações do campo e indígena, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação junto a estas populações” (BRASIL, 2011).

O Parecer 14/99 do CNE também apresenta outra ressalva sobre a educação diferenciada, pois normalmente as especificidades têm se restringido ao ensino dos conteúdos por meio do uso das línguas maternas, todavia o documento adverte que

[...] os princípios do bilingüismo e da interculturalidade, na prática pedagógica diária, pressupõem uma organização curricular que articule conhecimentos, habilidades e valores socioculturais distintos, sem a perda de processos reflexivos e criativos, incluídos os hábitos, costumes e princípios religiosos, constituindo-se como conteúdos dos conhecimentos escolares e direito de acesso à cultura universal e jamais somente de obrigatoriedade legal (BRASIL, 1999, p. 18).

O Parecer 14/99 do CNE assinala também que, para ser realmente uma escola indígena, é preciso incluir os conhecimentos indígenas nos currículos, articulando-os aos conhecimentos universais produzidos pela humanidade, bem como fazer uso dos métodos de ensino próprios dos grupos indígenas (BRASIL, 1999).

Diante do exposto, pode-se advertir que a função atribuída à educação escolar indígena pela legislação, tanto nacional quanto internacional, é conflituosa, pois ora defende um ensino centrado nos conhecimentos do grupo, ora nos conhecimentos universais. Assim, no próximo tópico, discutiremos mais detalhadamente a função da escola na sociedade capitalista, em especial, nas escolas situadas em Terras Indígenas.

2.2 A função social da escola e a educação escolar indígena

A função da escola é definida pelas condições materiais e pelos interesses antagônicos das classes sociais. Devido a isso, podemos dizer que, desde a sua criação até os dias atuais, a finalidade das instituições escolares foi modificada para responder aos anseios da lógica do capital (VIEIRA, 2004). Nessa perspectiva, a autora afirma que “[...] a escola é uma instituição datada historicamente. Ou seja, cada sociedade, cada tempo forja

um modelo escolar que lhe é próprio. Este, por sua vez, é atravessado por marcas e interesses diferenciados” (VIEIRA, 2004, p. 130). Ou seja,

[...] não é apenas para a convivência social e para a socialização que existe a escola. Ela surge da necessidade que se tem de transmitir de forma sistematizada o saber acumulado pela humanidade. Na chamada sociedade do conhecimento este papel tende a assumir uma importância sem precedentes (VIEIRA 2004, p. 130).

A finalidade da escola pública, desde as últimas décadas do século XX, no âmbito da crise econômica estrutural, tem sido preparar os indivíduos para reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade. A instituição assumiu caráter prático-situacional, visando a uma formação moral e cultural, o que ocasiona a secundarização da formação teórico-científica.

Entretanto, pensar um modelo de educação que consiga inserir as especificidades de cada grupo no currículo escolar, de tal modo que “[...] as especificidades, as particularidades apenas constituem elementos do processo ensino-aprendizagem” (CHAVES, 2008, p. 85), exige a ruptura com a concepção relativista e individualista de cultura, segundo a qual o conceito corresponde ao modo de vida particular de um grupo ou, até mesmo, de um único indivíduo. No caso dos indígenas, a autora salienta que

[...] considerar as especificidades das escolas indígenas, nos mais diferentes estados do país [...] não significa fazer da particularidade o norte do trabalho educativo nas escolas. Afirmar isso não significa desconsiderar as culturas das diferentes etnias que constituem um país como o Brasil, tampouco, negar as vivências imediatas das crianças; ao contrário, a valorização dessas vivências significa favorecer o diálogo e demonstrar afetividade, elementos essenciais ao processo educativo (CHAVES, 2008, p. 85).

Na concepção materialista histórica, cultura, de forma geral, é compreendida “[...] como a riqueza material e intelectual de todo o gênero humano. Essa riqueza humana ainda traz a marca de todas as profundas contradições da intensa luta de classes, travada na história da sociedade capitalista” (DUARTE, 2006, p. 609). Para o autor, cultura universal é aquela que supera os limites das culturas locais, incorporando toda a riqueza nela contida e elevando essa riqueza a um nível superior.

Os estudos de Sforzi (2004, p. 24) salientam que “[...] o que é produzido não é resultado de um esforço individual ou de um grupo, mas da ação sobre um legado social e historicamente acumulado; portanto não pertence a um grupo, mas à sociedade geradora

das condições que possibilitaram o seu desenvolvimento”. Princípios semelhantes também são apresentados por Duarte (2006), ao defender que os conhecimentos histórico, filosófico, científico e artístico são propriedades da humanidade, não de um grupo específico, e que o fato de a classe dominante ter se apropriado da produção desses conhecimentos não significa que eles pertençam somente a ela. O autor explica que, mesmo quando os avanços da ciência são resultado das necessidades criadas pelo capital, o conhecimento histórico, filosófico, científico e artístico pode ter um valor universal para a humanidade.

Toda produção de conhecimento humano só é possível graças às experiências das gerações anteriores, as quais sempre servirão como ponto inicial para a produção de novos conhecimentos. A partir da apropriação das objetivações existentes é que os homens, no sentido genérico do termo, irão se desenvolver e tornar-se humanos, questão esta central para a Teoria Histórico-Cultural. Leontiev, um dos principais representantes dessa Teoria, afirma que

[...] cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que cristalizaram, encarnaram nesse mundo (LEONTIEV, 2004, p. 284).

O processo consciente de objetivação do ser humano sobre a natureza só é possível devido aos conhecimentos que a humanidade possui sobre ela, ou seja, a objetivação do ser humano na natureza possibilita a apropriação da realidade humana existente, assim como a apropriação da forma humana da natureza só é possível devido ao processo de objetivação (DUARTE, 1999). Para o autor, nesse processo de apropriação e objetivação, os seres humanos irão satisfazer suas necessidades, a partir das quais serão geradas necessidades de novo tipo, em um processo infundável.

Não existiria cultura humana se não houvesse processo de acumulação e transmissão do patrimônio cultural às novas gerações, todavia as características culturais não são transmitidas às gerações seguintes de maneira atemporal e imutável, ou seja, elas variam de acordo com as condições objetivas de cada tempo e espaço. Conforme Luria (1991, p. 73, grifo do autor),

Diferentemente do animal, cujo comportamento tem apenas duas fontes – 1) os programas hereditários de comportamento, jacentes no genótipo e 2) os resultados da experiência individual –, a atividade consciente do homem possui ainda uma terceira fonte: a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da *assimilação da experiência de toda a humanidade*, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem. [...] A grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria, mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações. Este traço diferencia radicalmente a atividade consciente do homem do comportamento animal.

As características biológicas dadas pelo nascimento constituem apenas ponto de partida, não estabelecem o conteúdo, os limites e a direção do desenvolvimento do ser humano, visto que o humano é propiciado pela apropriação da cultura material e não material na qual se insere (DUARTE, 1999). Para o autor,

Todas as apropriações se realizam de forma mediatizada pelas relações com outros indivíduos. Isso não significa perder de vista as diferenças qualitativas entre a mediação realizada pelo educador na prática pedagógica escolar e a mediação realizada por homens singulares no interior de outras modalidades da prática social, na medida em que estas últimas não tem por objetivo específico e central a transmissão do conhecimento (DUARTE, 1999, p. 47).

Embora a educação escolar, na sociedade capitalista, enfatize o direito do cidadão, tornando-se um meio de formação para o trabalho e a disciplinarização, tem também a função de promover o acesso aos conhecimentos mais elaborados pela humanidade e, assim, fazer com que o sujeito se desenvolva cada vez mais como ser humano. Nesse sentido, enfatizamos que as instituições escolares têm como função primordial “[...] a socialização do saber historicamente produzido tendo em vista a máxima humanização dos indivíduos, e que esta função não se exerce na centralização das esferas do cotidiano, do imediatamente visível e acessível” (MARTINS, 2004, p. 66-67).

Entretanto, tal função não é a defendida pela política educacional, visto que tal política é elaborada para atender às demandas da sociedade neoliberal, que se anuncia como globalizada e tem apresentado, como prioridade, o desenvolvimento de competências,⁵ a valorização da diversidade e a coesão social. Segundo o *Relatório Educação, um Tesouro a Descobrir*,

⁵ Para Kuenzer (2003, p. 46), “[...] *competência* é uma categoria enquanto expressa um conteúdo objetivo da realidade, através de formulações do pensamento humano que o apreende e sobre ele teoriza, limitado pelas condições materiais de compreensão da realidade em cada momento histórico”, ou seja, competência “[...]”

Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social [...] uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras... (DELORS, 1996, p. 11).

Entretanto, acreditamos que se atribui à escola a função de alterar a realidade economicamente excludente, quando, na verdade, a escola é expressão e criação da realidade em que se insere, competindo a ela apenas fornecer meios para tornar os alunos conscientes dos problemas sociais, o que não assegura a sua transformação, mas possibilita uma ação mais consciente. Tanto é que, ao analisar a história da instituição escolar, percebemos que, desde a sua criação no século XIX, o seu papel sempre foi agir para o desenvolvimento do capitalismo, contribuindo para a manutenção das suas estruturas, o que requer, principalmente em momentos de crise, algumas mudanças e reestruturações, tanto na forma de organização quanto nos conteúdos e no público abrangente (VIEIRA, 2004).

Nessa perspectiva, Gramsci⁶ (2006) afirma que, com a complexificação e fragmentação das atividades da sociedade moderna, as escolas foram sendo modificadas, conforme as exigências do mercado, ou seja, foram criadas instituições específicas para formar trabalhadores para os diferentes níveis e ramos profissionais. Nesse sentido, Gramsci (2006, p. 33) afirma que a crise da escola

[...] liga-se precisamente ao fato de que este processo de diferenciação e particularização ocorre de modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem um plano bem estudado e conscientemente estabelecido: a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral.

expressa as demandas de formação humana a partir das bases materiais de produção” (KUENZER, 2003, p. 47).

⁶ Antonio Gramsci nasceu em 1891, em Sardenha, uma ilha subalterna ao sul da Itália. Em 1911, mudou-se para Turim, onde ingressou na Faculdade de Letras e Filosofia para estudar Literatura. Filiou-se ao Partido Socialista Italiano. Em 1919, funda, juntamente com Palmiro Togliatti, o jornal o *L'Ordine Nuovo*. Em janeiro de 1921, é fundado o Partido Comunista Italiano (PCI), sendo Gramsci um dos seus líderes. Em 1924, foi eleito deputado pelo Veneto. Em novembro de 1926, ele é preso pela polícia fascista, que lhe concedeu liberdade condicional, devido ao seu precário estado de saúde. Em abril de 1937, Gramsci recebe plena liberdade, mas pouco tempo depois, tem um derrame cerebral, que resulta em sua morte. (Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/g/gramsci.htm>>. Acesso em: 01 abr. 2012).

Assim, podemos afirmar que os problemas vivenciados pela instituição escolar são amplos, pois são consequências dos problemas socioeconômicos; portanto, as suas soluções não dependem unicamente de uma melhor qualificação do professor, de inovações curriculares e metodológicas, melhor infraestrutura, dentre outros fatores. É evidente que esses fatores contribuem para uma educação de qualidade, mas não são suficientes para enfrentar a precária realidade socioeconômica em que foi colocada a classe trabalhadora, incluindo os povos indígenas. Entretanto, é esta compreensão que prevalece, pois a escola tem sido, desde sua criação, modificada frequentemente para atender às necessidades da sociedade, principalmente nas últimas décadas, em que “a educação foi concebida como redentora, solução de problemas econômicos e aliada à solução dos conflitos” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006, p. 43).

O documento *UNESCO e a educação na America Latina e Caribe – 1987-1997* exemplifica essa situação:

[...] a educação pode transformar-se em um eixo dinamizador do triângulo interativo conformado pela paz, pelo desenvolvimento e pela democracia. A educação contribuirá a derrubar os muros da intolerância, da pobreza, da exclusão, da injustiça e da incomunicabilidade. [...] a educação é um elemento fundamental para realizar a transição da cultura de guerra e violência para a cultura de paz (UNESCO, 1998, p. 7).

Evangelista e Shiroma (2006) afirmam que a educação serviu também a um conjunto de políticas compensatórias, cujo objetivo era ocultar as causas reais da pobreza e controlar e/ou amenizar eventuais conflitos sociais. Assim, essas políticas, juntamente com o “Sujeito Delors” (RIZO, 2005) formado pela proposta de educação do século XXI, orientam para a constituição de uma sociedade que busque solucionar os próprios problemas sociais da sua realidade local, bem como busque meios alternativos de sobrevivência, evitando depender do Estado.

Nessa perspectiva, as mudanças propostas para a educação escolar visam a aproximá-la da realidade do aluno, para assim instrumentalizá-lo a resolver os problemas imediatos do seu cotidiano. Sobre essa questão, Duarte (2006) adverte que, ao incumbir à escola o papel de trabalhar com os conhecimentos espontâneos – ou seja, restringir o ensino ao cotidiano do aluno, atendendo as suas perspectivas, ensinando o que eles desejariam e o que responde às suas necessidades imediatas – ocasiona a desvalorização da

escola, pois os processos de ensino e aprendizagem excluem, assim, o conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade.

Atentemos ao fato de que toda a orientação da política de educação atual que defende a aprendizagem de conteúdos locais se dirige aos pobres. Em nenhum momento, os documentos internacionais prescrevem que os filhos das classes dirigentes deveriam aprender na escola os elementos da própria cultura.

Rizo (2005), ao analisar o Relatório Delors, assinala que o indivíduo formado sob os princípios desse documento, deve ser aquele que se responsabilize por si e pelos problemas do mundo.

O Relatório só veio a solidificar, no campo educacional, idéias anteriores e presentes em diversos documentos que apontam para o agenciamento responsável das ações individuais como parte das soluções para os problemas do mundo. Não só os Estados e seus governos deveriam assumir a responsabilidade pelos assuntos sobre o futuro da Terra, mas também o cidadão comum (RIZO, 2005, p. 16).

O documento enfatiza que a aprendizagem não se restringe mais ao tempo e ao espaço escolar, ela é um processo que ocorre ao longo da vida e todos os espaços são considerados aptos a ensinar, sendo os conhecimentos resultado das ações dos alunos a partir da e sobre a realidade por eles vivida. Ou seja,

[...] cada um aprende ao longo de toda a sua vida no seio do espaço social constituído pela comunidade a que pertence. Esta varia, por definição, não só de um indivíduo para outro, mas também no decurso da vida de cada um. A educação deriva da vontade de viver juntos e de basear a coesão do grupo num conjunto de projetos comuns [...]. A comunidade a que pertencem constitui um poderoso vetor de educação, quanto mais não seja pela aprendizagem da cooperação e da solidariedade ou, de maneira mais profunda talvez pela aprendizagem ativa da cidadania (DELORS, 1998, p. 111-112).

A sustentação para esse ideário educacional encontra-se nos quatro pilares apresentados pelo Relatório Delors: *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a ser* e *aprender a viver juntos*.

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente;

aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes (DELLORS, 1998, p. 89-90).

Esses pressupostos enfatizam o trabalho da escola a partir do senso comum, do corriqueiro e habitual em detrimento da aprendizagem e do domínio dos conceitos científicos. Observamos, assim, a descaracterização e banalização do papel da escola, dos conteúdos e do professor.

Rizo (2005, p. 85) assinala que

[...] ocorre a demanda por uma educação para toda a vida, pois o que se aprende na juventude já não é suficiente para enfrentar as novas experiências que se sobrepõem a cada dia. Quanto maiores as possibilidades de futuro, maiores devem ser o conhecimento, a formação, e a flexibilidade cognitiva dos indivíduos para produzirem o mundo que desejam. [...] Ou seja, a educação por toda a vida pretende ser mais controladora que qualquer planejamento de educação antes proposto, pois revela a possibilidade de os indivíduos estarem sempre readequando o presente de forma a chegar o mais perto possível do futuro desejado. Este movimento, portanto, exige uma maior prospecção e controle dos indivíduos, cuja tarefa é ‘inventar’ o futuro, preferencialmente de paz.

Esse processo de reformulação do sistema educacional resulta na substituição de um conteúdo científico universal (que abrange o que há de mais rico e elaborado em todas as áreas do conhecimento) pelo ensino dos conhecimentos locais (restrito ao cotidiano empobrecido, ao grupo social). Segundo o Relatório Delors (1998, p. 112), “a instituição escolar não se confunde com a comunidade mas, guardando a sua especificidade, deve evitar desligar-se do ambiente social.”

Os organismos internacionais argumentam que o ensino de conhecimentos universais ocasionará a expropriação dos conhecimentos tradicionais do aluno, uma vez que estes não darão um novo significado aos conhecimentos adquiridos e não os auxiliará na resolução de problemas corriqueiros, bem como podem opor-se aos conhecimentos já adquiridos no núcleo familiar. Essa perspectiva está expressa da seguinte forma:

A família constitui o primeiro lugar de toda e qualquer educação e assegura, por isso, a ligação entre o afetivo e o cognitivo, assim como a transmissão dos valores e das normas. As suas relações com o sistema educativo são, por vezes, tidas como relações de antagonismo: em alguns países em desenvolvimento, os saberes transmitidos pela escola podem opor-se aos valores tradicionais da família; acontece também que as famílias mais desfavorecidas encaram, muitas vezes, a instituição escolar

como um mundo estranho de que não compreendem nem os códigos nem as práticas (DELORS, 1998, p. 112).

É forte a ideia de que o ensino da língua portuguesa, de línguas estrangeiras e dos conhecimentos científicos contribuem para o indígena deixar de “ser índio”, como expressa o documento *La situación de los pueblos indígenas del mundo*, ao afirmar que

Quando crianças indígenas estão expostas apenas à ideologia nacional em detrimento da ideologia nativa, estão em perigo de perder parte de sua identidade, sua conexão com seus pais e antepassados, e, finalmente, ser pego em terra de ninguém o que as priva de um aspecto importante da sua identidade, sem necessariamente se tornar totalmente assimilados pela sociedade nacional dominante⁷ (ONU, 2009, p. 5).

No que tange à teoria pedagógica que fundamenta a educação escolar, Faustino (2006, p. 296) aponta que

Em termos de função da escola, da aprendizagem e do conhecimento, o projeto de educação escolar indígena, a educação intercultural [...] incorporou as propostas de educação construtivista, nas quais o aluno aprende somente exercendo uma atividade prazerosa, útil e prática, tentando retirar da escola a atividade intelectual que lhe é peculiar. Sendo instrumental, a escola promove a secundarização do ensino de conhecimentos científicos e coloca a ênfase na prática (entendida como realização de uma atividade e não como fonte de conhecimento desenvolvida por meio da reflexão e experimentação).

A relação entre conhecimento universal e etnoconhecimento será abordada na terceira e quarta seções, nas quais refletiremos sobre a educação escolar destinada ao povo Xetá à luz da Teoria Histórico-Cultural, pensando em uma educação escolar que ensine os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e, ao mesmo tempo, contribua para a luta pela sobrevivência de uma organização sociocultural étnica em uma sociedade capitalista. No entanto, avaliamos ser necessário, antes, abordar alguns conhecimentos sobre o grupo indígena Xetá.

⁷ Cuando los escolares indígenas se ven expuestos solamente a la ideología nacional en detrimento de su ideología nativa, están en peligro de perder parte de su identidad, su conexión con sus padres y antepasados y, en última instancia, de quedar atrapados en tierra de nadie, lo cual los despoja de un importante aspecto de su identidad sin que por ello lleguen a ser totalmente asimilados por la sociedad nacional dominante⁷ (ONU, 2009, p. 5).

3. OS XETÁ: UMA HISTÓRIA A SER CONTADA

Nesta seção, apresentaremos aspectos da história do povo Xetá, expropriado pelas forças colonizadoras do capital, que lutou e luta pela sobrevivência como grupo humano. Acreditamos que essa história deve ser escrita e conhecida pela sociedade e que a escola tem papel importante nesse processo. Para tanto, buscamos evidenciar sua organização sociocultural por meio do trabalho, da produção da vida, da língua, dos costumes, das crenças, narrativas, da alimentação, música, arte, dentre outros elementos, pois representam uma resistência à sociedade de mercado, à exploração do trabalho humano, à concentração de riqueza, ao uso privado da terra e dos meios de produção.

Acreditamos que, uma vez sistematizados, são elementos relevantes para compor as intervenções pedagógicas da escola indígena e das demais escolas para que se possa conhecer o que a sociedade capitalista faz com as chamadas minorias étnicas, ao mesmo tempo em que elabora e divulga um discurso de reconhecimento, respeito e inclusão de todos.

Antes de adentrar especificamente na história dos Xetá, queremos destacar algumas questões sobre a especificidade de estudá-los, uma vez que sua existência foi praticamente apagada na expropriação e venda de seus territórios.

Na história desse grupo indígena, há várias lacunas. Existem apenas alguns relatos e anotações de campo de pesquisadores e colonizadores que acompanharam expedições na época de ocupação da região noroeste do Estado do Paraná, nas décadas de 1950 e 1960. Fontes orais foram elaboradas por linguistas e antropólogos. As lembranças dos Xetá que viveram com seus grupos tradicionais também são fragmentadas, visto que foram retirados violentamente de suas famílias quando eram crianças, não sendo possível apreender todo o modo de vida dos grupos. Criados separados, por famílias estranhas, os sobreviventes Xetá foram impedidos de compartilhar costumes aprendidos e de falar a sua língua.

O material biográfico sobre os Xetá é escasso quando comparado com os dos demais grupos indígenas no Paraná. Dentre as fontes de pesquisa sobre os Xetá, destaca-se o material do linguista Aryon Dall'Igna Rodrigues⁸, de Vladimir Kozak⁹ e do antropólogo

⁸ Aryon Dall'Igna Rodrigues nasceu em Curitiba, estado do Paraná, em 1925. Em 1950, se formou em Letras Clássicas pela Universidade Federal do Paraná e, em 1959, concluiu o doutorado em Linguística pela Universität Hamburg. Atuou em diversas instituições de ensino superior e pesquisa como UFPR, UnB, Museu Nacional/UFRJ e Unicamp. Atualmente, é professor emérito da Universidade de Brasília (UnB) e

José Loureiro Fernandes¹⁰, que acompanharam algumas expedições ao território Xetá durante o processo de ocupação da região. A documentação consiste em anotações sobre a língua e os costumes Xetá, objetos da cultura material, filmes e fotografias. Há também a dissertação e a tese da antropóloga Carmem Lucia da Silva (1998, 2003), cujo trabalho consistiu em uma etnografia densa dos Xetá, por meio de registros das narrativas e lembranças dos sobreviventes.

É necessário ter claro que a situação em que o povo Xetá vive hoje é completamente diferente daquela dos anos anteriores a 1950. Em primeiro lugar, porque o seu modo de vida foi interrompido brutalmente no genocídio praticado pelas companhias colonizadoras para “limpar” e vender as terras por eles habitadas. Sobreviveram 08 crianças, que fugiram para a floresta nos momentos finais do confronto com as forças capitalistas. Elas foram posteriormente capturadas e levadas para viverem como agregadas de famílias não indígenas em outras localidades, o que ocasionou a perda de grande parte da língua e de elementos culturais dos Xetá.

Em segundo lugar, porque após se reagruparem, em terras Guarani e Kaingang, onde não há mata nem animais nem frutas em abundância, foram forçados a modificar seu modo de vida para sobreviverem, ou seja, tiveram que aprender os conhecimentos

coordenador do Laboratório de Línguas Indígenas da UnB, do qual foi o fundador em 1999. No começo da década de 1960, inicia suas pesquisas de campo sobre os Xetá, acompanhando expedições da UFPR. Pesquisas estas que possibilitaram a constituição de um rico acervo sobre língua e costumes xetá. O Professor e linguista Aryon Rodrigues, mesmo após a dizimação do grupo Xetá, continuou seus estudos e registros com os sobreviventes, em especial, com Tikuen, que faleceu em Brasília durante o trabalho de registro da língua xetá (MARANHÃO, 2006).

⁹ Vladimir Kozák foi um engenheiro nascido na República Tcheca em 1897. Em 1923, veio ao Brasil para uma visita e estabeleceu residência, seguindo carreira no setor de engenharia em empresas multinacionais no Espírito Santo, Belo Horizonte, Rio de Janeiro e Curitiba. Em 1950, integrou o Departamento de Pesquisas e Documentação da Universidade do Paraná, permanecendo até 1967. Kozák participou de diversas pesquisas de campo no interior e litoral do Paraná, registrando aspectos históricos, antropológicos e ambientais, sendo uma delas a viagem realizada em novembro de 1955, quando integrou a expedição organizada pelo Serviço de Proteção aos Índios para localizar indígenas detectados na região noroeste do Estado do Paraná, os Xetá. Após essa expedição, realizou várias outras expedições, a fim de documentar esse grupo, constituindo um acervo de fotografias, desenhos, telas e uma documentação manuscrita, como anotações de campo, correspondências e esboços de roteiros, que pertencem a vários museus, entre eles o Museu Paranaense, o Museu de Arqueologia e Etnologia da UFPR e o Museu de Alberta no Canadá. Kozák faleceu em 1979 (MARANHÃO, 2006).

¹⁰ José Loureiro de Ascensão Fernandes nasceu em 1903 em Lisboa e faleceu em 1977 em Curitiba. Em 1927, se formou em medicina pela Faculdade Nacional do Rio de Janeiro. Na década de 1950, especializou-se nas áreas de urologia, arqueologia e antropologia na Universidade de Paris. Ele foi médico, político, cientista social e professor universitário. Assumiu a diretoria do Museu Paranaense de 1936 a 1943 e de 1945 a 1946. Em 1938, foi um dos fundadores da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da Universidade do Paraná. Em 1950, foi diretor e responsável pela instalação do Instituto de Pesquisas da FFCL, época em que desenvolveu estudos e pesquisas de campo entre os indígenas Xetá, no noroeste paranaense, e entre os Kaingang de Palmas-PR e de Xapencó-SC (MARANHÃO, 2006).

universais: língua majoritária, usar roupas, comer alimentos industrializados, dentre tantos outros.

Isso nos remete a uma questão nem sempre considerada, ao falar sobre grupos indígenas, mas imprescindível: o fato de que as culturas humanas são dinâmicas e se transformam constantemente, bem como os grupos indígenas se apropriam dos instrumentos desenvolvidos pela sociedade envolvente e se modificam tanto por opção, como por necessidade.

Essa questão é discutida por João Pacheco de Oliveira Filho (1999, p. 117). Segundo ele,

A incorporação de rituais, crenças e práticas exógenas não necessariamente significa que aquela cultura já não seria ‘autenticamente indígena’ ou pertencesse a ‘índios aculturados’ (no sentido pejorativo de ‘ex-índio’ ou ‘falso índio’). Operadores externos são ressemantizados e fundamentais para a preservação ou adaptação de uma organização social e um modo de vida indígena.

Corroborando essa ideia, Bessa Freire (2002) afirma que, assim como os não indígenas têm o direito de usufruir de elementos produzidos por outros povos, os indígenas também têm esse direito. Para exemplificar, o autor afirma que o computador, o telefone, a televisão etc. não foram inventados por brasileiros, mas fazemos uso deles e nem por isso nos tornamos “menos brasileiros” ou deixamos de ser brasileiros. Nesse sentido, Oliveira Filho (1999, p. 115) explica que

A concepção naturalizada de cultura adequa-se perfeitamente à representação do senso comum sobre os índios, formando um complexo ideológico de difícil desmontagem. A representação cotidiana sobre o índio [...] é a de um indivíduo morador da selva, detentor de tecnologias mais rudimentares e de instituições mais primitivas, pouco distanciado portanto da natureza. É justamente essa representação que informa as manifestações literárias e artísticas, a ideologia sertanista, o estatuto legal, a política indigenista e ainda conforma os mecanismos oficiais de proteção e assistência.

No caso dos Xetá especificamente, a questão vai além da apropriação de elementos universais, pois os integrantes do grupo, na maioria vezes, não são considerados Xetá, por serem filhos e netos de casamento interétnico, o que ocasiona, equivocadamente, a afirmação de que o grupo indígena Xetá está em vias de extinção.

Um exemplo disso é uma série de reportagens publicadas pelo *Jornal Gazeta do Povo* intitulada “O Fim de um Povo Paranaense: os últimos dos Xetás”, escrita por Érica Busnardo e Guilherme Voitch, publicada em março de 2005. Nessas matérias, foram apresentados alguns elementos da história e do modo de vida tradicional do povo Xetá. Todavia, enfatizam, equivocadamente, sua extinção. Na perspectiva apresentada, Xetá são somente as crianças retiradas da mata na época da colonização.

Com base em estudos do campo da antropologia, Silva (2006, p. 50) adverte que

Pensar a descendência entre povos indígenas a partir do viés biológico é algo superado [...]. Os povos atualizam e reinterpretem regras tradicionais a partir dos processos históricos que experienciam, e os Xetá também têm seu próprio modo de se auto-reconhecer, de reconhecer o igual e excluir aqueles que adotam. Quem define se uma criança, jovem, ou adulto é Xetá são eles.

Barth (2000, p. 33), antropólogo bastante citado no Brasil nos estudos referentes à educação escolar indígena, afirma que

Apenas os fatores socialmente relevantes tornam-se importantes para diagnosticar o pertencimento e não as diferenças explícitas e ‘objetivas’ que são geradas a partir de outros fatores. Não importa quão diferentes sejam os membros em termos de seu comportamento manifesto: se eles dizem que são A, em contraste com outra categoria B da mesma ordem, desejam ser tratados e ter seu comportamento interpretado e julgado como próprio de A e não de B. Em outras palavras, declaram sua adesão à cultura compartilhada por A.

Ou seja, para a antropologia, os critérios de pertencimento e exclusão dos grupos são definidos pelos próprios integrantes e podem mudar a partir da realidade do grupo e do contato interétnico. Nesse sentido, Barth (2000) declara que

As distinções entre categorias étnicas não dependem da ausência de mobilidade, contato e informação, mas implicam efetivamente processos de exclusão e de incorporação, através dos quais, apesar das mudanças de participação e pertencimento ao longo das histórias de vida individuais, estas distinções são mantidas (BARTH, 2000, p. 26).

Assim, a mídia, ao afirmar que o povo Xetá está em “extinção”, ou desconhece completamente os estudos antropológicos amplamente divulgados no Brasil sobre questões indígenas, ou está atendendo aos interesses dos proprietários que adquiriram as terras indígenas e precisam “apagar” os “vestígios” históricos.

Neste estudo, procuramos mostrar que, conforme evidenciado por Marx, “os capitalistas burgueses favoreceram a usurpação, dentre outros motivos, para transformar a terra em mero artigo de comércio e ampliar a área da grande exploração agrícola (MARX, 2001, p. 837). Dessa forma, podemos compreender que os Xetá, expropriados, saqueados, roubados e retirados violentamente de seus territórios pelas empresas capitalistas, por intermédio da força do poder público, perderam grande parte do seu patrimônio cultural e lutam para sobreviver, tendo por base algumas lembranças do modo de vida tradicional de seus antepassados.

Um dos objetivos desta pesquisa acadêmica é contribuir para a sistematização desse conhecimento, tornando-o científico, de modo que possa, então, fazer parte dos conteúdos escolares.

Como o conhecimento científico, em várias de suas fases, foi elaborado juntamente com o grupo Xetá, acreditamos tê-los instrumentalizado um pouco, no acesso à universidade, nos rigores da pesquisa científica, no conhecimento histórico, na melhor compreensão sobre a importância dos estudos acadêmicos, ampliando, assim, sua formação e atuação como educadores nas escolas indígenas.

Apresentamos, primeiramente, questões gerais sobre os Xetá, tais como: localização do seu antigo território, classificação linguística, número de integrantes do grupo, denominação do grupo, dentre outras. Em seguida, proceder-se-á à exposição de alguns relatos da presença indígena na região noroeste paranaense antes e durante o processo de expropriação e venda das terras, o que resultou na dizimação quase total do grupo; por fim, destacaremos alguns elementos culturais de um grupo do povo Xetá, por meio dos registros feitos enquanto ainda viviam nas florestas do Paraná, nos anos de 1950.

3.1 Quem são os Xetá?

Os Xetá, segundo Silva (1998, 2003), habitavam originalmente o noroeste paranaense, região conhecida como Serra dos Dourados, tendo sido o último grupo indígena a entrar em contato com os não indígenas no Estado do Paraná. A região se estendia pela margem esquerda do baixo rio Ivaí até a sua foz com o rio Paraná e seus afluentes – os córregos 215 e Maravilha, e os rios Indoivaí, das Antas, do Veado e Tiradentes. Esse território tradicional Xetá foi totalmente expropriado no processo de colonização. Em seu lugar, foram construídas fazendas e cidades – atualmente, aí se

localizam os municípios de Umuarama, Campo Mourão, Douradina, Cruzeiro do Oeste, Ivaté, Icaraíma, Cianorte, dentre outras (Figura 1).

A destruição do território tradicional Xetá pelo processo de colonização resultou também na dizimação da população Xetá, sobrevivendo, naquela época, apenas 08 crianças¹¹, as quais foram retiradas de suas famílias e entregues a não indígenas para serem criadas como agregados. Nesse sentido, Silva (1998, p. 37) destaca que “em um período de aproximadamente dez anos, os Xetá foram tragicamente exterminados enquanto povo sem que lhes restasse qualquer alternativa de reagir e resistir às investidas dos colonizadores sobre suas vidas”.

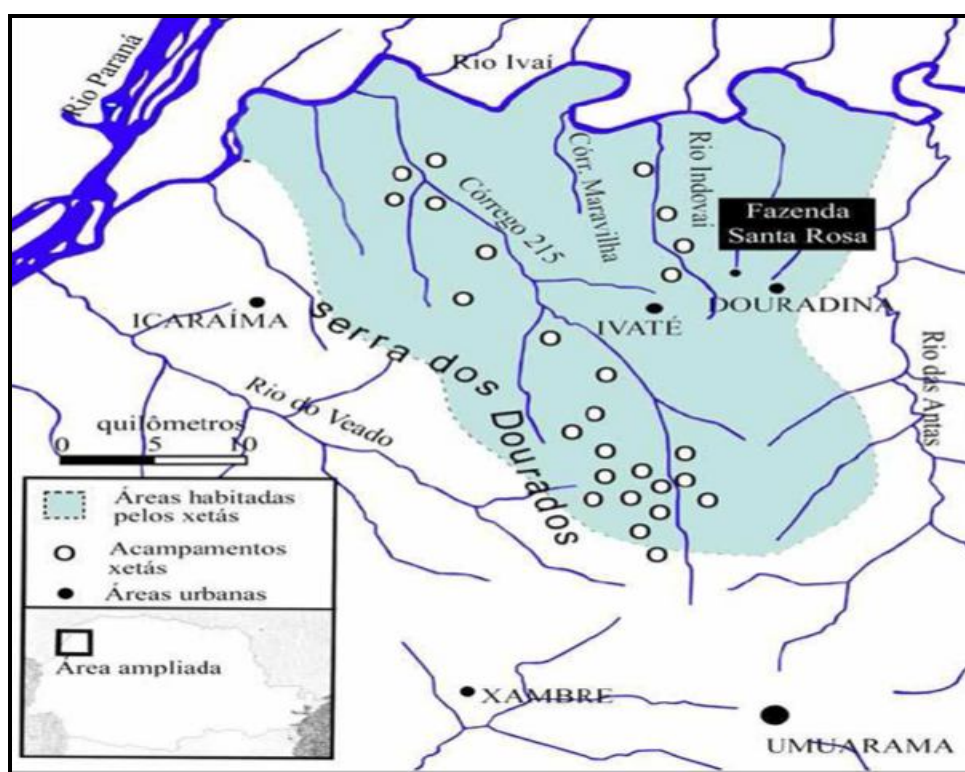


Figura 1: Localização da área habitada pelos indígenas Xetá no noroeste do Paraná
Fonte: Busnardo e Voitch (2005 apud HARACENKO, 2007, p. 141)

O extermínio se deu pela disseminação de doenças pelos colonizadores, ingestão forçada de alimentos alheios a sua dieta alimentar, como o sal e açúcar em grandes quantidades, envenenamento, assassinatos com arma de fogo e sequestro. Silva (2003, p. 17) observa que

¹¹As 08 crianças capturadas são: Tiguá, Tikuein, Ana Maria Xetá, Tiqüem, ã, Rondon, Tuca e Kuein.

A aproximação de parte do grupo junto à fazenda, no entanto, não poupou os Xetá das investidas dos colonizadores, posto que os roubos de crianças, os estupros e as mortes provocadas por tiros, doenças e envenenamento continuavam, somada às ações dos jagunços da companhia de colonização que ali atuara, desde o início da década de 1950. A Cobrimco (Companhia Brasileira de Imigração e Colonização ligada ao grupo Bradesco), que segundo fontes documentais e orais, agia impunemente na região, colocando famílias Xetá em seus caminhões e levando-as para locais até hoje desconhecidos, onde eram abandonados à própria sorte.

Não é possível determinar o número exato da população Xetá na época da colonização da região noroeste; a maioria não chegou a ser conhecida nem avistada pelos brancos, pois “desapareceu” na mata. As fontes documentais indicam um total aproximado de 250 pessoas, como relata o antropólogo José Loureiro Fernandes, que acompanhou várias expedições realizadas à Serra dos Dourados.

Do grupo tomamos contactos, apenas, com sessenta indivíduos, mas, segundo informes de pessoas idôneas que na região habitam, o total deve atingir de duzentos a duzentos e cinquenta indivíduos. Pode-se afirmar, nesta base numérica que, no máximo apenas 10% da população xetá freqüenta o Posto do S.P.I. o restante continua a ser uma população de vida nômade florestal, utilizando seus primitivos equipamentos feitos de madeira, pedra e osso (FERNANDES, 1959, p. 31).

Os Xetá – Tuca, Keuein e Tikuein (Mã) – informaram que eles eram um povo numeroso, e apontam para um total de 400 a 800 pessoas, incluindo os grupos que habitavam terras mais próximas ao rio Ivaí, os quais foram os primeiros a sofrerem o impacto da colonização (SILVA, 2003). Atualmente, apesar da propagação de informações de que esse grupo étnico está quase extinto, eles somam, aproximadamente, 300¹² pessoas, que vivem dispersas em Terras Indígenas de outras etnias e em áreas urbanas, sendo a maioria habitante da Terra Indígena São Jerônimo e da Aldeia Urbana Kakané Porá¹³.

Esse grupo indígena, além da denominação Xetá, também pode ser identificado na literatura, nos relatos de viajantes e nas fontes documentais, como Héta, Chetá, Setá, Ssetá, Aré, Yvaparé e Botocudo (SILVA, 1998, 2003). Mas, desde 1958, a literatura antropológica adotou o termo Xetá para referir-se a eles, seguindo a exposição feita por

¹² Esse total da população Xetá foi retirado da reportagem “Seed reúne Xetá para Oficina de Produção de Material Pedagógico” publicada no site da Secretária Estadual de Educação do Paraná (SEED-Pr), no dia 16 de abril de 2010, por ocasião das Intervenções Pedagógicas de Produção de Material para as escolas Xetá. Essa reportagem está disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/modules/noticias/article.php?storyid=1488>.

¹³ A Terra Indígena São Jerônimo localiza-se no município de São Jerônimo da Serra-Pr e a Aldeia Urbana Kakané Porá situa-se na cidade de Curitiba-Pr. Ambas são habitadas pelas etnias Guarani, Kaingang e Xetá.

José Loureiro Fernandes, durante comunicação na 3ª Reunião da Associação Brasileira de Antropologia, em Recife. No entanto, o termo Xetá não possui significado no contexto linguístico do grupo, ao contrário de *héta* que, para eles, significa muito(s), bastante (RODRIGUES, 1978; SILVA, 1998; HARACENKO, 2007).

A língua Xetá pertence ao tronco Tupi e à família linguística Tupi-Guarani, subgrupo I. Há uma grande proximidade lexical e fonológica com o dialeto Guarani, principalmente da parcialidade Mbyá (RODRIGUES, 1978; VASCONCELOS, 2008). Nesse sentido, Rodrigues (1978, p. 7) afirma que “[...] trata-se não apenas de uma língua da família tupi-guarani, mas de um idioma que se filia imediatamente ao grupo dialetal guarani [...] e que não sustenta a hipótese de tratar-se de língua mista ou fortemente influenciada por idiomas estranhos, não tupi-guarani”. A tese de que a língua xetá seria da família tupi-guarani, mas com elementos de outra língua foi apresentada por Guérios (1959), no texto “A posição Lingüística do Xetá”, em que o autor apresenta a seguinte conclusão: “cheguei à conclusão firme de que o xetá é um idioma tupi-guarani, mais próximo da modalidade guarani, porém misturado de elementos de uma língua que me parece isolada quanto ao parentesco próximo” (GUÉRIOS, 1959, p. 93).

No que tange a essa língua, o linguista Aryon Dall'Igna Rodrigues possui um grande acervo de dados – obtidos nas décadas de 1960 e 1970, bem como nos anos de 2005 e 2007 – os quais

[...] incluem listas de palavras de vários domínios semânticos e gramaticais, exemplos de sentenças que ilustram o uso sintático dessas palavras, mas também aspectos importantes da estrutura sintática da língua, estes ilustrados também nas várias narrativas registradas, umas históricas, outras míticas, e ainda outras sobre fatos cotidianos (RODRIGUES; CABRAL, 2010, p. 68).

A partir da análise desse material, foi produzida uma dissertação de mestrado, intitulada “Aspectos fonológicos da língua Xetá”, por Eduardo Alves Vasconcelos, sob orientação do professor Aryon Dall'Igna Rodrigues, no ano de 2008. O objetivo desse trabalho foi estudar e analisar os aspectos da fonologia da língua Xetá. Vasconcelos (2008) apontou a necessidade de novos estudos do material para que novos aspectos da língua possam ser analisados e descritos.

3.2. Os primeiros relatos acerca dos Xetá e a ocupação do noroeste paranaense

Conforme os estudos do etno-historiador, professor Lucio Tadeu Mota, os primeiros relatos sobre indígenas cujas características físicas e culturais assemelhavam-se aos Xetá datam da década de 1840 e foram feitos por pioneiros, viajantes e engenheiros que exploravam a região. Mota (1998), no texto “Os índios Xetá na província paranaense”, apresenta uma cronologia de relatos sobre indígenas com características físicas e culturais semelhantes às dos Xetá, subentendendo que sejam os Xetá, e afirma que, desde 1840, há evidências desse grupo indígena no vale do rio Ivaí.

Mota (1998) afirma que, em 16 de agosto de 1845, teve início uma expedição comandada por Vergueiro e, com ele, foram também Joaquim Francisco Lopes, John Henrique Elliot e mais sete homens. Essa expedição encontrou, no dia 28 de outubro, seis ranchos de indígenas no porto Bom Encontro, os quais, segundo cálculos de Elliot, abrigariam em torno de 250 pessoas. Durante essa expedição, foram encontrados, no meio da mata, indícios da presença indígena, tais como árvores derrubadas para retirada de mel, pegadas nos barreiros e ranchos abandonados (MOTA, 1998). Elliot, em 19 de novembro do mesmo ano, relata o encontro:

O senhor Lopes e Vergueiro e mais hum camarada que hiam na canoa grande saltaram em terra logo ouviram a conversa dos índios e andando pé a pé chegou até 4 ou 5 braças distantes delles sem ser percebido, humas 12 mulheres estavam sentadas em meio circulo discutindo os merecimentos de uma enorme panella de palmito e carne de queixada, e ao mesmo tempo sustentando uma conversa animada no extremo pouco mais adiante estavam 5 homens dois filhos e três moças com uma loquacidade pouco inferior das senhoras, ascentadas ao pé de dois porcos mortos e perto de uma dúzia de Jacutinga, sobre os quaes de toda a probabilidade estavam discertando eis ahi quando toda esta armonia foi despertada com a aprorpição do senhor Lopes que surgindo de repente no meio foi um espanto difficil de descrever. e de terror sahiu-se simultaneamente ficaram paralizados e estupefatos ... fugir mas a maior parte nem animo para isso e antes que elles acordassem do susto o senhor Lopes não descuidou de distribuir de entre aquelles que elle podia alcançar que anda teve de temer de nós foram recebendo e sahindo de um em um não desejos de ter sua quinhã de nossas isto se passou em poucos minutos e quando nossa agente chegou acharam todos em paz. (ELLIOT, 1845 apud MOTA, 1998, p. 179-180);

Elliot descreve os Xetá da seguinte maneira:

[...] o lábio inferior furado e dentro do ourifício hum botoque de rezina que a primeira vista parecia alhiambre, homens e mulheres traziam os cabellos compridos e ambos cobria as partes que o pudor manda esconder, as mulheres com uma qualidade de tanga de panno grosso tescido da fibra de ortiga brava, e os homens com pedaço do mesmo. [...] a sua linguagem das poucas palavras que nós podia entender parece ser o Guarany (ELLIOT, 1845 apud MOTA, 1998, p. 180).

As próximas informações sobre os Xetá, conforme Mota (1998), ocorreram em 08 de agosto de 1855, e foram transmitidas por Francisco Ferreira da Rocha Loures¹⁴ – diretor dos índios da província paranaense – cujo relato diz que

São muito mais industriosos e amigos do trabalho com especialidades os que habitam as margens do Paraná e parte das do rio Ivay de certa altura para baixo occularmente observei quando em 1842, por ali andei com o alferes Antonio Pereira Borges sem que lhes fizesse o menor e antes se lhe deixou muitos brindes em algumas de suas habitações que desamparavam com nossa presença (LOURES, 1855 apud MOTA, 1998, p. 178).

Mota (1998) afirma que os indígenas encontrados por Francisco Ferreira da Rocha Loures podem ser identificados como Xetá pelo fato de ter sido encontrado em suas habitações um botoque de resina de pinheiro, teares e tecidos.

Em 1857, o vice-presidente da Província, José Antônio Vaz de Carvalhaes, apresenta um relatório, com evidência sobre a presença dos Xetá, à Assembleia Legislativa Provincial da Província do Paraná, no dia 7 de janeiro de 1957:

Nas explorações e reconhecimentos do terreno, que para esse fim mandou fazer o Dr. Faivre, foi encontrado um toldo de selvagens provavelmente pertencentes à família dos botocudos, cuja presença, intimidando os exploradores, demorou por algum tempo o andamento dos trabalhos (RELATÓRIO..., 1857 apud MOTA, 1998, p. 181).

Em 1870, os relatos encontrados, segundo Mota (1998), pertencem a Joscelyn Borba, que, ao assumir o cargo de diretor da Colônia Tereza Cristina e explorar as redondezas, encontrou um grupo Xetá que habitava por ali e fez o seguinte relato:

Em data de 20 de setembro deu-me aquelle diretor conhecimento de que, por ocasião de uma exploração a que procedeu, encontrára um índio Botocudo, por intermédio do qual fora avisado da existência de um alojamento da tribu no sertão que marega o rio Ivahy. Recomendei-lhe

¹⁴ Francisco Ferreira da Rocha Loures assumiu, no ano de 1855, a Diretoria-Geral dos Índios da Província do Paraná, permanecendo no cargo até 16 de janeiro de 1871, data de sua morte (CATÁLOGO..., 2007).

que empregasse todos os esforços para attrahir esses índios, e das diligencias postas em praticas resultou a vinda de 10 de ambos os sexos para a colônia onde se acham (BORBA, 1870 apud MOTA, 1998, p. 181).

Em agosto 1873, os Xetá são localizados pelo engenheiro Thomas Bigg-Wither¹⁵, nas proximidades do Salto do Ariranha e da Colônia Teresa Cristina, quando ele efetuava um levantamento da região do rio Ivaí com vistas à demarcação de ferrovia nas suas imediações. Em um determinado dia, Bigg-Wither decidiu procurar o grupo de indígenas que espionava a sua equipe trabalhar, deixando-a inquieta e amedrontada. Ao sair à procura desse grupo juntamente com Luco¹⁶ e mais seis homens, localizam um indígena adulto, que estava na copa de uma árvore. Utilizam-no para encontrar o restante do grupo, composto por onze pessoas (dois homens, quatro mulheres e cinco crianças) (BIGG-WITHER, 1873a). Sobre esse fato, Thomas Bigg-Wither faz o seguinte relato:

Onze seres miseráveis estavam de cócoras, na apatia da mais profunda depressão. Fizemos a captura sem muita dificuldade. Os ocupantes do rancho foram apanhados completamente de surpresa, não oferecendo nenhuma resistência. Havia dois homens, quatro mulheres e cinco crianças, além do nosso primeiro prisioneiro. Doze ao todo. [...] Todos, homens, mulheres, crianças, usavam o cabelo de maneira igual, caindo embaraçado e abundantemente para os lados e para trás da cabeça, porem com uma franja sobre a testa. Todos adornos com penas de tucano, presas ao cabelo com cera virgem. A maioria usava um colar de contas, formado de pequenas sementes pretas, através das quais um furo havia sido feito para ser nele enfiado o cordão (BIGG-WITHER, 1873b, p. 327).

Os 12 indígenas Xetá foram levados para o acampamento do Ariranha. Juntaram-se a esse grupo, posteriormente, mais 14 Xetá, os quais foram capturados por Luco. Depois de 15 dias, um grupo de 26 Xetá foi levado para a colônia Tereza Cristina. Permaneceram no acampamento do Ariranha apenas uma menina e um menino com idade de oito e nove anos, respectivamente. Sobre o destino dos Xetá capturados, Thomas Bigg-Wither comenta:

¹⁵ Thomas Bigg-Wither (1872-1875) foi um engenheiro inglês que permaneceu em regiões paranaenses entre os anos de 1872 e 1875. As suas experiências em terras paranaenses foram publicadas, primeiramente, em língua inglesa, no ano de 1878, com o título *Pioneering in south Brazil: three years of forest and prairie life in the Province of Paraná*. No ano de 1980, foi traduzida para o português por José Olympio e publicada pela Imprensa Oficial do Paraná, com o título *Novo caminho no Brasil meridional: Província do Paraná* (STRAUBE, 2010).

¹⁶ Indígena caiuíá que liderou a procura de Bigg-Wither pelos Xetá. Luco integrou a equipe de Thomas Bigg-Wither no ano de 1873, mas logo desapareceu sem avisar (BIGG-WITHER, 1873c).

Pobres índios, o fim lhes foi triste. Morreram um a um, antes da chegada a colônia Teresa. Irrompeu uma epidemia disentérica entre eles, causada provavelmente pela mudança de alimentação, especialmente pelo sal, a que, no estado selvagem, estavam inteiramente desacostumados. A doença começou com as crianças, as primeiras vítimas, atingindo depois rapidamente os adultos que morreram um após outro, até que, quando fui a colônia um mês mais tarde, encontrei vivos apenas dois dos vinte e cinco que tinham partido de nosso acampamento. [...] no dia 28 de agosto, depois da partida do grupo principal de botocudos para Colônia Teresa, a menina adoeceu. E no dia seguinte o menino ficou igualmente indisposto. [...] na noite do sétimo dia ela morreu e na manhã seguinte foi enterrada nas cercanias do acampamento, perto da margem do rio (BIGG-WITHER, 1873c, p. 337-338).

Em 1904, há relatos feitos por Telêmaco Borba e publicados no texto “Observações sobre os indígenas do Estado do Paraná”, no qual ele diz que

Os Arés conhecidos no oeste desse Estado (margens do Ivaí) pela denominação de Botocudos; – são selvagens de indole pacifica, completamente agregados ao convívio de outras tribus; não tem agricultura; vivem exclusivamente da caça, pesca e fructa silvestres; ainda hoje seus instrumentos cortantes são de pedra e de osso. Elles proprios, quando consegui relações me contaram que o nome de sua tribu é ‘Aré’. Para mim não ha duvida que estes selvagens, tanto pelos caracteres physicos, como pelos linguisticos são de raça Guarany. Coroados é que elles não são nem nos costumes nem na lingua. Usam os homens, no lábio inferior, um tembetá de osso ou de nó de pinho da forma do desenho junto (BORBA, 1904, p. 55-56).

Segundo Fernandes (1959), em 1906, Alberto Vojtech Fritch informou sobre a presença de indígenas desconhecidos aprisionados pelos Kaingang do vale Ivaí, que, de acordo com ele, seriam Xetá. Todavia, o autor apresenta declarações que Chestmir Loukotka¹⁷ deu à imprensa curitibana, as quais negam tal afirmação. Assim, Loukotka diz:

Fritch, porém, equivocou-se; os índios que conheceu não eram da tribo Xetá, pois, segundo seus próprios apontamentos, plantavam a mandioca, o milho e o fumo. Agora tive a oportunidade de constatar que os Xetá são completamente selvagens, nada conhecem de agricultura, por mais rudimentar que seja, vivendo quase que exclusivamente de caça e da pesca (LOUKOTKA, 1958 apud FERNANDES, 1959, p. 30).

¹⁷ Chestmir Loukotka participou da expedição realizada em 1957 para comprovar a veracidade das informações fornecidas por Fritch, as quais não estavam coincidindo com os dados que ele possuía sobre os Xetá (FERNANDES, 1959).

Nesse mesmo texto, Fernandes (1959) elucida que a análise do documento e do documentário fotográfico do livro *Indiani Jizni Ameriky*, de Fritch, indica que, possivelmente, os indígenas encontrados por Fritch junto aos Kaingang faziam parte do grupo Xetá, que, até aquela época, eram um grupo completamente desconhecido.

Novos relatos sobre o grupo indígena, que, até então, era desconhecido, apareceram expressivamente a partir do final dos anos de 1940 quando a “febre do café” se intensificou em todo o Paraná, atingindo a região da Serra dos Dourados, onde esse grupo habitava. Os primeiros relatos foram realizados por agrimensores da Companhia de Colonização, que, após avistarem indígenas desconhecidos, avisaram o Serviço de Proteção ao Índio, e este enviou inspetores à região para averiguar a procedência das informações (SILVA, 1998, 2003).

É imprescindível atentar para o fato de que a presença indígena era vista como um empecilho para o processo de desenvolvimento e progresso do Estado, pois poderia atrapalhar o loteamento e a venda das terras. Assim, era preciso capturar, aprisionar ou eliminar os indígenas que ainda viviam na região, acabando com os vestígios e impedindo que as notícias sobre eles se propagassem. As empresas colonizadoras, para justificar seus atos, afirmavam, e afirmam até hoje, que os indígenas encontrados na região pertenciam ao Estado do Mato Grosso Sul ou Paraguai e estavam temporariamente na região à procura de alimento (FERNANDES, 1959; SILVA, 2003; HARACENKO, 2007). Silva (2003, p. 7) destaca que

Nessa época, os agentes do governo estadual e do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) afirmavam que não havia mais povos indígenas autônomos, sem contato com a sociedade regional no Paraná, o espaço estava livre para ser ocupado pelas lavouras de café, pelo gado e agricultura, promovendo, assim, o ‘progresso e desenvolvimento do estado’.

Conforme Silva (1998, 2003), o inspetor da 7ª Inspetoria Regional (IR) realizou três vezes expedições à região da Serra dos Dourados. As visitas ocorreram nos anos de 1949, 1951 e 1952. Apesar de não localizar o grupo indígena, foram encontrados vestígios (habitações abandonadas e objetos) que comprovam a presença indígena na região da Serra dos Dourados. No entanto, anterior à expedição de 1952, os agrimensores da Companhia Colonizadora Suemitsu Miyamura & Cia Ltda. haviam capturado um menino indígena que foi levado para Curitiba. O menino foi chamado de Antonio Guairá Paraná e ficou conhecido como Kaiuá. Em novembro daquele ano, os agrimensores da mesma companhia

capturam outro menino e o chamaram de Tucanambá José Paraná – que ficou conhecido como Tuca (SILVA, 1998, 2003).

Mesmo diante da constatação de que a região era habitada por grupo indígena, propagou-se por todo o país e no exterior a ideia de que a região era um grande vazio demográfico e que as terras daqui eram extremamente férteis para a plantação. Isso ocasionou a ocupação do Paraná, no final dos anos de 1940, pelas plantações de café, levando as companhias colonizadoras a expandirem o loteamento também para regiões impróprias para o cultivo, destruindo as últimas reservas de florestas do Estado, que, até então, eram habitadas pelos Xetá (MOTA, 2009; SILVA, 1998; HARACENKO, 2007).

Na época de ocupação da região noroeste, a *Revista Panorama* publicou uma reportagem escrita por Samuel Guimarães da Costa, com o título “Os sobreviventes da idade da Pedra”. A reportagem advertia que

Não se trata, é claro, de opôr obstáculos ao processo inelutável de destruição criadora da civilização. Mas apenas de evitar a destruição pela destruição. Sabe-se que a invasão cafeeira nessa região do noroeste paranaense, entre o baixo Ivaí e as terras compreendidas entre o Paranapoema e o Piquiri, onde se situa a Serra dos Dourados, poderá transformá-la logo mais numa espécie de pequeno Sahara, por se tratar de uma extensa formação de arenitos, sujeita a virar deserto à medida que a mata virgem fôr dali desaparecendo.

Assim sem maior proveito para a civilização, se exterminará não somente o indígena, mergulhado em plena cultura lítica, mas o próprio ‘habitat’ para o homem civilizado. O café não é, por certo, uma cultura predatória. Predatória e destrutiva é a ganância brutal do homem, que não se detém nem ao menos nos limites ecológicos da própria área cafeeira, sujeitando-a a todos os riscos climáticos e formando desertos (COSTA, 1961, p. 22-23)

Essa citação evidencia que o poder público e as companhias colonizadoras tinham conhecimento de que grande parte do território ocupado pelos indígenas era imprópria para a plantação do café, porém, mesmo assim, tentaram eliminar os Xetá, derrubaram as florestas, dizimaram a fauna, lotearam e venderam as terras.

A ideia de vazio demográfico e de que a cultura cafeeira trouxe o progresso para o Estado se conservou e se faz presente, ainda nos dias de hoje, em trabalhos acadêmicos, materiais didáticos e nos discursos oficiais acerca da sociedade paranaense (MOTA, 2009). O pesquisador afirma que

[...] na maioria dos discursos oficiais, em livros didáticos, nas obras sobre o pioneirismo no norte do estado, nos trabalhos acadêmicos que tratam da

ocupação da região a partir de 1930, é comum encontrar-se a afirmação de que essas terras eram “devolutas”, “selvagens”, “desabitadas”, “estavam abandonadas”, “virgens”, “selváticas”, “sertão bravio” (MOTA, 2009, p. 14).

Nessa perspectiva, tenta-se apagar a história e, em seu lugar, são instituídas e amplamente disseminadas as ideias da classe dominante, que, segundo Mota (2009, p. 19-20), tiveram como agente de projeção

[...] a história oficial registrada pelas companhias colonizadoras; as falas governamentais que foram incorporadas nos escritos que fazem apologia dessa colonização, onde o pioneirismo é exaltado; o papel dos geógrafos que escreveram sobre a ocupação regional nas décadas de 1930 a 1950, e também a historiografia sobre o Estado do Paraná produzida nas universidades. Por fim, como uma síntese dessas três fontes, estão os livros didáticos, repetindo para milhares de estudantes do Estado a ideia da região como um imenso vazio demográfico, até o início da década de 30 do século XX, quando teria começado a ser colonizada.

O livro didático, como salientado pelo autor, é um dos principais meios de propagação da ideia de colonização do Paraná como um espaço vazio e de que a lavoura do café trouxe o progresso para o Estado. O material didático atinge milhares de estudantes ao mesmo tempo, incutindo nas crianças e suas famílias essa ideologia criada, disseminada e perpetuada pela classe dominante com a anuência do poder público. Mota (2009, p. 55) afirma que

Os livros didáticos abordam a questão da ocupação do norte do Paraná por meio da ideia do desenvolvimento causado pelo plantio do café nas terras roxas da região. Há um forte destaque no papel que a Companhia Melhoramento Norte do Paraná teve na divisão, loteamento, colonização das terras e fundação das cidades.

No processo de expropriação e venda das terras pelas companhias colonizadoras de capital internacional, os indígenas foram suprimidos também dos registros oficiais, sendo postos à margem da história do Paraná para que não lhes caiba nenhuma forma de indenização.

Os poucos registros estudados por Silva (1998, 2003) demonstram que, em 1954, um grupo de seis homens Xetá (Ajatukã, Iratxamëway, Eirakã, Kuein Manhhaai Nhaguakã, Nhaguá e Eirakã), cansados de fugir e por acreditar que o contato evitaria a

destruição do seu território e de seu povo, foram até a Fazenda Santa Rosa¹⁸ estabelecer contato com o administrador da fazenda, Antonio Lustosa de Freitas¹⁹, o que não alterou o resultado do processo. A partir de então, essa mesma fazenda tornou-se ponto de referência para o estudo desse grupo. No entanto, os Xetá permaneceram ali apenas por algum tempo e logo retornaram para a mata (SILVA, 1998, 2003).

No ano seguinte, 1955, o administrador da fazenda, com a ajuda de Ajatukã, localizou um acampamento Xetá, o de Mã – irmão de Ajutakã. No mês de outubro desse mesmo ano, ocorreu a primeira expedição oficial de contato realizada pela 7ª IR/SPI, que contou com a participação do antropólogo e professor da Universidade Federal do Paraná²⁰, José Loureiro Fernandes, com os dois meninos Xetá capturados (Tuca e Kaiuá), que atuariam como intérpretes, entre outros não indígenas (SILVA, 1998, 2003). Nessa expedição, foram localizados 08 acampamentos com instrumentos líticos e ósseos, o que levou José Loureiro Fernandes a afirmar ser possível

[...] comprovar que se tratava de um grupo mantendo-se em estágio de cultura primitiva, segregado naquela área da floresta tropical o que devia viver em plena cultura lítica, pois em todos os acampamentos visitados e estudados, não nos foi dado encontrar qualquer elemento que revelasse contactos com os agrupamentos humanos da civilização brasileira nas regiões circunvizinhança (FERNANDES, 1959, p. 29).

Em novembro de 1955, foi realizada outra expedição. Foram encontrados alguns Xetá que frequentavam a fazenda e chegaram à aldeia onde vivia Mã (Kaikumbay) e Ajatukã. Ao retornar para Curitiba, o chefe da 7ª IR/SPI, Dival José de Souza, traz com ele uma menina Xetá, nomeada Maria Rosa ã Xetá (SILVA, 1998).

Em fevereiro de 1956, a Universidade Federal do Paraná realizou uma expedição de pesquisa e localizou dois grupos Xetá no interior da floresta, sendo um deles do grupo familiar de Nhengo, cujos integrantes, algum tempo depois, foram atacados por indivíduos que os mataram, queimaram os corpos e as casas. Nhengo conseguiu fugir, tendo sido encontrado sozinho no interior da mata pelos repórteres da *Revista Manchete*, que o levaram às imediações da fazenda Santa Rosa para viver com alguns Xetá que se fixaram ali. Em novembro desse mesmo ano, ocorre outra expedição de pesquisa da Universidade

¹⁸ A Fazenda Santa Rosa localizava-se nas imediações do córrego de Peroba, afluente da margem direita do Idoivai, nas proximidades onde, atualmente, situam-se as cidades de Douradina e Ivaté. Essa região, situada no noroeste do Estado do Paraná, é conhecida como Serra dos Dourados (SILVA, 1998).

¹⁹ Antonio Lustosa de Freitas e seus familiares residiam na fazenda desde o ano de 1952.

²⁰ A Universidade do Paraná é a atual Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Federal do Paraná, mas já não localizam nenhum outro grupo. Nesse ano, outra Xetá, registrada como Maria Rosa Tiguá Brasil, foi retirada de seus pais e levada para ser criada pelo administrador da fazenda e sua esposa (SILVA, 1998).

Em 1957, outra criança Xetá é retirada dos pais. Chama-se Tikuein. Em maio desse ano, ocorre uma nova expedição para verificar a presença indígena no riacho Maravilha, porém nada mais foi encontrado. No ano seguinte, ocorre uma viagem à fazenda Santa Rosa com a finalidade de coletar dados com os Xetá que permaneciam ali. Em julho de 1959, são realizadas expedições de pesquisa com vistas à localização dos possíveis grupos Xetá e levantamento fitogeográfico da região (SILVA, 1998).

Em 1960, mais especificamente nos meses de julho e setembro, a equipe de pesquisa da Universidade Federal do Paraná vai a uma pequena aldeia habitada por duas famílias (Ajatukã, suas duas esposas e dois filhos; e Eirakã, esposa e filha), localizada a aproximadamente seis quilômetros de distância da fazenda Santa Rosa para realizar pesquisa. No ano seguinte, nos meses de janeiro e fevereiro, é realizada a última viagem de pesquisa à aldeia. Em março de 1961, Mã, seu filho Tikuein (José Luciano da Silva) e Nhengo são levados pelo funcionário do SPI/7ª IR, João Pereira Gomes, para a Área Indígena Pinhalzinho, município de Tomazina. No mês de maio, é aprovado o Decreto nº 50665, que institui a criação de um parque para abrigar os Xetá, chamado Parque Nacional de Sete Quedas. Entretanto, o parque nunca foi ocupado por eles, sendo extinto no ano de 1981 e, no seu lugar, foi instalada a Hidrelétrica de Itaipu Binacional (SILVA, 1998).

Entre os anos de 1962 e 1963, grupos indígenas Xetá são vistos vagando pela cidade de Umuarama em situação de completo abandono. No ano de 1963, Eirakã, sua esposa Aruay e o filho são levados ao Posto Indígena Marrecas, no município de Guarapuava. Em fevereiro de 1964, morre Ajutukã, mas sua esposa e seus filhos continuavam vagando entre a mata e a fazenda Santa Rosa na luta pela sobrevivência. Nos meses de julho e outubro desse ano, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente realiza uma expedição de pesquisa e percorre a região da Serra dos Dourados à procura dos Xetá, mas não os encontra (SILVA, 1998).

A partir de então, os Xetá se tornam conhecidos na literatura oficial, nos livros didáticos e na imprensa como um grupo em vias de extinção, sendo constituído por apenas 08 indivíduos. Nega-se que as crianças cresceram, constituíram famílias e reivindicam que a história seja reescrita, que a memória de seus parentes assassinados seja respeitada, que as terras lhes sejam devolvidas.

Na sequência, apresentamos uma síntese das pesquisas realizadas sobre os Xetá e seu modo de vida tradicional. As principais fontes são a dissertação de mestrado e a tese de doutoramento da antropóloga Carmem Lucia da Silva (1998, 2003). Muitas dos conhecimentos xetá apresentados neste item foram mencionados durante os “Encontros Pedagógicos com o Povo Xetá”, os quais, na seção quatro, serão retomados, pois analisaremos e discutiremos essas intervenções e seus resultados.

3.3 O modo de vida tradicional Xetá

Conforme Silva (2003), os Xetá eram um grupo numeroso, subdividido em pequenos núcleos familiares, vivendo em diferentes pontos da floresta. Os pequenos núcleos familiares eram formados pela regra de residência patrilocal e pela descendência patrilinear (SILVA, 2003), como revela o depoimento de Kuein:

[...] quando um rapaz casava, ele não saía de perto do pai, ele ficava morando lá, no lugar de gente dele mesmo. Às vezes parava um tempo com o pai dele, depois fazia casinha pra ele e a mulher dele, mas ficava junto com o pai dele, em casa separada, mas pertinho do pai. Agora, mulher quando casava, ela ia ficar junto com o marido dela, com gente do marido dela. Não ficava com o pai dela, não, ela ficava com os parentes do marido, só vinha visitar pai e mãe, mas não parava com eles (KUEIN, 2003 apud SILVA, 2003).

A relação entre os diferentes subgrupos Xetá era cordial, solidária e pacífica, todavia esse clima era ameaçado e desestabilizado quando um integrante de um subgrupo assassinava alguém de outro, principalmente se a vítima e o autor fossem ligados por laços de parentesco. Esses assassinatos, normalmente, estavam relacionados com raptos de mulheres casadas, pois quando o marido resistia em liberar a mulher, assassiná-lo era a forma de conseguir a mulher desejada. Assim, após a morte do seu marido, a mulher passava a viver junto ao grupo do seu novo companheiro, podendo levar os filhos e, caso estes não a acompanhassem, poderiam permanecer com os parentes paternos, desde que alguém se responsabilizasse por eles (SILVA, 1998).

As relações de afinidade e as alianças eram estabelecidas e fortalecidas por meio do casamento, sendo recomendado que os homens de um subgrupo se casassem com mulheres de outros subgrupos locais e, principalmente, que os casamentos ocorressem entre primos paralelos do lado paterno, pois se consideravam irmãos (SILVA, 2003).

A família extensa – formada pelos pequenos grupos – e seus afins reunia-se durante o verão e ocupava a *óka* ‘*awatxu* (aldeia grande), época de muita festa, para fortalecer as alianças, realizar rituais e compartilhar experiências. Essa época era sempre na estação²¹ do *hákuti* (verão), pois marcava o início de um novo ano quando havia muito mel, larva das palmáceas e abundância de frutas, com as quais seriam feitas as bebidas dos rituais. Ao contrário do *arãdja* (inverno), cuja fartura era de animais, o que facilitava a captura por *mundéu* e laço, praticamente não havia frutas, e dentre os vegetais, era possível encontrar apenas a macaúba e a erva mate (SILVA, 2003).

A *óka* ‘*awatxu* era composta por dois tipos de habitações: *tapuj kã* (casa pequena) e ‘*apoãjnge awatxu* (casa grande). A fundação de uma *óka* ‘*awatxu* indicava grande prestígio ao seu fundador, sendo este também responsável pelo preparo da bebida para os rituais, incluindo a coleta das frutas, a construção do cocho e o acompanhamento do processo de fermentação (SILVA, 2003).

A técnica usada para construir uma *óka* ‘*awatxu* consistia em limpar embaixo das árvores, retirando apenas as árvores que obstruíam o espaço em que seria construída a ‘*apoãjnge awatxu* (casa grande) e o seu entorno. Essa habitação tinha que ser grande, pois deveria abrigar toda a família extensa, os afins e alguns visitantes (SILVA, 2003).

A ‘*apoãjnge awatxu* (casa grande) era ampla, larga, de forma redonda, coberta com folhas de palmácea e sem divisão interna. Ficava posicionada na área central denominada *óka* (lugar) e, em suas imediações, agrupavam, em posições e distâncias irregulares, as *tapuj kã* (casa pequena). A construção de uma ‘*apoãjnge awatxu* (casa grande) era responsabilidade de um homem mais velho, geralmente o dono do lugar e chefe do grupo local, enquanto que as *tapuj kã* (casa pequena) eram construídas pelo chefe da família nuclear (SILVA, 2003).

As *tapuj kã* (casa pequena) abrigavam de quatro a seis pessoas e tinham como finalidade proteger do sol, da chuva e do frio. Assim, geralmente, ficavam com sua parte inferior aberta, sendo totalmente cobertas em dias frios, durante o inverno (QUEM..., 2000), conforme mostra a imagem a seguir.

²¹ O calendário anual Xetá é marcado por duas estações, o *arãdja* (inverno) e o *hákuti* (verão), cada uma com duração de seis meses, dividindo-se da seguinte maneira: da metade de março até a metade de setembro é o inverno, e da segunda metade de setembro até a primeira metade de março, o verão (SILVA, 2003).



Tapuy com cobertura parcial.

Fotografia 1: *tapuj kã* (casa pequena)
Fotos da coleção de Vladimir Kozák [1955?]
Fonte: QUEM... (2000)



Tapuy com cobertura do teto ao solo (inverno).

Fotografia 2: *tapuj kã* (casa pequena)
Fotos da coleção de Vladimir Kozák [1955?]
Fonte: QUEM... (2000)

O processo de colonização ocasionou rearranjos nas habitações Xetá; assim, os *óka kã* (acampamentos) e *tapuj kã* (casa pequena) se tornaram a principal moradia do grupo, pois viviam fugindo e não possuíam muito tempo para abrir clareira e construir a *óka 'awatxu* (aldeia grande) e a *'apoãjnge 'awatxu* (casa grande). Isso influenciou também nos rituais de iniciação, os quais eram realizados nesses lugares e quando eles deixaram de existir, os rituais pararam de acontecer, principalmente o de iniciação, o que ocasionou uma interrupção no ciclo de vida das crianças Xetá (QUEM..., 2000).

No grupo Xetá, assim como em inúmeros outros grupos indígenas, homens e mulheres têm suas atividades definidas, de acordo com o sexo. Nesse grupo, eram atribuições masculinas a caça, a construção de habitações e de armadilhas, a produção de alguns instrumentos, tais como machado, arco e flecha, maça²², dentre outros, a segurança e defesa do grupo. Por sua vez, as mulheres eram responsáveis por preparar a alimentação, transportar as cargas e os alimentos e cuidar das crianças. As atividades praticadas por ambos os sexos eram a coleta, a tecelagem e a cestaria. Esta última, apesar de os homens a executarem também, competia principalmente às mulheres, que confeccionavam as esteiras de dormir, os cestos para o transporte de utensílios e dos frutos silvestres e as faixas para o

²² A maça era um objeto com formato de um remo, usado pelos Xetá como arma e no ritual da chuva (QUEM..., 2000).

transporte das crianças; aos homens, competia apenas a produção da tanga masculina e das peneiras arredondadas, utilizadas no preparo da bebida de cocos de palmeiras (QUEM..., 2000; SILVA, 2003).

Quando os Xetá se deslocavam pela mata, os homens caminhavam na frente seguidos pelas mulheres e crianças. Eles carregavam apenas arco e flecha, o que possibilitava movimentar-se livremente para proteger o grupo e conseguir o alimento durante a viagem. As mulheres transportavam as crianças pequenas, a tralha doméstica e o tição de fogo (Fotografia 3) (QUEM..., 2000; SILVA, 2003).

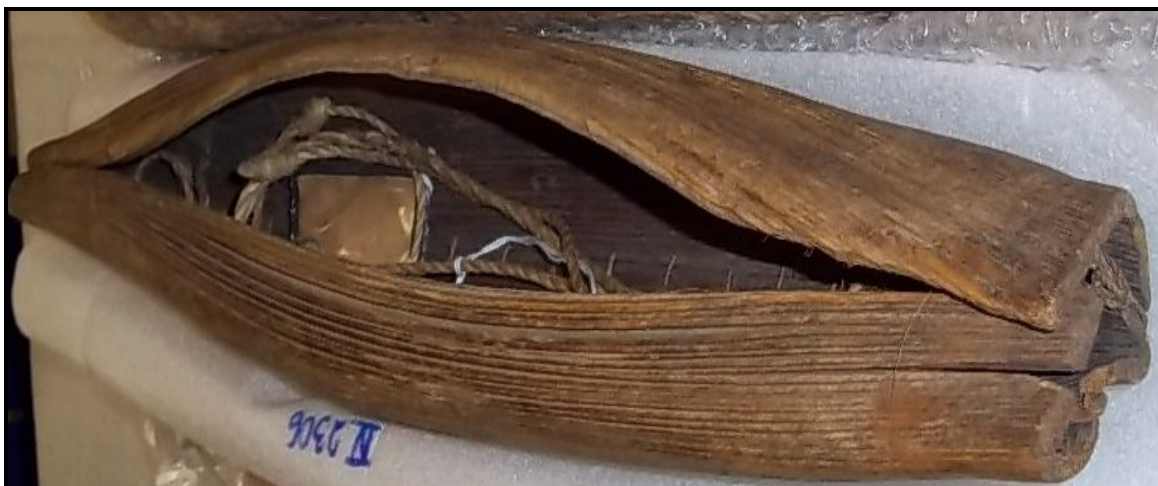


Fotografia 3: Mulher transportando a tralha doméstica e a criança
Foto da coleção de Vladimir Kozák
Fonte: QUEM... (2000)

As crianças não tinham papéis definidos como os homens e as mulheres adultos, mas, desde cedo, se iniciava a aprendizagem de algumas atividades. Por exemplo: os meninos, por meio de brincadeiras, aprendiam com seus pais as atividades consideradas masculinas, principalmente o manejo do arco e da flecha, treinando diariamente a pontaria em borboletas, cigarras e besouros, bem como aprendiam a construir pequenas cabanas e armadilhas parecidas com as que os seus pais faziam. As atividades lúdicas de que todas as crianças participavam era o brincar livre na aldeia e nos rios ou com os animais de

estimação que costumavam criar, como, por exemplo, gaviões, corujas, morcegos, aves, borboletas, cigarras, besouros, ou, ainda, com os *mows* (pequenas esculturas feitas com cera de abelha) (QUEM..., 2000).

Os Xetá possuíam poucos utensílios, o que facilitava o seu deslocamento na mata. Para guardá-los e transportá-los, usavam grandes cestos confeccionados a partir do trançado das folhas de palmeiras, bem como estojos que poderiam ser feitos tanto do trançado da folha como da espata da palmeira. Os cestos possuíam o contorno arredondado e tampo com, em média, 50 centímetros de comprimento; eram transportados pelas mulheres, por meio de uma faixa frontal, sobre o seu dorso (como mostra a Fotografia 3). Os estojos de espata tinham suas extremidades amarradas com um fio de fibra de caraguatá e os tamanhos poderiam ser variáveis (FERNANDES, 1979; QUEM..., 2000).



Fotografia 4: Estojo confeccionado com espata da palmeira e corda para amarrá-lo
Fonte: Acervo do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – LAEE/UEM

Outros objetos trançados feitos pelos Xetá são a esteira e a peneira. As esteiras eram utilizadas para dormir, possuíam 30 centímetros de comprimento e 24 centímetros de largura, e deveriam ser utilizadas em par – uma para apoiar a cabeça e a cintura escapular e a outra para apoiar a cintura pélvica – para evitar o contato direto da superfície do corpo com o solo enquanto dormiam. As peneiras eram confeccionadas, entrecruzando as talas da taquara. Suas bordas eram arrematadas com dois arcos concêntricos, para proteger as extremidades das talas de taquara (FERNANDES, 1979; QUEM..., 2000).



Fotografia 5: Objetos trançados: 1- bolsa; 2- peneira; 3- abanador; 4- faixa para carregar criança
 Fonte: Acervo do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – LAEE/UEM

Os Xetá não conheciam a técnica da cerâmica nem da impermeabilização; assim, seu único vasilhame era a porunga, colhida madura e submetida a um tratamento especial para sua conservação.

Dentre os artefatos de trabalho, destaca-se o pilão, que poderia ser tanto vertical como horizontal e, normalmente, em cada acampamento, havia dois, sendo um de cada modelo. Eles eram confeccionados a partir de grandes troncos de madeira, sendo que o pilão vertical era composto de duas partes lascadas e cavadas do tronco de madeira de jerivá, amarradas uma a outra e enterradas no solo, seu fundo era feito de uma pedra achatada e, como “mão de pilão”, utilizava-se a maça (FERNANDES, 1979; QUEM..., 2000).

Esse grupo usava o pilão para socar seus alimentos – tanto frutas como carnes de animais – sendo que cada alimento poderia ser socado em um modelo de pilão específico, por exemplo, a erva-mate poderia ser socada apenas no pilão horizontal.

Após essa breve descrição dos artefatos domésticos, a seguir, apresentamos maiores detalhes sobre a alimentação Xetá, o que, conseqüentemente, explicitará o uso dos pilões. Avaliamos ser essa descrição importante para sabermos sobre a complexa organização da vida Xetá, seus conhecimentos e como eles eram adquiridos e transmitidos.

3.3.1 Alimentação: frutas e animais

O território tradicional Xetá era pouco apropriado para a agricultura, por ser formado de Arenito Caiuá; além disso, não possuía uma flora muito diversificada, como em outras regiões do Estado. Ali havia algumas espécies de palmáceas, frutíferas e tubérculos, além de vários animais. Em relatos, os Xetá afirmam que viviam com abundância e fartura e que tudo o que ali existia lhes foi destinado por *Ñaderedja'há*, que, em português, significa “nosso pai que cuida de nós”, e domesticado pelo Sol (SILVA, 2003).

A abundância de alimentos é explicitada nos depoimentos de Tuca, Kuein, Tikuein (Mã) e Ñ, retirados de Silva (1998, p. 126):

Nós sempre tínhamos muita caça, fruta e mel. Gostávamos muito de doce. Não conhecíamos e nem usávamos o açúcar e o sal. Além das frutas do mato, nós tínhamos o mate “*kakuay*”, nossa bebida do dia a dia, que era macerada no pilão, e depois colocávamos na água fria e bebíamos. Alimentávamo-nos ainda de pequenas larvas, extraídas do tronco das palmeiras, aves, palmitos e outras coisas que tínhamos no mato. Naquele tempo tínhamos fartura, não passávamos fome.

A base da subsistência do povo Xetá era a caça, a coleta e a pesca, principalmente a coleta e a caça, sendo que, no inverno, predominava a caça e, no verão, a coleta. Os alimentos normalmente consumidos eram espécies de tubérculos, fungos de árvores, fruto (banana, jaracatiá, jabuticaba, guariroba, pitanga), bem como algumas espécies de insetos (besouros, pirilampos e larvas de coleópteros), de aves, de répteis e de mamíferos (SILVA, 1998).

Dentre as bebidas consumidas pelos Xetá, registramos os cocos de jerivá e a erva-mate. A primeira – bebida de coco – era obtida após amassar o coco com um pouco de água até formar uma polpa, que era peneirada para extrair o sumo e beber. O sumo também poderia ser fermentado por alguns dias, o que produzia uma bebida com um suave teor alcoólico, consumida, especialmente, nos rituais de iniciação masculina e de beberagem (SILVA, 2003).

Já o *kukuay*, a bebida feita de erva-mate, era consumida diariamente pelos Xetá. O seu processo de preparação começava com a coleta das folhas de erva-mate no meio do mato – geralmente, o local de coleta da erva-mate era distante do acampamento –, as quais eram amarradas em grandes fardos e transportadas para a aldeia, onde eram colocados

próximos ao fogo para serem sapecados. Em seguida, as folhas eram amarradas em pequenos feixes, que eram pendurados em uma vara ligeiramente inclinada sobre a fogueira para secarem. Após a secagem, as folhas eram separadas manualmente em pequenos galhos e colocadas no pilão horizontal para serem socadas. Para beber, misturavam o pó da erva-mate com água e, caso desejassem adoçar a bebida, era só acrescentar mel (SILVA, 2003; QUEM..., 2000).

Entre as inúmeras espécies de frutas existentes na região da Serra do Dourados, “[...] as mais importantes eram: a jabuticaba, guariroba, jerivá e a pitanga por seu valor alimentício e por seu papel no calendário anual e ritual do grupo. Todas serviam para fazer bebida fermentada utilizada nos rituais [...]” (SILVA, 2003, p. 120). Além destas, os frutos das palmáceas, em especial, as do gênero *cocos*, eram de grande importância alimentícia, pois frutificavam, até mesmo, entre os meses de maio e agosto, época de pouca frutificação. As palmáceas permitiam diversos aproveitamentos: além da fruta, que poderia ser comida ou produzir a bebida, os Xetá também aproveitavam a medula central, que era socada no pilão e peneirada para produzir uma farinha usada para preparar pequenos bolos (SILVA, 2003).

A coleta das frutas seguia regras instituídas, que estabeleciam quando e como os frutos poderiam ser coletados e consumidos, obedecendo rigidamente o período de produção de cada uma das espécies, não derrubando nem destruindo as frutas verdes e pequenas. Por exemplo: na coleta dos coquinhos de palmeiras de jerivá e macaúba, os homens e as mulheres tinham papéis distintos. Competia aos homens escalar os troncos das palmeiras e derrubar os cachos ao solo, enquanto as mulheres deveriam colher os cachos no chão e transportá-los para a aldeia em seus cestos de carga (SILVA, 2003).

Os espaços de coleta poderiam ser de natureza coletiva ou particular. No primeiro espaço, qualquer subgrupo Xetá poderia ter acesso e consumir os alimentos, enquanto que, no outro, somente um determinado grupo poderia frequentar e coletar seus frutos. O direito sobre os locais de coleta pertencia a quem os encontrasse primeiro (SILVA, 1998).

A coleta também era praticada para extrair: fibras de caraguatá – usadas na tecelagem das *hami’a* (tangas) e dos cordões usados na cintura dos meninos; cera de abelha – usada para fazer figuras zoomórficas; taquara – usada para confeccionar as peneiras; folhas de palmeira – usada para tecer o cesto feminino e as esteiras; e espátulas de palmeiras – usadas como recipiente (SILVA, 1998).

A caça de animais, assim como a coleta de frutas, também seguiam regras que abrangiam desde a preparação de armadilha, laço ou arco e flecha, até a construção dos abrigos temporários próximos aos locais de caça, pois alguns animais eram mortos e preparados ali antes de serem transportados para os acampamentos. Havia também preocupação e cuidado com os ossos dos animais, os quais eram depositados em um só local, pois se eles ficassem espalhados e as pessoas pisassem neles, poderia prejudicar as próximas caçadas. O ato de deixá-los juntos ajudava a nunca faltar caça (SILVA, 2003). O relato de Tikuein (2001 apud SILVA, 2003, p. 133-134) ilustra o preparo de uma anta capturada no barreiro:

No barreiro, o caçador e os homens que o acompanhavam para tirar o bicho do barreiro dividiam o animal e assavam as partes com couro e tudo, ali mesmo no barreiro, embaixo do rancho que o caçador fez quando foi armar o laço. Só os homens ajudavam a cortar os pedaços e punham para assar. [...] Depois punha no cesto das mulheres os pedaços para que elas levassem até a aldeia, onde parava aquele caçador com a gente dele. Quando lá chegavam, elas juntavam tudo que tinha vindo nos cestos, de modo que a anta estava lá inteirinha.

Alguns animais, como a capivara, a onça, o tamanduá bandeira, a jaguatirica e o macaco, eram tratados de maneira especial, obedecendo rigorosamente às prescrições próprias de cada um, para evitar que doenças, azar e morte recaíssem sobre o caçador e seu grupo (SILVA, 2003). Por exemplo, no caso do tamanduá,

Quando o caçador matava um tamanduá bandeira, ele não levava o bicho direto para o acampamento. O animal tinha que ser primeiro preparado embaixo da sombra de um taquaral. O caçador tinha que dizer as palavras, um tipo de reza, enquanto cortava o bicho. O bicho era cortado, assado dentro do rancho feito para esse fim. Ele era comido ali mesmo. Fazia mal assar fora do rancho [...]. Caçador quando mata tamanduá, tirava o colar e um dos brincos [...]. Aí ele vinha para a aldeia e contava. Aí todos iam ver [...]. Tinha que seguir tudo direitinho. Cada bicho era de um jeito (TIKUEIN; KUEIN, 2003 apud SILVA, 2003, p. 137).

Para os Xetá, as diversas espécies de animais, segundo a história de criação do seu povo, foram deixadas pelos heróis culturais para que fossem usados como alimento e como matéria-prima para confeccionar os instrumentos, utensílios e objetos de uso cotidiano, sagrados, terapêuticos e em rituais. Diante disso, contavam aos meninos, desde cedo, as histórias referentes à criação de cada uma das espécies existentes na floresta e ensinavam

os diferentes métodos e condutas empregadas na captura, bem como as restrições de preparo e de consumo (SILVA, 2003).

Uma das restrições era a pronúncia do nome do animal após a sua captura por um determinado período. Caso não se cumprisse esse procedimento, a doença, o azar ou a morte poderiam abater-se tanto sobre aquele que desrespeitou a restrição, como sobre os demais do grupo. Devido a isso, havia termos descritivos para se referir aos animais capturados, ou seja, os animais possuíam dois nomes ou mais: um era definido pela espécie e os outros, pelas locuções descritivas, as quais poderiam referir-se à forma como o animal havia sido capturado, se com porrete, arco e flecha, laço ou armadilha (SILVA, 1998, 2003).

Por exemplo, o nome do cachorro do mato era *háwaj*, mas quando era caçado o chamavam de *haj kã atxidjapurádja* e quando apanhado em armadilha se dizia *'haj kã tuftuaj*. A proibição de se pronunciar o nome da espécie do animal caçado era mantida até depois que a carne tivesse sido consumida (SILVA, 2003, p. 128).

Os animais, para serem consumidos, tinham as suas vísceras arrancadas com o auxílio de uma lasca de pedra ou lâmina de bambu e, em seguida, eram assados, como explica Fernandes (1979, p. 33):

Depois de constituído o braseiro, costumam dividi-lo, ao meio, e submeter, quando se trata de pequeno animal, todo o seu corpo à ação das duas porções laterais do braseiro. Quando o animal é de maior porte, é esquartejado e assado por partes, por vezes suspensas sobre a fogueira, atadas por lianas prêsas a varas fixadas no solo. Não conhecem processo especial de cozedura, pois não dispõem de recipientes que possam ir ao fogo e nunca pudemos notar o aquecimento de pedras para processos específicos de cozedura.

A caça era dividida pelo caçador de maneira igualitária para todos do grupo, exceto para si mesmo, pois ele deveria esperar que todos se alimentassem e lhe devolvessem um pedaço da caça, como comenta Tikuein (2001 apud SILVA, 2003, p. 134):

[...] cada qual do grupo coloca a sua vasilha de porungo perto do caçador, que divide as partes do animal em pedaços iguais para todo mundo, de modo que todos recebam as mesmas partes e na mesma quantidade. [...] ele distribuía toda a carne e ficava sem nada. [...] Depois de tudo dividido, ele distribui a vasilha de cada um. Todos comem, depois de comer, cada um devolve um pedaço do que recebeu para o caçador. Aí é

que ele vai comer, depois que todos comeram e lhe deram um pedaço da carne que restou. O caçador não pode comer direto a carne do bicho que ele caçou, por isso, ele dá primeiro ao pessoal que anda com ele.

Silva (2003) explica que se acreditava que o ato de dar o pedaço da caça e depois recebê-lo de volta libertaria o caçador da interdição de comê-la, pois ela não era mais resultado específico do seu trabalho.

A captura dos animais se dava por meio de armadilhas ou da caça e seguia o ciclo reprodutivo, de crescimento e engorda de cada espécie. As armadilhas poderiam ser modificadas para se adequar ao porte do animal que se desejasse capturar e, geralmente, eram construídas com madeiras flexíveis, cipós e espetos afiados de madeira fincados ao solo. Os animais capturados com o uso de armadilhas eram, na maioria das vezes, tatu, cutia, lontra, quati, tamanduá, jaguatirica, preá, anta, onça, cágado, lagarto e cobra. Já a caça era uma forma de pegar animais como a queixada, o caititu, os macacos e aves, sendo que, para capturar estas últimas, usavam-se flechas especiais para não ferir as penas e seus ovos, pois as penas seriam usadas para confeccionar os adornos e os ovos seriam consumidos crus ou assados (SILVA, 2003).

Os principais instrumentos de caça eram o arco e flecha, a maça e o machado, que, além de auxiliarem na captura e no abate dos animais, eram usados para se defender de animais na mata e abrir caminho durante os deslocamentos. Assim, todos eram confeccionados cuidadosamente, desde a escolha apropriada do material até o acabamento e a emplumação.

O arco era confeccionado com uma madeira resistente e tinha cerca de 2 metros de comprimento. Para aumentar a flexibilidade, a madeira era mergulhada no rio e deixada lá durante alguns dias. Em seguida, era aquecida sobre brasas, trabalhando sobre ela com o auxílio das mãos e dos pés para obter a curvatura desejada. A espessura, forma e aparência desejadas eram adquiridas por meio do polimento com folhas de embaúba. A corda do arco era confeccionada com fibras de caraguatá pelas mulheres. As flechas mediam cerca de 1 metro de comprimento e eram confeccionadas com bambu, as pontas eram entalhadas com madeira de alecrim de diversas formas, como virote, serrilha, unilateral e lanceolada, pois cada tipo de animal exigia um modelo de flecha específico para captura (FERNANDES, 1979; QUEM..., 2000).

Tanto o arco quanto a flecha eram polidos com uma mistura de casca de ipê, cinza e água, que impermeabilizava a madeira, conferindo-lhe uma coloração de ferrugem. Para

fazer a emplumação das flechas, as penas eram queimadas na extremidade para serem regularizadas; em seguida, eram presas na haste por um envoltório de fibra de caraguatá (FERNANDES, 1979; QUEM..., 2000).

A maça possuía um formato semelhante ao de um remo, o material utilizado para a sua confecção era a madeira do alecrim e seu comprimento era, em média, de 130 centímetros. Seu polimento era feito com folhas de embaúba, dando-lhe uma coloração alaranjada. A modelagem era feita com o machado de pedra e o acabamento, com raspadores líticos, deixando uma das bordas afiada. Ela era utilizada como arma de proteção contra ataque de animais, no ritual para chamar chuva e também como um meio de comunicação para emitir sinais entre os membros do grupo, uma vez que o lado achatado da lâmina, ao ser batido contra o tronco de uma árvore, produzia som claro, que podia ser ouvido a grande distância (FERNANDES, 1979; QUEM..., 2000).

O machado de pedra possuía um cabo de madeira resistente com a extremidade pontiaguda, medindo cerca de 1 metro de comprimento; já a lâmina era de pedra polida com formato alongado e media 15 centímetros. Ele era um instrumento imprescindível nas atividades cotidianas do grupo, pois era empregado para derrubar árvores, quebrar cocos, lascar ossos de animais, bem como o cabo era utilizado como alavanca e formão na confecção de utensílios e a sua extremidade pontiaguda servia para cavar buracos de estacas e armadilhas de caça (FERNANDES, 1979; QUEM..., 2000;).

Os caçadores poderiam capturar todos os animais, porém cada um tinha que ser mais habilidoso na captura de um animal especificamente, o que implicava conhecer as suas qualidades e dominar técnicas específicas para abater o animal – seja armar laço ou armadilha, ou atirar com arco e flecha. O caçador recebia um nome que ressaltava a sua especialidade, por exemplo, quem era especialista em caçar anta era chamado *hajokumbaj* (caçador de anta) e o caçador de capivara, *iratxamyway* (caçador de capivara) (SILVA, 2003).

O caçador, ao capturar um animal, tinha que falar uma espécie de “oração”. Cada bicho possuía uma “oração” específica. A fala tinha que ocorrer enquanto estivesse na floresta e não podia errá-la, pois o erro poderia deixar o caçador sem sorte e não conseguir mais pegar aquele animal (SILVA, 2003).

3.3.2 Sistema onomástico dos Xetá

O sistema de nomação Xetá era definido a partir do meio ambiente, pois eles se baseavam, principalmente, na abundância das espécies da fauna e da flora do local em que habitavam no período da gravidez. Acerca disso, Tuca (2001 apud SILVA, 2003, p. 184) explicou que

Se você soubesse o lugar onde a gente estava parado [morando] e o bicho que nele tinha, você ia saber que bicho eu sou. Era assim lá no mato, os nomes das pessoas tinham a ver com as coisas do mato, com o tempo dos bichos e das frutas. Era assim que a gente marcava o tempo e dava nome para as pessoas.

Acreditava-se que o consumo da carne do animal em abundância auxiliava na formação da criança, tanto no seu temperamento quanto na constituição do seu corpo durante a gestação. Entretanto, algumas pessoas não recebiam nomes de animais, pois, às vezes, o período da gestação não coincidia com o tempo de caça, implicando a definição de outros critérios para nomear as crianças; assim, elas poderiam receber nomes de plantas, espíritos e pedra (SILVA, 1998, 2003).

O sistema de nomação Xetá permitia que as pessoas de uma mesma geração, tanto homens quanto mulheres, pudessem receber o mesmo nome, pois esse nome não era pronunciado frequentemente em público. Assim, as crianças, ao nascerem, poderiam receber vários nomes. Normalmente, todas as pessoas possuíam um nome próprio – que era dado pelos pais – e vários termos descritivos. O nome próprio não poderia ser mencionado próximo do dono do nome, por isso usava-se o termo descritivo para se referir às pessoas quando elas estivessem próximas (SILVA, 1998, 2003).

O termo descritivo poderia ser definido pela etapa da vida das pessoas e pelo parentesco delas com o interlocutor. Por exemplo: os meninos não iniciados e com vínculo de parentesco poderiam ser chamados de *tikuein*; as meninas nessa mesma situação eram denominadas *tiguá*; as crianças que não eram vinculadas ao interlocutor pelo parentesco eram chamadas *hapa*. O termo descritivo também poderia estar relacionado à descrição de habilidades, características físicas, temperamento, qualidade ou defeito das pessoas. A criança permanecia com o nome recebido dos pais durante toda a sua vida e nem mesmo quando ela passava pelo ritual de iniciação, esse nome era trocado, alterando-se apenas os termos descritivos (SILVA, 1998, 2003).

Atualmente, os Xetá,

[...] mesmo vivendo separados, tendo recebido outros nomes dos brancos e vivido em total invisibilidade na condição de sobreviventes de um povo extinto, o seu sistema de nominação tem sido de algum modo praticado por eles junto aos seus descendentes, mantendo nomes em silêncio. É claro que hoje não observam as interdições de pronunciar seus nomes ou de serem chamados por eles. Contudo, para nomear seus descendentes os sobreviventes parecem observar princípios e regras tradicionais, adaptados à nova realidade em que vivem (SILVA, 2007, p. 119).

O sistema de nominação dos Xetá, apesar de ter sofrido modificações diante das condições sociais, continua sendo praticado, possibilitando que as novas gerações também recebam nomes de acordo com a tradição Xetá. Um exemplo foi a reunião dos Xetá sobreviventes, promovida pela antropóloga Carmen Lucia da Silva em 1997. Silva (2003, 2007) relata que, nesse encontro, os falantes do idioma nativo – Kuien, Tuca e Tikuein – se reuniram e definiram os nomes Xetá para os que não se lembravam ou que ainda não o possuíam.

Ao definir os nomes, eles perguntavam para os indivíduos se aceitavam e pediam para o Professor Aryon Rodrigues que os anotasse. Tuca, ao ser questionado sobre os critérios para atribuir os nomes, disse que eles observavam as características físicas e psicológicas de cada um e comparavam com os animais que conheciam; assim, o nome da pessoa seria o do animal que mais se assemelhava às suas características.

Os Xetá, atualmente, ainda mantêm o sistema onomástico e atribuem nomes às crianças xetá. Os critérios também se mantêm, isto é, eles atribuem nomes às crianças, a partir das semelhanças físicas e psicológicas entre elas e os animais. Assim, normalmente, os Xetá ficam com o nome indígena e o nome não indígena.

3.3.3 Rituais

Há pouco conhecimento sobre os rituais realizados pelo povo Xetá, sendo o mais conhecido o de iniciação. Todavia, há também os rituais do urubu-rei, de cura, da chuva, de beberagem, dentre outros. A seguir, apresentaremos o que conseguimos reunir de informações, por meio de leitura de materiais impressos e de relatos nos Encontros Pedagógicos, sobre o ritual de iniciação, de cura e do urubu-rei.

Os rituais de iniciação masculino e feminino marcavam a passagem de uma etapa da vida para outra. O povo Xetá realizava dois rituais de iniciação: um logo após o nascimento e o outro na passagem da infância para a vida adulta. O primeiro ritual ocorria para as crianças de ambos os sexos quando elas começavam a engatinhar. Contudo, logo ao nascerem, as crianças tinham a orelha furada, geralmente pela mãe, e no interior do orifício, era deixado um pequeno pedaço de farpa de madeira de jerivá. Os pais escolhiam um casal para padrinhos²³, podendo ser parente ou alguém próximo (amigos). Naquela ocasião, a mulher escolhida segurava a criança no colo para que o homem colocasse no seu pescoço o colar de sementes de várias voltas e o brinco pequeno de pena de ave. Além disso, era amarrada uma fibra tecida; a diferença era que, nos meninos, era amarrada em sua cintura, enquanto que, nas meninas, amarrava-se abaixo do seu joelho e tornozelo (SILVA, 1998; QUEM..., 2000).

O segundo ritual – a perfuração do lábio inferior do menino e a escarificação feminina – marcava uma nova fase da vida social de ambos, pois a partir desse momento, ambos deixavam de ser crianças para se tornarem homens e mulheres. O ritual de iniciação masculina ocorria sempre no verão, quando havia fartura de frutas para preparar as bebidas da cerimônia. Já a iniciação das meninas ocorria assim que elas menstruassem, não havendo uma época específica (SILVA, 1998; QUEM..., 2000).

O ritual de iniciação masculina exigia uma organização prévia, pois antes da cerimônia, ocorria o preparo das bebidas, feitas de frutas silvestres, geralmente de jabuticaba, da guariroba ou do coquinho. A bebida era servida a noite toda, e enquanto houvesse bebida para ser consumida, havia festa. Durante toda a festa, entoavam-se vários cantos, os quais deveriam seguir rigorosamente uma sequência pré-estabelecida (SILVA, 1998; QUEM..., 2000).

Antes de iniciar o ritual, retiravam-se do menino os brincos e o colar; em seguida, uma mulher que não fosse ligada a ele pelo laço de parentesco se oferecia para fazer a sua pintura corporal²⁴, a *amañtxa*, mas antes de iniciar a pintura, era passado no rosto do menino um coquinho sem casca para ajudar na fixação da cinza no rosto (SILVA, 1998; QUEM..., 2000). O ritual ocorria da seguinte maneira:

²³ O termo “padrinho” foi emprestado da língua portuguesa, devido à semelhança no significado, pois ambos indicam o papel social ocupado pelo padrinho na vida daquelas pessoas, o qual era orientar a formação das crianças até a vida adulta (SILVA, 1998).

²⁴ Para fazer pintura corporal, a *amañtxa*, queimava-se a fruta do jatobá e da cinza e realizava-se a pintura com o dedo (SILVA, 1998).

O menino senta-se com as pernas estendidas e os pés juntos para frente [...]. As mãos ficam junto ao corpo enquanto era pintado. [...] Concluída a pintura, o iniciado senta-se sobre dois paus na porta da *tapuy-apoeng*, voltado para frente e para fora. Os homens no interior da casa entoam o canto da jacutinga [*pinpey'wa\pinpeay*] ao alvorecer, o canto do surucúá [*tâtay'way*], quando já é dia; cantavam o do urubu [*pexarara \ pexara'raw*], que é cantado durante todo o dia. Somente depois de cantados os três cânticos, os homens tomavam a bebida. Ainda pela manhã, o homem 'escolhido' como padrinho furava o lábio do menino, colocava a peça horizontal no interior do lábio e depois pressionava na peça o pino de resina de jerivá. A mesma mulher que o pintou colocava água fervendo da ferida. Também era ela que lhe preparava a comida. Durante o desenrolar do ritual a mãe dizia palavras de coragem ao filho para que ele não chorasse, pois isto não poderia ocorrer. Ao homem que lhe furava o lábio, o menino chamava de *mwo*. À mulher que lhe pintou, lhe serviu a comida e cuidou de sua ferida, ele chamava de *hi'rare* (Tuca; Kuein, 1996 apud SILVA, 2003, p. 143).

Após a perfuração do lábio, o menino deitava-se em um jirau suspenso no interior da *tupuy-apoeg* (casa grande), e na parte debaixo, em sua direção, era feito um fogo, para que a fumaça o envolvesse. Lá, ele permanecia por alguns dias, descendo apenas para fazer suas necessidades fisiológicas e se alimentar, todavia era vedada a ingestão de alguns alimentos. Além disso, era proibido olhar aqueles que saíam pela manhã; assim, os seus olhos eram cobertos com uma esteira própria para esse fim (SILVA, 1998; QUEM..., 2000).

Passado o tempo estabelecido de reclusão, ele era banhado com uma erva macerada, bem como recebia novos adornos – um brinco maior, um colar de vareta com dentes de animal e sementes, e uma embira vegetal que substituíria a corda de sua cintura. E ao tornar-se jovem, passava a usar uma tanga de fibra de caraguatá, própria para homens (SILVA, 1998; QUEM..., 2000).

A cerimônia do ritual de iniciação masculina poderia ser assistida apenas por homens já iniciados. Mulheres, meninas e meninos não iniciados eram proibidos de assistir. Os homens cantavam e bebiam. Quando não conseguiam mais se servir, as mulheres e as meninas serviam-lhes bebida na boca. As mulheres tinham que cuidar de seus respectivos maridos, evitando que eles brigassem entre si ou que caíssem no fogo (SILVA, 1998; QUEM..., 2000).

O ritual de iniciação feminina ocorria quando ela tinha a primeira menstruação e consistia na escarificação da menina. Ao alvorecer, as mulheres da família, juntamente com a menina, se reuniam para chorar. Após o nascer do sol, amarravam os pés da menina em uma madeira forte e pintavam sua barriga de vermelho. Em seguida, um homem, que podia ser seu parente ou não, escarificava sua barriga com um dente de paca, fazendo três

riscos. O mesmo homem buscava madeira e construía um jirau no alto da casa para a reclusão da menina, e lá ela ficava durante um tempo com o rosto encoberto com uma esteira. Passados alguns dias, a menina era banhada da cabeça aos pés com uma mistura de ervas maceradas e água pelo homem que a escarificou. Após a sua iniciação, ela tornava-se apta ao casamento, seus brincos eram retirados e ela não mais utilizaria outros. Seu colar de sementes pretas era substituído por um feito com varetas, sementes e pequenos dentes de animais – o mesmo usado pelos homens. A menina chamava o homem que a escarificou de *txá'pare* e ele a chamava de *tximi'rama* (SILVA, 1998; QUEM..., 2000).

Os rituais de cura podiam ser praticados tanto pelos homens como pelas mulheres, e pouco se sabe a respeito da existência de curandeiros especialistas nesse grupo. O que se conhece é que os Xetá atribuíam um poder curativo às peles ou partes de animais, utilizadas para abanar a pessoa doente ou para pressionar e esfregar sobre o seu corpo. O importante não era quem realizaria a ação, mas o que e como seria utilizado para obter a cura. Assim, para cada tipo de dor, havia uma parte específica do animal para ser utilizada no rito de cura, bem como a forma de prepará-la e utilizá-la (QUEM..., 2000).

Por exemplo: no caso da onça, a pele servia para abanar o corpo do doente, que permanecia ajoelhado ou deitado; as patas poderiam ser friccionadas no abdome da pessoa para curar dores de estômago; as cinzas da pele do animal poderiam ser esfregadas no rosto ou corpo para tratar doenças de pele, bem como poderiam ser misturadas à bebida de erva-mate e aplicadas sobre a pele. Pequenos gaviões eram utilizados para curar a febre. O processo consistia em segurá-los pelos pés para que eles abanassem suas asas sobre a pessoa doente. Além dessa ave, várias outras eram utilizadas nos rituais de cura, tais como o jacu e a coruja anã, cujos pés eram usados para esfregar a área dolorida de uma pessoa com dores de dente (QUEM..., 2000).

As dores de cabeça eram curadas, pressionando com os pés a cabeça da pessoa doente, ou seja, o doente deitava-se em posição lateral e uma criança pisava a sua cabeça por um determinado tempo. Havia as misturas de palmito quente com mel, indicadas para dores de garganta; as folhas de erva-mate misturadas com água, empregadas como unguento na cura de dores musculares, febres, ferimentos e eczemas. O tratamento para picadas de cobra consistia em fazer três torniquetes no membro picado, geralmente a perna, posteriormente, banhava-se o local da picada com *kukuay* e suco de palmito, esfregava com cinza de couro de onça queimado, abanava-se com pele de onça ou com um gavião vivo (QUEM..., 2000).

Sobre o ritual do urubu-rei, não temos muitos detalhes nem o motivo exato de sua realização, temos apenas uma descrição de sua realização, feita por Desidério Aytai²⁵ (1978c), com base nas anotações de campo do Kozák e conversas com ele.

Aytai (1978c) descreve que dois homens mataram um urubu, levaram-no para uma clareira na floresta, e lá amarraram com uma embira suas asas em uma estrutura de madeira²⁶, como mostra a figura a seguir.

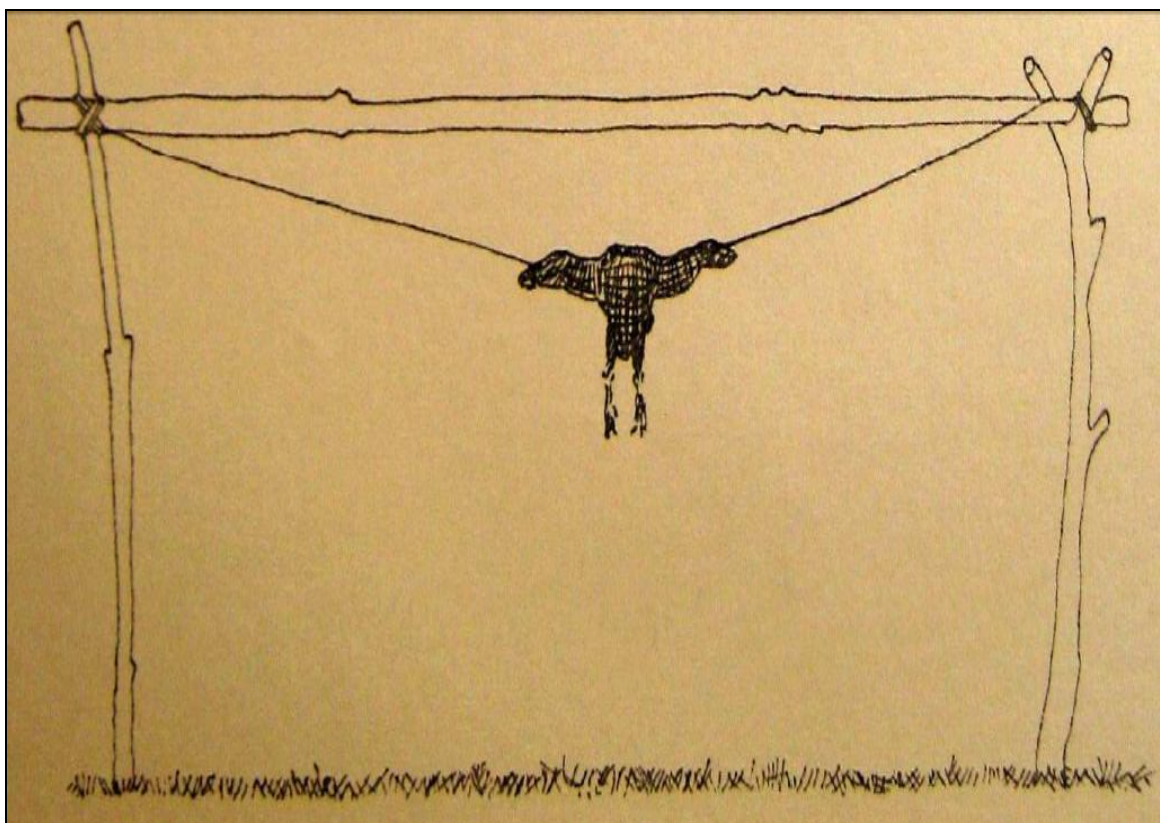


Figura 2: Ritual do Urubu
Fonte: Aytai (1978c)

Ao terminarem de prender a ave morta, os homens a olharam durante algum tempo e depois foram embora. Mas logo chegou outro grupo – composto por um homem, uma mulher e duas ou três crianças – que se sentou em um tronco de árvore em frente ao urubu

²⁵ Desidério Aytai é um antropólogo húngaro que descreveu e analisou fitas magnéticas com cerca de 90 minutos de música vocal e instrumental Xetá, gravadas, na década de 1960, por pesquisadores da Universidade Federal do Paraná.

²⁶ Estrutura de madeira composta por 3 vigas, sendo uma na horizontal com cerca de 4 metros de comprimento e duas na vertical com 2 metros de altura. Cada viga vertical prendia a horizontal de uma maneira específica: em uma, a viga horizontal era encaixada em um garfo natural e, na outra, era amarrada com uma embira, conforme ilustra a figura 03.

e ali ficou por alguns minutos, observando a ave morta. Após a saída desse grupo, chegaram à clareira os dois homens que mataram o urubu, desamarraram-no e, em seguida, arrancaram as maiores penas das asas e as retrizes e o amarraram novamente pelas asas na estrutura de madeira. A ave permaneceu nessa posição, sem que os Xetá nunca mais a tocassem. Ao retornar para o acampamento, os homens entoaram o canto do Urubu, apoiando-se na estrutura de madeira de suas cabanas. Todo esse ritual ocorria no período da tarde, sendo interrompido antes do anoitecer, pois o canto do urubu não deveria ser entoado à noite. O autor comenta que, infelizmente, não conseguiu descobrir o significado desse ritual (AYTAI, 1978c).

Nos Encontros Pedagógicos, explicitou-se, tanto nas anotações do Professor Aryon, como nos relatos dos Xetá, que o urubu era um animal sagrado para o grupo, eles o viam como o pássaro dos pássaros, o que voa mais alto, o mensageiro do céu. Segundo as histórias tradicionais Xetá, foi do urubu que os Xetá roubaram o fogo depois que o céu e a terra se separaram e os Xetá ficaram impedidos de assar a caça no calor do sol. Então, eles decidiram roubar o fogo do urubu, o único que o possuía.

3.3.4 A arte Xetá: cantos, narrações e escultura

Os cantos Xetá eram compostos por letras e sílabas sem sentido nem valor semântico (AYTAI, 1978a). Eles consistiam na reprodução dos sons e dos movimentos realizados pelos animais, ou seja, por meio dos cantos, os homens reproduziam o ritmo dos passos, a altura dos voos, o bater das asas, o balançar da cabeça dos animais; assim, para cada espécie de animal, havia um canto próprio (SILVA, 2003).

Aytai (1978b) afirma que os Xetá possuíam duas identidades musicais: a primeira referia-se à identidade geral, o que permitia aceitar o canto como de determinado animal; a segunda era a identidade específica, que possibilitava identificar a voz de quem entoou o canto. Entretanto, o autor explica que as informações existentes para pesquisa não foram suficientes para estudar minuciosamente a primeira identidade do canto Xetá; assim, centrou seus estudos sobre a segunda identidade.

Os cantos eram pessoais, ou seja, cada pessoa possuía um jeito peculiar de cantar, bem como poderia cantar reproduzindo a voz de outra pessoa, pois todos sabiam identificar de quem era a voz e o canto, inclusive se o dono fosse uma pessoa falecida (SILVA, 2003). Nessa perspectiva, Aytai (1978b, p. 5) destaca:

Quando um Xetá afirmar entoar um canto na voz de alguém, ele não está pensando que sua rendição seja uma cópia exata da maneira como esta pessoa costuma entoar o canto. Algumas particularidades, o uso do ‘staccato’, cantar uma frase musical deixando de entoar um certo som da melodia, a inclusão de certo tipo de fraseologia que outros cantores não usam, e a leve modificação da escala por cerca de um semi-tom, talvez reflitam a tendência de imitar idiossincrasias da pessoa referida, mas o cantor usa liberdade bem grande, tanto nas qualidades estruturais como melódico-rítmicas do canto. A seqüência e números de frases musicais parecem ter pouca relevância para o cantor Xetá.

Cada canto possuía um determinado horário para ser executado, estando associado ao nascer e ao pôr do sol, ao dia e à noite, à madrugada e ao alvorecer. Executar o canto fora do horário do animal não era bom nem para quem cantava nem para quem ouvia. O repertório de cantos de animais era variado, todavia eles obedeciam a uma sequência fixa que deveria ser sempre seguida (SILVA, 2003).

O canto poderia ser realizado por mais de uma pessoa. A análise de Aytai (1978c) identificou, em alguns cantos, vozes de duas e até três pessoas. Entretanto, as vozes raramente são paralelas e idênticas, eles se esforçam para evitar cantos uníssonos e paralelos, pois sempre executavam o canto com bastante liberdade. O autor, ao analisar o canto do urubu cantado por Arikã e Tuca, elenca algumas características do canto Xetá, tais como: a segunda voz sempre entra atrasada, as melodias estão defasadas, a tonalidade e a escala são distintas, bem como raramente são paralelas e idênticas. O autor ainda afirma que essas características são mais identificáveis “nos cantos cantados em 3 vozes que entram no canto em compassos diferentes, cujas melodias são diferentes, com letras diferentes, e que param em momentos diferentes” (AYTAI, 1978c, p.10).

Segundo o autor, algumas peças serviam de instrumentos para a produção de sons, que podem ser propriamente musicais ou apenas meios para emitir sinais sonoros. Esses instrumentos eram: um caramujo, o tembetá, a flauta de bambu, a flauta de Pã e um instrumento desconhecido, possivelmente feito de casca de tartaruga. O caramujo e o tembetá emitiam apenas sinais sonoros, sendo utilizados para apitar, alertar e assobiar, não servindo para a produção musical; já o instrumento não identificado produz um som rouco, áspero, de raspagem.

Os estudos do autor identificaram ser tocado com a flauta de bambu o canto do porco pequeno – o cateto – e com a flauta de Pã, o canto da anta. Esses instrumentos

provavelmente não eram utilizados nos rituais do grupo. Geralmente, durante as cerimônias ritualísticas, usava-se unicamente a voz (AYTAI, 1979b).

Os estudos realizados por Aytai (1979a) apresentam uma extensa análise do “Canto do Urubu”, o que o levou a concluir que esse canto pode ser entoado de diversas maneiras, as quais, se comparadas, sempre apresentarão diferenças entre si. O autor também comparou o “Canto da Urubu” com o “Canto das Estrelas” e constatou que, apesar de apresentarem diferenças entre si, estas são praticamente imperceptíveis a um ouvinte não Xetá.

Aytai (1979c) afirma que o sistema musical do grupo é extremamente limitado, não permitindo iniciativas na melodia, no ritmo ou na estrutura, porém observa:

Encarar a música Xetá deste ponto de vista, entretanto, seria uma maneira etnocêntrica de nossa parte. Suas possibilidades artísticas não são as modificações das melodias ou do ritmo, mas a introdução de variedades dificilmente perceptíveis de detalhes que para nós parecem insignificantes, mas para eles tinham importante sentido artístico. O cantor Xetá, em vez de ser um imitador primitivo de um repertório artístico extremamente limitado que simplesmente repete os cantos tradicionais, tornou-se compositor cada vez que variou os cantos cantados ‘na voz de alguém’. Sua arte não foi a criação de novas formas, mas a elaboração dos detalhes mais delicados com que encheu as formas tradicionais (AYTAI 10, 1979c, p. 18).

Assim como o canto, o ato de contar histórias exigia habilidades específicas e não era qualquer pessoa que as possuía, pois era preciso dominar palavras, conhecer os sons, os hábitos e os movimentos dos animais, visto que as histórias normalmente tinham relação com eles. O ato de narrar histórias não se restringia ao uso de palavras, abrangendo todo o desempenho corporal dos narradores, como postura, movimentos dos braços, imitações de passos e fisionomia, bem como exigia uma conduta e uma postura apropriada, visto que as histórias não poderiam ser narradas de qualquer forma nem em qualquer lugar e horário (SILVA, 2003).

As histórias geralmente eram contadas durante a noite e na língua Xetá, e para que isso ocorresse, era preciso ter dois narradores, que se dividiam em narrador principal (o que narrava as histórias) e o narrador secundário (que assumia a função de fazer perguntas em determinados momentos); todavia, em alguns momentos, os dois poderiam falar ao mesmo tempo (SILVA, 2003). Nesse sentido, a pesquisadora enfatiza a importância de seguir as formalidades para narrar histórias, entre as quais ela destaca:

[...] a necessidade de, no mínimo, duas pessoas para que a história seja contada; dois narradores: o que conta e o que auxilia; o conhecimento da trama contada; as deixas dadas pelos narradores principais aos secundários; a hora certa da fala de cada um; a pauta e definição de quem ocupará o papel de ouvinte [...] (SILVA, 2003, p. 68-69).

A habilidade de contar a história também incluía saber dar boas respostas às indagações feitas, discernindo o tipo de resposta adequada para cada indivíduo, pois se for uma criança, exigirá uma, e se for um adulto, exigirá outra. Isso serve para delimitar o tema e orientar o narrador sobre a maneira como ele deverá proceder no ato de narrar (SILVA, 2003).

Silva (2003) aponta que as histórias Xetá podem ser classificadas como místicas, episódicas, lúdicas, do contato, biográficas, sociológicas e de rituais, e acrescenta que elas tinham a função tanto de transmitir conhecimentos, como de divertir. A autora observa que os ensinamentos Xetá, em sua maioria, ocorriam por meio das narrações de histórias, sendo que, para cada etapa da vida das pessoas, era destinado um tipo de conhecimento; portanto, exigia um estilo de história específico. Somente após o ritual de iniciação é que o indivíduo poderia se tornar um transmissor de ensinamentos. Até então, competia a ele observar, acompanhar e aprender cotidianamente com os mais velhos.

No entanto, é importante ter claro que nem todos se tornavam narradores, pois para isso, era preciso dominar os conhecimentos e ter a habilidade de narrar reconhecida pelos demais, pois estes eram quem deveriam solicitar para que o indivíduo narrasse as histórias. Ou seja, “[...] a arte de contar história era privilégio de poucos. O narrador deveria ter o domínio da história, saber contá-la, prender a atenção dos ouvintes, ser um bom imitador, hábil na prosopopéia e onomatopéia, de modo a evitar descrições com muitas palavras” (SILVA, 2003, p. 62).

Outra atividade artística dos Xetá eram as pequenas esculturas de cera de abelha, denominadas *mows*. Elas poderiam representar a fauna local, figuras antropomorfas ou fantásticas – poderiam possuir cabeça de animal e corpo de humano – e eram utilizadas pelas crianças durante as brincadeiras (COSTA, 1961; FERNANDES, 1979; QUEM..., 2000; SILVA, 1998).



Fotografia 6: Mows – esculturas zoomorfas confeccionadas com cera de abelha
 Fonte: Acervo do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – LAEE/UEM

3.3.5 Vestuário e adornos: tanga, brincos, colares e tembetá

O vestuário Xetá era composto por apenas uma peça, a tanga de caraguatá, utilizada somente pelos homens. As mulheres andavam inteiramente desnudas. Essa tanga era confeccionada pelos homens com fios obtidos das folhas de caraguatá em teares de duas barras. As folhas de caraguatá eram deixadas repousando em um rio para umedecer e amaciar as fibras, para posteriormente extraí-las e colocá-las para secar. Depois de secas, as mulheres enrolavam as fibras nas coxas, juntando-as em cordões de fios duplos (QUEM..., 2000; SILVA; 2003).

O passo seguinte era construir um tear, feito com duas estacas enterradas, e, na sua horizontal, eram amarradas duas travessas. Após a construção do tear, iniciava-se o processo de fiação: com o auxílio de espátulas de madeira, iam lentamente transpassando, de forma contínua ao redor das barras horizontais, os fios da fibra de caraguatá. Finalizada a tessitura, o tecido era cortado e aberto com uma lasca de bambu. De cada tecido, era possível confeccionar quatro tangas (QUEM..., 2000; SILVA, 2003)



Fotografia 7: Tecido da tanga aberto

Fonte: Acervo do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – LAEE/UEM

Os adornos estavam presentes em todos os integrantes do grupo, sendo que, para cada idade e sexo, havia um tipo específico. Quando crianças pequenas, meninos e meninas usavam colares enrolados em várias voltas ao redor do pescoço; quando adultos, ambos usavam um colar de vareta de madeira com dentes de animais. Os brincos eram usados pelos homens durante toda a vida e pelas mulheres somente até o ritual de iniciação. Eles eram confeccionados com toda a pele e a cabeça de aves (QUEM..., 2000).

O tembetá era uma peça extremamente importante para o Xetá, pois remete à identidade masculina. Ele poderia ser feito de diversos materiais, como ossos, sílex, madeira e resina – geralmente, usava-se o tembetá feito com a resina de jatobá. O tembetá era composto por duas peças que, montadas, formavam um T, cujo comprimento atingia aproximadamente 8 centímetros (FERNANDES, 1979; QUEM..., 2000).



Fotografia 8: Adornos Xetá – brinco de pluma de diversas aves, tembetá de resina e colar com dentes de mamíferos

Fonte: Acervo do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – LAEE/UEM

Outros adornos dos Xetá eram as pequenas penas unidas em pequenos tufo de cera, coladas no próprio corpo ou no cabelo. Este era comprido até a altura dos ombros com uma franja cortada um pouco acima dos olhos – tanto os homens como as mulheres usavam o mesmo corte de cabelo (BIGG-WINTHER, 1973a; FERNANDES, 1979).

Além dos adornos corporais, os instrumentos de caça também eram adornados, pois o arco e a flecha eram polidos e enfeitados com penas de aves. Os objetos de madeira eram alisados e coloridos com jatobá, enquanto que os adornos e instrumentos de ossos passavam por demorado processo de alisamento, tornando-os polidos e suaves ao tato. (QUEM..., 2000).

A apresentação desses aspectos da cultura Xetá teve como objetivo fazer conhecer melhor os poucos registros e estudos existentes acerca desse povo. São estudos acadêmicos cujo acesso é restrito a bibliotecas especializadas de Curitiba, Arquivos Públicos, Museus e outros locais situados na capital do Estado, de difícil acesso até mesmo para os Xetá. A grande maioria do grupo não conhecia essas descrições e não sabia como localizar tais informações.

3.4 Histórias de vida dos Xetá na atualidade

Os registros recentes sobre os Xetá também são poucos. O último estudo antropológico, elaborado pela professora Carmem Lucia da Silva, data de 2003. Alguns estudos históricos são feitos pelo professor Lucio Tadeu Mota²⁷. Este promoveu, no ano de 1993, juntamente com a professora Kimiye Tommasino, um encontro na Universidade Estadual de Maringá do qual participaram indígenas Xetá, tendo resultado na publicação da obra: *As cidades e os povos indígenas* (MOTA; TOMMASINO, 2000).

No âmbito do projeto que deu origem à presente dissertação, um dos objetivos foi escrever, juntamente com os Xetá, sua história recente. Assim, sob orientação do professor Lucio Tadeu Mota e mediados por mim, bem como por toda a equipe de pesquisadores dos dois Laboratórios que compõem o projeto, os Encontros Pedagógicos propiciaram registros das histórias de vida dos grupos familiares Xetá. Iniciados com a exposição do professor Lucio Tadeu Mota sobre a história documentada dos Xetá desde o século XIX, essa intervenção teve alguns objetivos centrais: registrar e sistematizar a história do grupo para que ela possa compor materiais didáticos e conteúdos escolares, estimulá-los a elaborar e apresentar as próprias histórias e organizar seus registros de memória; instrumentalizá-los para o uso de elementos da pesquisa acadêmica e da escrita de textos científicos; divulgar mais amplamente sua trajetória de luta e resistência em confronto ao discurso dominante de que eles não “pertenciam” ao Paraná e que estão em vias de extinção.

Participaram dessa atividade cerca de quarenta Xetá, incluindo crianças, jovens e adultos, organizados em pequenos grupos (conforme suas próprias escolhas). O planejamento se deu de forma que todos participassem, mesmo os adultos e as crianças não alfabetizados. Os registros compreenderam narrativas tradicionais, histórias atuais, escrita, reescrita e ilustração de textos. Uma cronologia foi organizada e exposta na sala onde se realizaram os trabalhos, com o intuito de orientar a memória do grupo.

Em cada grupo, ficou uma liderança nativa, geralmente um mais velho, escolhido por Claudemir da Silva, filho de Tikuen, e um jovem acadêmico/pesquisador da UEM, que mediarão as atividades. Em todas as etapas, o projeto contou também com gestores da SEED-PR, professores que atuam/atuarão na Coordenação da Educação Escolar Indígena.

²⁷ Lucio Tadeu Mota é Doutor em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho com Pós-Doutorado em Antropologia Social pelo Museu do Rio de Janeiro. Professor Associado do Departamento de História da Universidade Estadual de Maringá e Pesquisador no Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações – Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história da UEM.

Foram disponibilizados diferentes materiais de apoio: livros, papéis coloridos, lápis de cor, tesoura, tinta, giz de cera, canetas, cadernos, pastas e outros. Conforme o Planejamento, as histórias contadas deveriam ser situadas cronologicamente, expondo as trajetórias que suas vidas seguiram até aquele momento. Após o trabalho dos grupos de estudo, as histórias seriam apresentadas ao coletivo com o intuito de receber análises e contribuições.

Assim, apresentamos, neste item, parte da sistematização desses registros, que apresenta dados dos Xetá na atualidade. As histórias tiveram como narradores principais os filhos dos sobreviventes Xetá: Tikuen, Tuca e Tiguá. Esteve presente ã, ou como foi chamada, Maria Rosa ã. Porém, como tinha 4 anos quando foi raptada de seu grupo, embora conheça e entenda a língua xetá, não a pronuncia em nenhuma hipótese. Encontra-se com a saúde debilitada e participa dos Encontros quando lhe é possível.

A maioria dos Xetá que participou dos Encontros é da Terra Indígena São Jerônimo; assim, a maior parte das histórias fazem referência a José Luciano da Silva, o Tikuein, devido ao fato de ter sido o último local em que ele morou antes de falecer e por ter lutado durante toda sua vida para não ser esquecida a cultura e o que foi feito com seu povo.

Tikuein foi casado com a não indígena Maria Conceição Pereira Martins e teve com ela 12 filhos²⁸: José Martins (o mais velho, 43 anos), Nazira da Silva (falecida em 1990), Dival da Silva (41 anos), Zenilda da Silva (37 anos), Claudemir da Silva (33 anos), Benedita Cândido da Silva (32 anos), Sueli da Silva (29 anos), Rosângela Cândido da Silva (25 anos), Júlio César da Silva (24 anos) e um que faleceu ao nascer. Todos os seus filhos moram, atualmente, com suas famílias na T.I. São Jerônimo.

Adriano da Silva – neto do Tikuen, filho da Nazira – explicou-nos que Dival da Silva e Claudemir da Silva são os que mais sabem sobre as tradições porque eles iam, com seu pai, trabalhar na mata, buscar taquara, tirar mel e folha de palmeira para comer, e lá Tikuen lhes contava as histórias e ensinava os costumes Xetá. As mulheres aprenderam outras atividades, pois desde meninas, trabalhavam em casa nos afazeres domésticos e cuidando dos irmãos pequenos. José Aparecido, por ser o filho mais velho, conhece menos os costumes tradicionais Xetá, pois precisava acompanhar a mãe, D. Conceição, no trabalho na roça (mutirões coordenados pela FUNAI) ou prestar serviço como trabalhador temporário em diversas atividades, naquele tempo chamado “boia-fria”, não podendo

²⁸ As idades dos filhos de Tikuein foram informadas por Zenilda da Silva, filha de Tikuein, no ano de 2010.

acompanhar o pai na retirada da taquara para o serviço de artesanato, na caça e coleta, que também eram uma fonte de sobrevivência da família.

Adriano da Silva conhece muito os costumes Xetá, por ter acompanhado o avô no trabalho do mato dos 10 aos 19 anos. Afirmou que Tikuen ensinava as crianças a jogar flecha no ar em dias de domingo, e que, nos dias de hoje, eles se reúnem, às vezes, para conversar sobre o que aprenderam com o avô. Essa prática de se reunir já era realizada por Tikuein, que, nas comemorações do natal e ano novo, convidava os filhos e suas famílias para se reunirem em sua casa e lá narrava histórias antigas e ensinava os costumes do seu povo. A alimentação dessas reuniões era a mesma do não índio, mas Tikuen sabia fazer algumas comidas Xetá, e ensinava aos não indígenas quando alguém se interessava.

José Aparecido relatou que, com 12 anos, começou a trabalhar no município de Rolândia-PR em uma plantação de café. Retornou para a Terra Indígena com 17 anos casado com uma não indígena, Regina Pereira, com quem teve uma filha, Suzamara, que se casou com o indígena Guarani Reginaldo Jorge e teve dois filhos.

Pela situação precária em que viviam, tendo que trabalhar desde crianças em serviços temporários, havia muita dificuldade de estudar, mesmo na escola da aldeia. José Aparecido conseguiu estudar e concluir a quarta série. Não pode mais voltar à escola nem mesmo à educação de jovens e adultos, pois permanece fazendo o mesmo trabalho por diárias nas roças das fazendas vizinhas, o que o faz ficar longe de casa por vários dias. Atualmente, é responsável pela contratação de indígenas para trabalhar em fazendas.

Julio César relatou que, no tempo em que conviveu com seu pai, o Tikuein, ele conseguiu aprender muitas coisas “do mato” em relação à caça, pesca, coleta, porém, com o desmatamento, uso de agrotóxico e extinção dos animais, ele tem que trabalhar em serviços temporários para comprar os alimentos de que sua família precisa para sobreviver. Isso evidencia que restringir o ensino dos Xetá aos seus conhecimentos tradicionais não os habilita social e intelectualmente para sobreviver na sociedade capitalista, visto que a atual realidade exige deles conhecimentos que ultrapassam os adquiridos com os seus antepassados. Todavia, salientamos que os conhecimentos tradicionais Xetá podem ser relacionados com os conhecimentos universais, o que ampliará os movimentos do pensamento, como discutiremos nos próximos tópicos.

Em 1969, Tuca conheceu Belarmina durante um jogo de futebol na Terra Indígena Mangueirinha, município de Guarapuava. Passaram a morar juntos na T.I. e tiveram 3 filhos: Indioara Luiz Paraná, Indiamara Luiz Paraná, José Ubirajara Luiz Paraná. Em 1984,

Tuca se separou de Belarmina, mudando-se para a Terra Indígena Marrecas. Belarmina continuou em Manguerinha com os filhos, saindo de lá em 1986, quando se mudaram para Curitiba em busca de melhores condições de vida. Tuca faleceu em 2007 em Curitiba. A família de Tuca continua morando em Curitiba, na Aldeia Urbana Kakané Porã. Segundo um levantamento feito em 2010 por Mayara Paraná, sua neta, eles somavam 26 Xetá entre netos, bisnetos, noras e genros de Tuca. Atualmente, Belarmina é casada com um não indígena, Ademir José de Oliveira, e vivem da produção de artesanato Kaingang, vendido no centro de Curitiba.

Maria Rosa Brasil Tiguá nasceu em 1955 na Serra dos Dourados em seu grupo familiar, que vivia na floresta. Seus pais faleceram quando Tiguá era bebê. Adjatukã (irmão de seu pai) ficou responsável por ela. Quando acamparam na Fazenda Santa Rosa, Carolina Alves de Freitas (esposa de Antonio Lustosa de Freitas, administrador da fazenda) pediu para ficar com a Tiguá, Adjatukã autorizou. Tiguá estudou muito pouco e cresceu trabalhando como doméstica para essa família. Casou-se com aproximadamente 29 anos de idade com Almir Rangel, não indígena, e teve duas filhas: Indianara Brasil Tiguá (26 anos) e Tânia (23 anos). Atualmente, Tiguá é divorciada e mora em Umuarama em uma casa popular doada pela prefeitura, em bairro da periferia da cidade. A primeira filha da Tiguá, Indianara, mora em Umuarama com ela; é casada com Reginaldo Soares e tem duas filhas: Larissa Soares (6 anos) e Tainá Soares (3 anos). Anteriormente, foi casada com Claudinei Luis Weitzmann e teve um filho, Willian Weitzmann, que está com 11 anos. Tânia foi adotada por outra família, reside em São Paulo e Tiguá não possui informações sobre ela. A seguir, apresentamos algumas fotografias referentes às atividades de registro e ilustração das histórias de vida dos grupos familiares atuais, as quais também contribuem para romper com a visão estereotipada a respeito dos grupos indígenas.



Fotografia 9: Da direita para a esquerda, atrás: Maria Rosa Tiguá Brasil, Claudemir da Silva e Rosangela da Silva. Na frente, D. Conceição Pereira, D. Belarmina Paraná e Mayara Paraná. A criança e filha de Rosangela da Silva

Fonte: Acervo do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – LAEE/UEM



Fotografia 10: Registros das histórias dos grupos familiares atuais

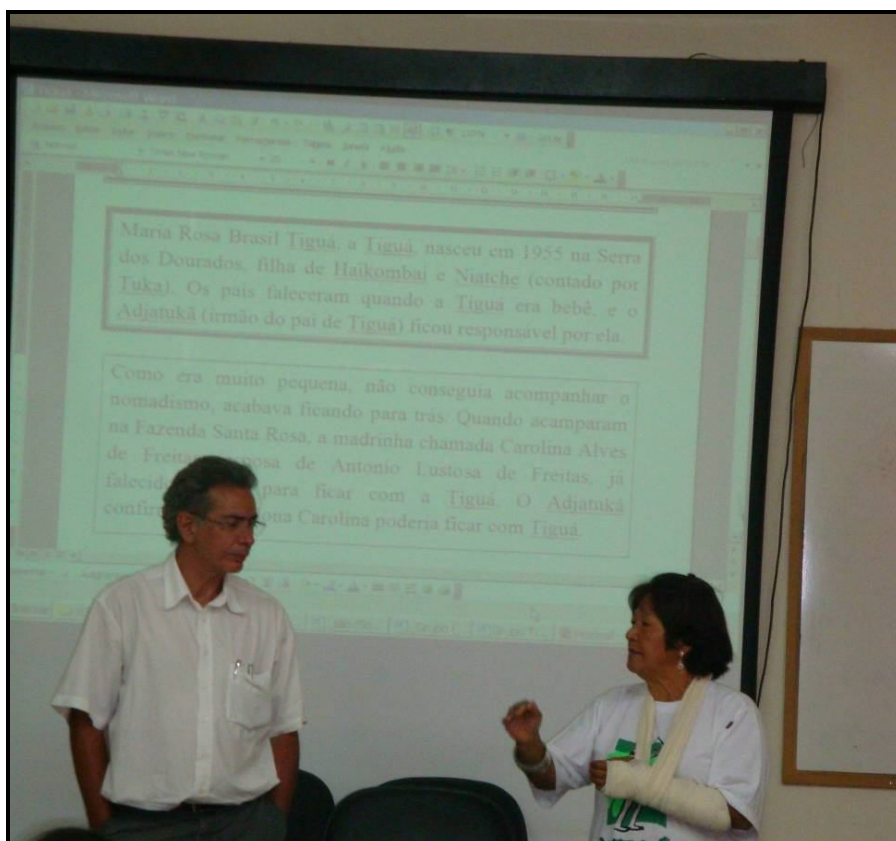
Fonte: Acervo do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – LAEE/UEM



Fotografia 11: Registros e ilustração das histórias dos grupos familiares atuais
Fonte: Acervo do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – LAEE/UEM

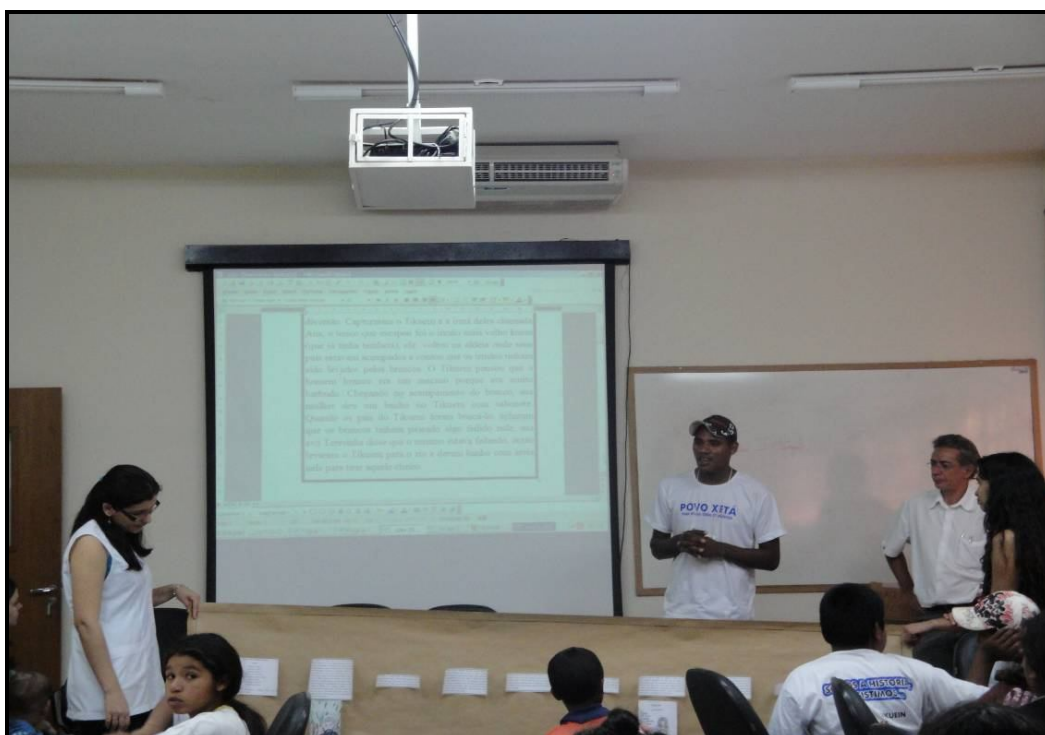


Fotografia 12: Ilustração das histórias dos grupos familiares
Fonte: Acervo do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – LAEE/UEM



Fotografia 13: Tigua, juntamente com o professor Lucio Tadeu Mota, expondo ao grupo o que seu grupo elaborou em relação à história da sua vida

Fonte: Acervo do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – LAEE/UEM



Fotografia 14: Adriano da Silva expondo a história do seu grupo familiar

Fonte: Acervo do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – LAEE/UEM

4. TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA CONQUISTA PARA A APRENDIZAGEM

Pensar a educação escolar e seu ensino exige definir uma teoria que explique os processos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, bem como explicita sua postura e entendimento de mundo. Essa teoria deve orientar a gestão, o planejamento, a formação de professores, a escolha de conteúdos, os materiais didáticos, a relação com a comunidade e as práticas pedagógicas presentes nas instituições educativas. Sendo assim, acreditamos que optar por uma teoria exige mais do que acrescentar citações de autores nos textos acadêmicos. É necessário que se conheça o contexto em que ela foi elaborada, os fundamentos filosóficos e históricos basilares, seus principais representantes e seus objetivos frente à educação.

A partir desse entendimento, nesta seção, apresentaremos algumas questões referentes à teoria que fundamenta nossa compreensão, reflexão e ação sobre a educação escolar indígena, qual seja, a Teoria Histórico-Cultural, a fim de contextualizá-la e contribuir para sua compreensão.

No entanto, há plena consciência da limitação deste trabalho e, portanto, muitas discussões extremamente importantes não puderam ser apreciadas, assim como outras não foram aprofundadas com o devido rigor que um trabalho de pesquisa acadêmica deve exigir. Pelo que conseguimos identificar em nossos levantamentos, não há no Brasil grupos de estudo em educação escolar indígena que se orientem por essa teoria. Dessa forma, ressaltamos que muito ainda precisa ser estudado para que possamos chegar a uma compreensão mais ampla e uma orientação mais aprofundada que direcione tanto os estudos teóricos como as intervenções nas escolas indígenas que vêm sendo feitas pelo Grupo de Estudos em Educação Escolar Indígena, adjacente ao Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações, do qual participo,

Nosso objetivo nesta seção é explicitar algumas das orientações da teoria que fundamenta nossos estudos e, a partir dela, pensar uma educação escolar indígena Xetá que consiga promover a aprendizagem das crianças, dos jovens e adultos, tornando-lhes acessível a escrita, a ciência, os conhecimentos e todas as conquistas mais elaboradas da humanidade, por meio da escola.

Nessa perspectiva, dividimos esta seção em três partes: a primeira apresenta o contexto da Rússia pós-revolução proletária, a URSS, em que a teoria foi elaborada, incluindo os fatores que influenciaram o desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural, bem como abordaremos questões referentes à apropriação distorcida desta, como as classificações sociointeracionista ou socioconstrutivista. Por fim, discutiremos alguns conceitos da referida teoria, articulando-os com a educação escolar indígena, focando a etnia Xetá, para assim pensar o ensino dos conceitos científicos, da língua portuguesa e da língua indígena, permeada por conhecimentos e tradições culturais do grupo.

4.1. Teoria Histórico-Cultural

A Teoria Histórico-Cultural foi desenvolvida na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) no contexto social pós-revolucionário, criado por uma revolução socialista fundamentada no materialismo histórico de Karl Marx e Friedrich Engels. O objetivo central dos teóricos revolucionários e militantes que a formularam era contribuir para a construção de uma sociedade comunista, que exigia uma nova organização social e um novo modelo de homem.

Vigotski²⁹, um dos principais formuladores, argumentou que as teorias psicológicas existentes até então eram ineficientes para entender e explicar essa nova sociedade e esse novo homem que se formaria, tendo em vista que a psicologia estava em crise e se apresentava dividida em duas correntes teóricas distintas – idealistas e materialistas (TULESKI, 2008). A primeira defendia que os fenômenos psíquicos do homem eram resultantes das manifestações de faculdades espirituais especiais, sendo possível apenas descrevê-los, mas não explicá-los. Os materialistas, por sua vez, restringiam suas atividades em explicar os processos psíquicos elementares ligados à atividade prática, negando-se a estudar o pensamento abstrato (LURIA, 1986).

²⁹ Lev Semenovich Vigotski nasceu no dia 17 de novembro de 1896, na cidade de Orcha, na Bielo-Rússia. Com menos de um ano de idade mudou-se para Gomel, onde passou a sua infância e adolescência. Ele ingressou na escola na 6ª série após a realização de exames referentes aos conteúdos das séries anteriores – até então sua instrução foi proporcionada por tutores particulares. Em 1913, ele conclui o primeiro grau e matricula-se no curso de Medicina, na Universidade Imperial de Moscou, mas devido às dificuldades da época, foi obrigado a trocar de curso, começando a cursar Direito, na mesma universidade. Simultaneamente ao curso de Direito, ele fez o curso de História e Filologia, na Universidade do Povo de Shaniavsky. Em 1924, Vigotski participou do 2º Congresso Russo de Neuropsicologia, realizado em Petrogrado, onde impressionou a todos com seus estudos, sendo convidado por Kornilov para trabalhar no Instituto de Psicologia Experimental de Moscou e lá se juntar com Luria e Leontiev. Vigotski faleceu em 1934, aos trinta e sete anos, de tuberculose (PRESTES, 2010).

Do choque entre estas duas grandes direções, surgiu a crise da ciência psicológica. Esta crise, que se tornou definitivamente manifesta no primeiro quarto de nosso século, consistiu em que a psicologia praticamente dividiu-se em duas disciplinas independentes. Uma, a ‘psicologia descritiva’ ou ‘psicologia da vida espiritual’ (Geisteswissenschaftliche Psychologie), reconhecia as formas superiores complexas da vida psíquica, mas negava a possibilidade de sua explicação e limitava-se à sua fenomenologia ou descrição. A outra, a psicologia ‘explicativa’ ou científica natural (‘Erklärende Psychologie’), entendia que sua tarefa era a construção de uma psicologia cientificamente fundada, mas se limitava à explicação dos processos psíquicos elementares, negando-se, em geral, a qualquer classe de explicações *das formas complexas da vida psíquicas* (LURIA, 1986, p. 20, grifos do autor).

Vigotski, com seus estudos, procurou avançar sobre a cisão entre essas duas concepções. Tendo como fundamento o método materialista histórico-dialético, se propôs a elaborar uma nova psicologia, que viria a superar as duas concepções vigentes naquele momento – idealismo e materialismo. Elegeu como objeto de estudo as relações do homem com a realidade social, pois, para ele, as formas complexas da vida consciente do homem deveriam ser explicadas a partir das condições histórico-sociais (TULESKI, 2008, 2009). A autora destaca que

A cisão existente na psicologia, entre dois posicionamentos aparentemente distintos, mostra que a discussão é ideológica e não científica, no sentido de buscar a verdade, ou apreender a natureza social das ideias. Neste sentido, a dicotomia entre teorias materialistas e idealistas não só representaria na sociedade burguesa, a divisão entre duas classes que se opõem, como elas (as classes) expressam a divisão, no processo do trabalho, entre o pensar e o fazer, entre o interesse individual e a realização social. A superação de tal cisão no mundo das idéias está condicionada à superação dessa dicotomia na realidade objetiva (TULESKI, 2008, p. 83).

Dessa forma, acreditava-se que as transformações ocorridas na Rússia, a partir da Revolução de 1917, ocasionariam a superação do capitalismo e a instauração do socialismo, o que forneceria as condições objetivas para a elaboração de uma nova psicologia (TULESKI, 2008). Acreditando nisso, Vigotski e seus colaboradores – em especial Luria³⁰ e Leontiev³¹ – se propuseram a elaborar essa nova teoria, a qual buscava compreender o psiquismo humano a partir das relações sociais.

³⁰ Alexander Romanovich Luria nasceu em 16 de julho de 1902, na cidade de Kazan. Concluiu a Faculdade de Ciências Sociais em 1921, pela Universidade de Kazan. Em 1923, ingressou no Instituto de Psicologia de Moscou, integrando a equipe de Kornilov. Luria, após a morte de Vigotski, é proibido de continuar as pesquisas relacionadas à área de desenvolvimento infantil e aos estudos interculturais, o que o faz retornar para a escola de medicina em tempo integral e, em 1942, recebe o título de Doutor na área de Ciências Médicas. Luria faleceu em 1977 (TULESKI, 2011).

É imprescindível ter claro que

Vigotski não produziu sua teoria no regime quase totalitário do capitalismo: ele elaborou seus pressupostos teóricos em uma sociedade pós-revolucionária e que estava tentando imprimir um regime socialista, com vistas ao comunismo. Suas idéias, também, tiveram como norte os estudos já desenvolvidos por Engels, Marx e Lênin, cujas obras leu em sua juventude e que fundamentaram a base marxista de seus estudos (FACCI, 2009, p. 89-90).

Para compreender as obras de Vigotski e de seus colaboradores, é preciso conhecer o contexto social e político que as produziram, visto que esses fatores influenciaram a sua elaboração, bem como determinaram a sua publicação e a sua proibição. As relações sociais de produção constituíam a unidade de análise e não apenas uma variável a ser considerada na Teoria Histórico-Cultural (TULESKI, 2008).

De acordo com Bettelheim (1976), a Revolução Russa teve como ponto culminante a tomada de poder do regime czarista pelo partido bolchevique³². O autor considera a Revolução Russa como a primeira grande revolução proletária e a última revolução burguesa na história da Europa, abarcando duas revoluções em um mesmo ano, o ano de 1917: a *Revolução de Fevereiro* e a de *Outubro*.

A Revolução ocorreu quando ainda nem havia terminado a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a qual teve consequências devastadoras em todos os países envolvidos, evidenciando as contradições do capitalismo. Na Rússia, especificamente, essa guerra fez com que a burguesia, o proletariado e os camponeses se unissem para se opor e lutar contra o governo czarista e o imperialismo capitalista. Diante disso, Hobsbawm (1995, p. 66) explica que “a Rússia, madura para a revolução social, cansada da guerra e à

³¹ Alexis Nicolaevich Leontiev nasceu no dia 5 de fevereiro de 1903, em Moscou. Em 1921, ingressou na Faculdade de História e Filologia da Universidade de Moscou, graduando-se em Ciências Sociais no ano de 1924. Neste mesmo ano, iniciou seus trabalhos no Instituto de Psicologia Experimental de Moscou, sendo, inicialmente, dirigido por Luria e depois por Vigotski. No início dos anos 1930, mudou-se para Kharkov e lá desenvolveu várias pesquisas e estudos em conjunto com jovens investigadores. Estas serviam de bases para a formação da teoria psicológica geral da atividade, a qual foi desenvolvida posteriormente pelo teórico. Leontiev faleceu em 1979, devido a problemas no coração (TUNES; PRESTES, 2009).

³² Até o ano de 1903, os bolcheviques e os mencheviques pertenciam ao mesmo partido político. No entanto, após o II Congresso Social Democrático dos Trabalhadores, ocorreu a cisão entre esses grupos. A cisão foi ocasionada após votação dos dirigentes do partido no congresso, na qual os partidários de Lênin obtiveram a maioria dos votos, sendo chamados de *bolchevique* – cujo significado em russo é maioria –, e os opositores de Lênin, pelo fato de ser a minoria, ficaram conhecidos como *menchevique* – que, em russo, significa minoria. A partir de 1917, os *bolcheviques* tornam-se reconhecidos como um partido político propriamente dito; em 1918, o nome do partido passou a ser *Partido Comunista Russo*; em 1925, foi alterado para *Partido Comunista de Toda a União* (Bolchevique) e, por fim, em 1952, o nome tornou-se *Partido Comunista da União Soviética* (PCUS) (BETTELHEIM, 1976).

beira da derrota, foi o primeiro regime da Europa Central e Oriental a ruir sob as tensões da Primeira Guerra”. Com as análises sobre o capital, feitas por Marx e Engels no século XIX,

Aparentemente, só era preciso um sinal para os povos se levantarem, substituírem o capitalismo pelo socialismo, e com isso transformarem os sofrimentos sem sentido da guerra mundial em alguma coisa mais positiva: as sangrentas dores e convulsões do parto de um novo mundo. A Revolução Russa, ou, mais precisamente, a Revolução Bolchevique de outubro de 1917, pretendeu dar ao mundo esse sinal (HOBSEBAWM, 1995, p. 62).

Todos os envolvidos na Revolução Russa tinham consciência de que o movimento revolucionário tinha que se expandir para outros países, principalmente aqueles com alto grau de desenvolvimento das forças produtivas, uma vez que a Rússia não apresentava condições para assegurar uma revolução socialista, em vista do lento e atrasado desenvolvimento econômico derivado de séculos de regime feudal. Entretanto, o capitalismo reagiu violentamente e a revolução encontrou muita dificuldade em se expandir, como intencionavam os seus idealizadores, o que manteve a Rússia em uma situação de isolamento, atraso e pobreza (HOBSEBAWM, 1995).

A classe trabalhadora, o proletariado e o campesinato, apesar de estarem unidos pelo fim da guerra, apresentavam interesses divergentes: enquanto as classes trabalhadoras lutavam por pão, os operários lutavam por melhores salários e menos horas de trabalho e os camponeses por terra. Isso resultou no *slogan* revolucionário: “Pão, Paz e Terra”, o qual contribuiu para o aumento do apoio popular ao partido bolchevique e, conseqüentemente, para que este assumisse o poder sem oposição da população (HOBSEBAWM, 1995).

A Revolução Russa aboliu juridicamente a propriedade privada dos meios de produção e da terra, dos títulos de nobreza, bem como declarou a liberdade de crença, a separação entre a igreja e o estado e entre a escola e a igreja. No entanto, as relações capitalistas entre burgueses e proletários não desapareceriam como passe de mágica. Conforme o autor, elas apenas se metamorfosearam e continuaram a se reproduzir por meio de moeda, preço, lucro; formas estas que não poderiam ser extintas por lei (HOBSEBAWM, 1995).

Nessa perspectiva, o autor explica que, mesmo sendo abolida concretamente a propriedade privada dos meios de produção, as relações burguesas, de certa forma, permaneceriam, visto que a divisão do trabalho entre trabalho intelectual e manual continuava vigorando. Para Hobsbawm (1995), todos os envolvidos com o movimento

revolucionário tinham clareza de que a revolução seria muito mais burguesa do que proletária. Tuleski (2008), a partir dos estudos de Hobsbawm (1995), explicita que

De fato todos tinham como certo que uma revolução na Rússia não podia e não seria socialista, pois condições para tal transformação não se encontravam presentes num país camponês, sinônimo de pobreza, ignorância e atraso e onde o proletariado industrial era apenas uma minúscula minoria, mesmo que estrategicamente localizada. Os próprios revolucionários observam que a derrubada do czarismo e dos latifúndios só poderia produzir uma ‘revolução burguesa’ (TULESKI, 2008, p. 73).

Lênin³³, diante da necessidade de enfrentar a péssima situação econômica da maior parte da população do país após o fim da Guerra Civil (1918-1920), tendo usado os recursos públicos no pagamento dos tributos da guerra, propôs a Nova Política Econômica (NEP), cujo propósito principal era desenvolver o setor industrial, consolidar a aliança entre camponeses e operários e intensificar o investimento em educação, ciência e tecnologia.

Lênin defendia que essas ações consolidariam o poder do partido e encaminhariam a sociedade para um regime igualitário, suprimindo as necessidades do povo e eliminando as diferenças entre cidade e campo. Entretanto, a partir de 1924, logo após sua morte prematura, iniciou-se o governo de Stálin. Este, para governar o país, elaborou Planos Quinquenais de Desenvolvimento Econômico, os quais fixaram metas que deveriam ser atingidas em um prazo máximo de cinco anos. Seu propósito maior era coletivizar a agricultura e acelerar a industrialização. O governo de Stálin se afasta dos ideais leninistas, centrando o poder nas mãos de poucos, o que não pode ser compreendido como distanciamento do contexto em que se encontrava o país naquele momento (BETTELHEIM, 1976). Para o autor,

Stálin é **produto** desse processo, e não o ‘autor’. É claro que seu papel foi considerável, mas a orientação de suas ações e decisões não pode ser separada nem **das relações de forças entre as classes**, nem dos **meios** de que o partido bolchevique podia dispor, nem das **idéias dominantes** no âmbito do partido e no âmbito da **massa**. [...] somente uma análise concreta voltada para a

³³ Vladimir Ilitch Ulianov – que ficou conhecido como Lênin – nasceu em Simbirsk, no dia 22 de abril de 1870, na Rússia. No ano de 1887, ele se mudou para Kazan para cursar a faculdade de Direito e lá conheceu a teoria marxista, na qual fundamentou todos os seus estudos. Criou e dirigiu o Partido Bolchevique, comandou a Revolução Russa de 1917 e fundou a Internacional Comunista. No mês de outubro de 1917, assumiu o governo da Rússia e implantou o socialismo. Lênin permanece no poder até a sua morte, em 21 de janeiro de 1924 (Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/lenin/index.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2012).

especificidade das transformações da formação social soviética permite abordar essas questões de maneira concreta (BETTELHEIM, 1976, p. 19, grifos do autor).

Após a morte de Stálin, o governo russo foi assumido por Khrushchev³⁴, em 1953, ficando conhecido o período como “era da desestalinização”, em decorrência da redução do poder da polícia, da libertação de muitos presos políticos e do fechamento de campos de trabalho forçados. Krushchev permaneceu no poder até 1964, quando foi substituído por Brejnev, que retornou a uma política focada na burocracia e na repressão aos opositores. Além disso, a partir de 1973, ele retomou os contatos com o Ocidente. Em 1982, Brejnev faleceu e foi sucedido por Iuri Andrópov, que morreu 15 meses depois. Em seguida, assumiu Konstantin Tchernenko, que faleceu 13 meses depois. O próximo presidente foi Gorbatchov, que assumiu o governo em 1985, e iniciou a reforma do partido político, das Forças Armadas, da legislação eleitoral, da administração popular, da economia e da política externa do país (BETTELHEIM, 1976).

Tuleski (2011, p. 122) destaca:

As décadas de 1960 e 1970, portanto, com o afrouxamento da censura, foi um período em que a psicologia foi se fortalecendo novamente no plano acadêmico e de ensino. Em 1966, fundou-se a Faculdade de Psicologia da Universidade de Moscou, o mesmo ocorrendo na Universidade de Leningrado e, em 1972, foi criado o Instituto de Psicologia pertencente à Academia de Ciências da URSS, bem como muitas outras faculdades e sessões de psicologia foram abertas em diversas universidades. Ao mesmo tempo, foram empreendidas numerosas investigações teóricas e experimentais, formularam-se idéias e orientações que marcaram o desenvolvimento da psicologia soviética, sendo muitos destes investigadores continuadores das idéias de Vigotski.

Nesse contexto pós-revolucionário, a educação foi considerada imprescindível para a instauração da sociedade socialista; assim, era preciso uma reforma no processo educativo, expandindo a instrução escolar para todos, visto que após a Revolução de Outubro de 1917, o índice de analfabetismo ultrapassava 90% da população russa (TULESKI, 2008).

³⁴ Nikita Sergeivitch Khrushchev nasceu em Kalinovka, na Ucrânia, no ano de 1894, e faleceu em Moscou, no ano de 1971. Em 1918, integrou o Partido Comunista da União Soviética e, no ano de 1932, foi eleito Secretário do comitê do partido. Em 1934, se tornou o Primeiro Secretário do Partido Comunista Ucrâniano. Em 1953, após a morte de Stalin, tornou-se o Primeiro Secretário do Partido e permaneceu no governo até 15 de outubro de 1964, ano em que foi substituído por Brejnev (Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/khrushchev/index.htm>>. Acesso é: 15 jan. 2012).

Nessa época, vigorava mundialmente a tendência pedagógica da Escola Nova, que, inicialmente, foi aceita na Rússia por dois motivos: primeiro, por se opor às práticas tradicionais, depois por defender que a “[...] educação era o caminho do progresso e da reforma social” (FACCI, 2009, p. 91). O ensino deveria ser um ensino ativo, por meio do qual a criança aprenderia pela experiência, pela atividade prática, o que contribuiria para o desenvolvimento da autonomia (FACCI, 2009). A autora assinala que

O que atraiu os pedagogos russos foi a valorização dada à vida particular do aluno e à formação da iniciativa, independência, coletivismo, habilidade de planejar os trabalhos e a persistência na obtenção de determinados objetivos, características que eram fundamentais na construção da nova ordem socialista (FACCI, 2009, p. 92).

No entanto, essa concepção pedagógica, na Rússia, foi muito questionada e logo foi substituída por uma educação centrada na transmissão dos conhecimentos científicos. Com a ascensão de Stálin ao poder, iniciou-se uma concepção de educação centrada no ensino formal, visando à promoção das capacidades culturais e ao conhecimento científico (FACCI, 2009). Dessa forma, Facci (2009, p. 94) salienta que

A educação soviética combateu muito fortemente no início do período pós-revolucionário, a prática da pedagogia clássica (exames, livros didáticos, ensino por disciplina, entre outras) e acabou por enveredar-se em caminhos que tinham como norte a escola Nova, mas, depois de 1932, voltou a ter como foco a importância da apropriação dos conhecimentos científicos, acreditando que, com base neles, a sociedade poderia se desenvolver.

A educação escolar foi considerada um elemento indispensável para o desenvolvimento e progresso social, técnico e científico. Assim, toda a população deveria se apropriar dos conhecimentos científicos, pois no entendimento dos governantes, a obtenção do diploma não era suficiente para construir a sociedade desejada, sendo preciso que todos estivessem sempre aprofundando os seus conhecimentos científicos (FACCI, 2009; PRESTES, 2010). Nessa perspectiva, Facci (2009, p. 101) assinala que “[...] o socialismo possibilitou que todos tivessem acesso à educação, pois sua construção exigiu a emancipação cultural dos trabalhadores, tornando patrimônio de todas as pessoas os conhecimentos da ciência e da arte”.

A entrada da Escola Nova na Rússia influenciou a todos, até mesmo Vigotski, que, por um determinado período, acreditou que as crianças poderiam aprender por si mesmas e

que o professor teria o papel apenas de organizar o meio social e fornecer as condições para que o aluno buscasse o próprio conhecimento. Entretanto, mesmo tendo essa teoria atribuído um papel secundário ao professor, Vigotski se posicionou na defesa de que esse profissional tivesse uma formação adequada, com domínio dos conhecimentos científicos, bem como criticou os profissionais que fundamentavam sua prática unicamente nos sentimentos (FACCI, 2009). Segundo Facci (2009), essa fase do pensamento vigotskiano está expressa no livro *Psicologia pedagógica*, escrita entre 1921 e 1924, e publicado, pela primeira vez na União Soviética, em 1926; nos Estados Unidos, em 1997; na Argentina e no Brasil, em 2001. A autora enfatiza que

A influência do escolanovismo na teoria de Vigotski, aos poucos, vai sendo superada, sobretudo com as pesquisas voltadas à formação dos conceitos científicos, sobre as relações entre o desenvolvimento e educação e, como consequência, a elaboração do conceito de zona de desenvolvimento próximo, por volta dos anos 1930, que tem valor direto para a dinâmica da evolução intelectual do aluno. É possível afirmar que as mudanças ocorreram a partir do momento em que Vigotski foi se debruçando sobre o objetivo de construir uma psicologia marxista fiel ao método materialista-histórico que, inevitavelmente, entraria em contradição com a visão espontaneísta e individualista em relação ao processo ensino-aprendizagem, tal como ocorria na Escola Nova (FACCI, 2009, p. 101).

Nessa nova perspectiva da Psicologia Russa, a educação escolar é um dos principais meios – senão o principal – de transmitir os conhecimentos produzidos pela humanidade às gerações seguintes, acreditando que a apropriação pelo ser humano dos conhecimentos produzidos ocasiona não só o desenvolvimento de si mesmo, mas também da sociedade como um todo. Assim, a transmissão da cultura produzida é vista como o elemento que possibilita a continuidade do processo histórico, sendo que, sem ela, o desenvolvimento da sociedade socialista se tornaria impossível (FACCI, 2009).

É esse contexto social, econômico e político, aqui brevemente exposto, que permeia a Teoria Histórico-Cultural e que deve ser considerado nas leituras das obras dos autores dessa teoria, pois as contradições sociais – que ora imprimiam características burguesas, ora socialistas – foram os elementos que guiaram a elaboração da psicologia desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores (TULESKI, 2008).

Os autores mais conhecidos da Teoria Histórico-Cultural, além de Vigotski, são Luria (1902-1977) e Leontiev (1904-1979), tendo os três iniciado o trabalho em conjunto no Instituto de Psicologia Experimental de Moscou, em 1924. Vigotski, ao ingressar no

Instituto, compôs a equipe de Luria e Leontiev, a qual foi denominada *Troika*³⁵. No entanto, antes de iniciarem o trabalho na *troika*, os três já possuíam uma vida imersa na pesquisa científica, que serviu de base para o desenvolvimento de todo o pensamento desses autores (PRESTES, 2010).

4.2. Teoria Histórico-Cultural e as interpretações do pensamento vigotskiano

A Teoria Histórico-Cultural tem como principais representantes Vigotski, Luria e Leontiev, sendo o primeiro o mais divulgado, lido e pesquisado no Brasil. Estudiosos dessa teoria no Brasil, como Tuleski (2008) e Duarte (2001a, 2007), advertem que Vigotski tornou-se conhecido sem, ao menos, ser lido de fato, visto que, a partir da década de 1990, houve uma divulgação de textos, abordando o pensamento vigotskiano. Essas publicações baseiam-se nas traduções norte-americanas, o que reduziu e/ou prejudicou, consideravelmente, a compreensão da totalidade da teoria vigotskiana, pois com o objetivo de simplificá-la e torná-la compreensível, excluíram os fundamentos marxistas, por conseguinte, associaram a teoria de Vigotski aos paradigmas pós-modernos e neoliberais, intitulado-a interacionista e/ou sociointeracionista.

As obras de Vigotski mais conhecidas e estudadas são *Pensamento e linguagem* e *A formação social da mente*, ambas traduções das versões norte-americanas, constituindo um “resumo” do que foi eleito como ideias principais da obra original ou em coletânea organizada por tradutores e editores. Os norte-americanos não optaram pela tradução literal do original em russo. Os tradutores argumentam que essa atitude visava a simplificar as ideias de Vigotski, torná-las mais claras e de fácil entendimento, visto que ele repete excessivamente discussões, que não interessariam ao leitor contemporâneo, motivo pelo qual deveriam ser excluídas do texto traduzido (DUARTE, 2001a; TULESKI, 2008). Entretanto, Tuleski (2008, p. 30-31) adverte que

As repetições podem estar sinalizando informações valiosas a respeito das questões fundamentais do pensamento do autor e, principalmente, das questões enfrentadas pela sociedade da época e que lhe dão significado. As repetições não podem ser consideradas como mero lapso de memória

³⁵ *Troika* foi o nome recebido pelo grupo de trabalho composto por Vigotski, Luria e Leontiev sob a liderança do primeiro, a partir de 1924. Nesse grupo, posteriormente, ingressaram outros teóricos (Bozhovich, Levina, Morozova, Slavina e Zaporozhets), sendo chamado *Piatiorka*, palavra cujo significado é um grupo de cinco pessoas (PRESTES, 2010).

ou digressão, mas como parte de uma luta que se descolava da realidade objetiva e invadia o mundo das idéias, consideradas do ponto de vista da arte, da literatura e da ciência. Desse ponto de vista, suprimir as repetições em nome da ‘clareza’ significa retirar a historicidade de suas ideias, as transformações sociais implícitas na obra e, acima de tudo, tornar equivalente todos os conceitos expostos na teoria. Aliás, reduzir a menos da metade a obra original do autor traz mais dificuldades para o entendimento de suas ideias do que clareza.

Os próprios organizadores das obras expressam, no prefácio, que o texto dos livros não está na íntegra, mas sim apresenta uma versão simplificada, com recortes e omissões, cujo objetivo é facilitar sua compreensão. No prefácio da obra *Formação Social da Mente*, está expresso:

O trabalho de reunir obras originalmente separadas foi feito com bastante liberdade. O leitor não deve esperar encontrar uma tradução literal de Vygotsky, mas, sim, uma tradução editada da qual omitimos as matérias aparentemente redundantes e à qual acrescentamos materiais que nos parecerem importantes no sentido de tornar mais claras as idéias de Vygotsky. Como outros editores já notaram, o estilo de Vygotsky é extremamente difícil. Ele teve uma produção escrita abundante e muitos de seus manuscritos nunca foram adequadamente editados. Além disso, durante os freqüentes períodos de sua doença, ele ditava seus trabalhos – uma prática que resultou num texto repetitivo, elíptico e denso (VIGOTSKI, 1998, p. XIV).

Na versão resumida da obra *Pensamento e Linguagem*, os tradutores da versão inglesa apontam:

Ao traduzir o livro, simplificamos e tornamos mais claro o estilo de Vygotsky, ao mesmo tempo que nos esforçamos para reproduzir com exatidão o seu sentido. A organização interna dos capítulos foi preservada, exceto no capítulo 2, onde omissões externas resultaram em uma reestruturação do texto e em um número extremamente reduzido de subdivisões (VIGOTSKI, 2005a, p. XVI).

Duarte (2001a) adverte que, diante de tantas modificações nessas duas obras de Vigotski, é possível, até mesmo, questionar a autoria, pois os tradutores tanto retiraram como acrescentaram ideias no texto traduzido, o que levou a um distanciamento, ou até mesmo, uma distorção do texto original. Assim, Duarte (2001a, p. 214) afirma que

Realmente, assim como no caso da edição resumida do livro *Pensamento e Linguagem*, também no caso de *A Formação Social da Mente*, não estamos perante um texto de autoria do próprio Vigotski mas sim de um

texto que reflete muito mais o pensamento de alguns intérpretes. E esses dois livros, a despeito das recentes traduções para o português de partes das Obras Escolhidas, constituem a fonte principal para boa parte daqueles que se apresentam como estudiosos de Vigotski no Brasil. Esses estudiosos parecem não considerar problemática a atitude dos mencionados pesquisadores norte-americanos.

A obra *Pensamento e Linguagem*, publicada no Brasil em 1980, é um exemplo de como a tradução não literal pode reduzir drasticamente, ou até mesmo distorcer a ideia de um autor e a compreensão de uma teoria. A sua primeira publicação no Brasil foi realizada a partir da tradução norte-americana e apresentava 135 páginas, enquanto que a publicação de 2001 traduzida diretamente do russo sob o título *A construção do pensamento e da linguagem* apresenta 496 páginas – ambas as obras possuem a mesma estrutura e quantidade de capítulos (TULESKI, 2008; PRESTES, 2010).

Duarte (2001a) analisou o *capítulo 2* dessa obra, comparando a edição em espanhol³⁶ e a versão brasileira resumida e evidenciou que os cortes e a reescrita distorceu o pensamento vigotskiano, retirando a profundidade teórica e sua abrangência filosófico-metodológica, bem como descaracterizou a intenção de Vigotski de criticar teórica e empiricamente a teoria de Piaget, pois “Vigotski procurou mostrar que o edifício teórico piagetiano como um todo estava construído sobre bases idealistas e dicotômicas” e isso não ficou explícito na versão resumida (DUARTE, 2001a, p. 210). Nesse sentido, o autor afirma que

Nesse texto resumido/censurado, descaracteriza-se totalmente o motivo que preside a atitude metodológica de Vigotski, de ir direto aos fundamentos filosóficos de Piaget, isto é, essa atitude metodológica não é apresentada como decorrente da intenção de fazer uma análise crítica de todo o edifício teórico de Piaget (DUARTE, 2001a, p. 268).

Além dessas questões muito sérias do ponto de vista da academia, há também o fato de retirarem das obras de Vigotski as reflexões marxistas e, pior ainda, aproximá-lo de concepções não marxistas, o que possibilita, nos dias atuais, aproximação do pensamento vigotskiano aos ideais pós-modernos e neoliberais. Tuleski (2008, p. 37) adverte que “[...] é impossível a compreensão dos postulados da escola de Vigotski sem a referência ao marxismo, uma vez que os pontos cruciais desta psicologia se baseiam nos princípios do materialismo histórico e dialético”.

³⁶ Quando Duarte (2001a) realizou seu estudo, a versão traduzida diretamente do russo da obra *Pensamento e Linguagem* não havia sido publicada no Brasil.

Nessa perspectiva, Duarte (2007) enfatiza que a compreensão do pensamento vigotskiano só pode ocorrer quando há compreensão dos fundamentos filosóficos marxistas, do momento histórico por ele vivido, bem como dos trabalhos de outros autores da Teoria Histórico-Cultural, principalmente Luria e Leontiev.

Tuleski (2008, p. 37) assinala que Vigotski tem que ser compreendido como

[...] um pensador comprometido explicitamente em fundar uma psicologia marxista no ambiente intelectual e revolucionário da União Soviética de 1920, abordando questões com consequências imediatas para os compromissos políticos, educacionais, clínicos e acadêmicos daquela sociedade em transformação e, justamente por isso, ter sofrido retaliações com a ascensão do stalinismo [...].

Nesse sentido, apontamos que não apenas Vigotski, mas todos os seus colaboradores necessitam ser entendidos e respeitados como se declararam: pensadores marxistas comprometidos com a construção de uma sociedade socialista e de uma psicologia científica. Assim, os intelectuais contemporâneos e intérpretes da Teoria Histórico-Cultural têm o dever ético de explicitar tais convicções aos leitores, mesmo que não comunguem dos fundamentos marxistas (TULESKI, 2008).

Duarte salienta que

Vigotski pretendia fundamentar em Marx a construção da psicologia, pretendia construir uma psicologia marxista e para isso se fazia imprescindível a adoção do método de Marx em sua globalidade. Não há margem para ecletismos nem para justaposições que desconsiderem o núcleo da concepção marxista de ser humano, de sociedade e de história (DUARTE, 2000, p. 82).

Esse posicionamento de Vigotski em expressar em seus textos a totalidade, abrangendo a realidade e suas contradições sociais, ocasionou-lhe, na década de 1930, inúmeras críticas e retaliações, resultando, em 1936, na proibição, por Stálin, de publicarem e citarem as obras vigotskianas. Apenas na década de 1950 é que a censura foi suspensa. Retomou-se, então, a publicação. Todavia, nesse período, eram publicados os textos que poderiam favorecer o desenvolvimento da União Soviética. Assim, excluíram grande parte do trabalho de Vigotski, principalmente, aquela em que ele criticava a organização da sociedade soviética após a morte de Lênin (TULESKI, 2008).

No Brasil, as traduções das obras de Vigotski têm apresentado o pensamento desse autor de forma linear, ignorando e/ou eliminando suas contradições e sua historicidade, o

que pode ser consequência da incompreensão do pensamento dialético e histórico do autor, bem como pode haver razões político-ideológicas ou relacionar-se com o pensamento fragmentado dos dias atuais – isso dificulta/impossibilita a compreensão de uma teoria ampla e complexa na sua totalidade (TULESKI, 2008). A autora afirma que

A grande dificuldade na compreensão dos textos de Vygotski parece residir justamente na forma dialética de expor suas idéias. Não suprimindo as contradições, ele expõe idéias antagônicas para depois sintetizá-las ao término de seu raciocínio. Não constrói o texto passo a passo, de forma linear como a lógica formal de ler e escrever, e isso o torna extremamente difícil. Seus vaivens de idéias requerem do leitor grande dose de concentração e memória, pois a cada passo acrescenta um elemento novo, que pode neutralizar o ponto de vista anterior ou complementá-lo, sendo que as repetições servem para frisar a importância de determinado argumento em detrimento de outros (TULESKI, 2008, p. 45).

A autora infere que, nas últimas décadas, as pesquisas relacionadas ao pensamento vigotskiano referem-se à aprendizagem, ao desenvolvimento e ao papel da linguagem na formação do pensamento, enfatizando a interação entre os sujeitos, por conseguinte secundarizando a sociedade, a cultura universal e a histórica. Ou seja,

Grande parte das publicações nacionais desde a década de 1990 tem enfatizado a aprendizagem, a interação entre pares e a relação entre o pensamento e a linguagem. Encontraram-se poucos estudiosos, inclusive estrangeiros, que consideram as influências societárias mais amplas no desenvolvimento da psique humana. A organização social, as relações de produção como construtora de uma psique determinada não são analisadas. A ênfase na escola, na interação em pequenos grupos, na relação aprendizagem e desenvolvimento como enfoque na zona de desenvolvimento proximal, na mediação, é destacada sem que se avance para o significado que assume em uma sociedade capitalista, quando o próprio Vygotski estava empenhado na destruição dessa forma de sociedade (TULESKI, 2008, p. 49-50).

Para a autora, as obras de Vigotski estão sendo utilizadas apenas para retirar os conceitos que o pesquisador considerou relevantes em sua pesquisa, estabelecendo ínfimas relações entre os estudos vigotskianos e o contexto socioeconômico e político da Rússia pós-revolucionária, o que impossibilita a compreensão da totalidade do pensamento desse autor.

Como entender a totalidade quando se pensa a realidade somente por partes, por especificidades, por áreas de conhecimentos separadas e sem relação entre si? Daí a tendência, nas interpretações, de priorizar partes das teorias, forma fragmentada numa sociedade que dissocia, aliena e

isola, mais do que une e relaciona. Tal dificuldade é enfrentada por todos e externaliza a maneira como esta sociedade desenvolve o pensamento individual e coletivamente (TULESKI, 2008, p. 65).

A autora argumenta que a teoria de Vigotski tem que ser utilizada como método de análise para entender os fenômenos psicológicos como produto das relações sociais; e não como algo que solucionará todos os problemas educacionais da atualidade, pois o método possibilitará compreender e pensar a realidade, englobando as relações sociais, a organização da sociedade e suas implicações no comportamento dos indivíduos e na consciência social (TULESKI, 2008).

Segundo Duarte (2001a, 2001b, 2007, 2009), as alterações presentes nas traduções das obras de Vigotski permitem aproximar tal teoria do pensamento pós-moderno e neoliberal, cujo objetivo é construir teorias psicológicas e pedagógicas que favoreçam a legitimação da sociedade capitalista. O autor denomina essas teorias pedagógicas criadas para favorecer a ordem do capital de *Pedagogias do aprender a aprender*, sendo a principal delas a teoria construtivista.

As *Pedagogias do aprender a aprender* têm como foco valorizar o aluno e os conhecimentos do seu cotidiano; por consequência, desvaloriza a transmissão dos conhecimentos não espontâneos e o papel do professor, pois a aprendizagem pode ocorrer em todos os lugares e a qualquer momento (DUARTE, 2001a, 2001b, 2007, 2009) – ideia esta explicitada e enfatizada, por exemplo, no Relatório Delors, como já apresentado.

Para Duarte (2001a), em todos os lugares, é possível aprender algo, no entanto o conteúdo dessa aprendizagem é diferenciado qualitativamente, visto que não é em qualquer lugar que se adquirirão conhecimentos sistematizados, conceitos científicos, os quais extrapolam a vida cotidiana e elevam as funções psíquicas a um nível superior. O autor salienta que

[...] o lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo (DUARTE, 2001a, p. 29).

Diante dessa política de educação que desvaloriza os conhecimentos universais, Duarte (2001a, 2009) demonstra a existência de dois tipos de ensino: um destinado à classe

que realiza o trabalho manual e outra à classe que realiza o trabalho intelectual. O ensino destinado aos trabalhadores de atividades manuais é restrito a conhecimentos científicos mínimos para se adaptar ao trabalho, realizá-lo com qualidade, com conteúdo moral – hoje intitulado temas transversais – para dominar e controlar as necessidades e aspirações dos trabalhadores. Dessa forma, eles não questionam nem se opõem às condições miseráveis em que se encontram, ou seja, ficam mantidos em uma situação alienada e alienante. Já o ensino para a elite não pode apresentar esse esvaziamento de conteúdos, pois eles precisam compreender amplamente a realidade para controlar e gerenciar a manutenção e reprodução da sociedade capitalista. Duarte (2001a, p. 28) adverte que

O lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites.

O autor afirma que a questão central não é a defesa de uma educação intelectualista, centrada na quantidade do conteúdo a ser ensinado, mas sim em defender uma educação escolar que torne acessível a todos os seres humanos os conhecimentos científicos produzidos pela humanidade, que possibilitem a socialização e apropriação da cultura humana a todos, ou seja, um ensino que vá além daqueles conhecimentos possíveis de serem apropriados espontaneamente, nas atividades cotidianas.

[...] devemos lutar por uma educação que transmita aqueles conhecimentos que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal e, dessa forma, tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural o mais objetivamente que for possível no estágio histórico no qual encontra-se atualmente o gênero humano (DUARTE, 2001a, p. 30-31).

Duarte (1999, 2001a, 2007, 2009) afirma que, na sociedade capitalista atual, ao querer restringir o processo de apropriação e de objetivação do indivíduo, a sua vida cotidiana aos conhecimentos espontâneos que ele já possui ao chegar à escola, reduzem-se as possibilidades de humanização, do desenvolvimento das individualidades humanas, uma vez que naturaliza todas as situações, dificultando a reflexão e a tomada de consciência das relações que as envolvem. Ou seja, a formação dos indivíduos restringe-se ao nível da

individualidade em-si, impossibilitando a passagem para a individualidade para-si, reduzindo o desenvolvimento, a reprodução do indivíduo e não a reprodução da sociedade. Nessa perspectiva, para Duarte (2007, p. 32-33),

As objetivações genéricas em-si formam a base da vida cotidiana e são constituídas pelos objetos, pela linguagem e pelos usos e costumes. As objetivações genéricas para-si formam a base dos âmbitos não-cotidianos da atividade social e são constituídas pela ciência, pela arte, pela filosofia, pela moral e pela política. As objetivações genéricas em-si são produzidas e reproduzidas pelos seres humanos, sem que necessariamente estes mantenham uma relação consciente com essas objetivações e com o processo de sua produção. Os homens produzem a linguagem, os objetos, os usos e costumes de uma forma ‘natural’, ‘espontânea’, isto é, através de processos que não exigem a reflexão sobre a origem e sobre o significado dessas objetivações. Esse significado é dado naturalmente pelo contexto social. O mesmo não pode se dar com as objetivações genéricas para-si.

Para o autor, a educação escolar é a principal responsável por fazer a mediação entre as individualidades em-si e para-si, e isso ocorre quando ela proporciona aos indivíduos a apropriação dos conceitos científicos, ou seja, quando, por meio do ensino escolar, ocorre a passagem dos conceitos espontâneos³⁷ aos não espontâneos³⁸ – aqueles que se referem aos conhecimentos adquiridos consciente e intencionalmente, e quase sempre mediados por alguém mais experiente.

A aprendizagem do conhecimento não espontâneo exige a tomada de consciência e sua generalização, criando necessidades de níveis superiores, exigindo, para sua satisfação, conhecimentos e habilidades que extrapolam a vivência diária. Isto porque os indivíduos estão imersos em uma sociedade na qual a vida cotidiana, a cada dia, se torna mais complexa, mais fragmentada, e os indivíduos, cada vez mais expropriados de seus direitos. Assim, os conhecimentos adquiridos de forma espontânea e natural não são mais suficientes para explicitar as contradições sociais e a situação alienante e alienada em que vive a grande maioria das pessoas na sociedade capitalista (DUARTE, 1999, 2001a, 2009).

Leontiev (2004, p. 185), ao se referir à apropriação dos conhecimentos na sociedade capitalista, afirma que

³⁷ Conceitos espontâneos são aqueles que constituem o grupo de conhecimentos adquiridos nas atividades diárias; seu uso não exige reflexão nem atenção arbitrária.

³⁸ Conceitos não espontâneos são aqueles que se referem aos conhecimentos adquiridos consciente e intencionalmente e quase sempre mediados por alguém mais experiente.

Se, nas condições da sociedade antagonista, a maioria dos homens, que pertence às classes exploradas e aos povos oprimidos, é obrigada a efetuar quase exclusivamente os trabalhos físicos grosseiros, as dificuldades correlativas destes homens para desenvolver suas aptidões intelectuais superiores não se explica pela “sua incapacidade para se adaptarem” às exigências superiores, mas pelo lugar em que ocupam – independentemente da sua vontade – no sistema das relações sociais. Determinando as possibilidades destes homens para assimilar a atividade humana, este fato determina, ao mesmo tempo, a sua possibilidade de ‘adaptação’, isto a possibilidade de desenvolver a sua natureza humana, as suas aptidões e propriedade humanas.

Dessa forma, Duarte (1999, 2007) explica que a formação do indivíduo não pode ocorrer sem o processo de apropriação das objetivações, no entanto essas mesmas objetivações que promovem a humanização podem acarretar a alienação do indivíduo, tendo em vista que o caráter alienador ou humanizador não está definido nas objetivações, mas no processo de apropriação destas. Diante disso, compete ao professor mediar os conceitos espontâneos e não espontâneos para que as objetivações dos indivíduos sejam conscientes, arbitrarias e generalizantes, isto é, sejam apropriações das objetivações genéricas para-si. Para o autor, a prática pedagógica é

[...] uma prática direcionada para a elevação da consciência do indivíduo ao nível da genericidade para-si, ou seja, para a formação, pelo indivíduo, de uma relação consciente entre sua vida concreta, histórica e socialmente determinada, e as possibilidades de sua objetivação ao nível da universalidade do gênero humano (DUARTE, 1999, p. 119).

O autor enfatiza a necessidade de a prática pedagógica não ser reduzida

[...] ao nível da inserção do indivíduo na socialidade em-si, mas que tenha por objetivo fundamental que esse homem viva uma socialidade para-si, não terá como valores norteadores, aqueles ditados pelas relações sociais fetichizadas, mas sim aqueles que, surgidos nas contradições da realidade social, contêm potencialmente a força de criação de uma realidade não determinada pelas relações de dominação (DUARTE, 1999, p. 119-120).

Na atual sociedade, regida pela lógica do capital³⁹, as apropriações têm se restringido a apropriações em-si, visto que prevalece uma escola cuja prioridade é ensinar conhecimentos da vivência do aluno, do senso comum sob o argumento de que estes têm

³⁹ Nunca é demais lembrar que a lógica do capital, a exploração, o lucro, a posse privada da terra e dos meios de produção, a concentração de riquezas nas mãos de poucos, enquanto milhares de pessoas vivem na miséria, permanece inalterada, a despeito de todos os discursos sobre inclusão.

utilidades práticas e os ajudarão a solucionar os problemas em seu cotidiano. Os conhecimentos não espontâneos são considerados abstratos e gerais demais, tornando-se, então, distantes da realidade do aluno, não respondendo às suas necessidades imediatas (DUARTE, 2006, 2001b).

O autor completa essa ideia, identificando o argumento de que aprender sozinho contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual, da liberdade de pensamento e de expressão, uma vez que o aluno criará os próprios métodos de aquisição, elaboração e construção dos conhecimentos, enquanto a transmissão de conhecimentos pode criar obstáculos e impedir tais desenvolvimentos, visto que o indivíduo não precisará desenvolver meios de “descobrir” o conhecimento, mas apenas se apropriar dele.

Conhecimentos cuja utilidade não está expressa em primeiro plano são secundarizados e tidos como desnecessários, todavia são estes que ocasionarão a tomada de consciência das situações e a sua generalização, por conseguinte, a sua compreensão; ou seja, são esses conhecimentos que promoverão as apropriações das objetivações para-si. Isto porque

É por meio das abstrações que a humanidade conhece, explica e representa a realidade social e natural. Ao possibilitar aos alunos o acesso às abstrações científicas, artísticas e filosóficas, a escola permite que esses alunos dominem referências indispensáveis para a análise crítica do mundo no qual o aluno vive e da concepção de mundo que serve de mediadora em suas relações com esse mundo (DUARTE, 2006, p. 617).

Desse modo, o ensino escolar deve possibilitar a aprendizagem dos conhecimentos que avancem a vivência do estudante, ou seja, conhecimentos científicos, artísticos, políticos e filosóficos, sem os quais ele não será capaz de tomar consciência, apreender e generalizar sem ajuda de alguém mais experiente. A apropriação desses conhecimentos tem como consequência a potencialização e o enriquecimento dos conhecimentos espontâneos, os quais servirão de base para a formação dos conceitos científicos.

4.3 O ensino escolar e o desenvolvimento cognitivo: a função dos conceitos científicos

O ser humano, desde o seu nascimento, encontra-se em um processo infundável de desenvolvimento, o qual ocorre por meio da apropriação dos conhecimentos já produzidos, a qual, por sua vez, pode acontecer espontaneamente nas atividades cotidianas ou de modo não espontâneo em atividades intencionais e dirigidas. Esse processo de transmissão dos

conhecimentos produzidos é que garante o avanço da humanidade, pois uma geração sempre iniciará as suas atividades a partir das produções das gerações anteriores. Nesse sentido, Leontiev (2004, p. 284) afirma que

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que cristalizaram, encarnaram nesse mundo.

Entretanto, todas as atividades do homem, tanto as espontâneas como as não espontâneas, são mediadas por signos e/ou instrumentos⁴⁰, que ampliam as possibilidades de transformação da natureza e do próprio homem. A Teoria Histórico-Cultural compreende que o principal elemento mediador existente entre os homens é a linguagem. Por meio dela, os homens se comunicam, nomeiam e organizam o mundo ao seu redor; além disso, ela permite que se façam abstrações e generalizações. Luria (1986) define a linguagem humana como um complexo sistema de códigos, construído no processo da história social, cujo elemento fundamental é a palavra, e esta “[...] designa coisas, individualiza suas características. Designa ações, relações, reúne objetos em determinados sistemas. Dito de outra forma, a palavra codifica nossa experiência” (LURIA, 1986, p. 27).

Esse teórico nos ensina que a linguagem, no início da história, possuía um caráter simprático, ou seja, a sua significação só era reconhecida quando inserida em uma atividade prática, em que o contexto e a entonação é que definiriam o significado da palavra. Mas, com o passar do tempo, a linguagem foi se desenvolvendo, adquirindo autonomia e dependendo cada vez menos da atividade prática para ser compreendida, isto porque, ao dominar a linguagem, os seres humanos, conseqüentemente, dominam um complexo sistema de associações e relações em que ela se insere, o que facilita a sua compreensão (LURIA, 1986).

O enorme ganho do homem que domina uma linguagem desenvolvida consiste em que seu mundo se duplica. O homem sem a linguagem só se relaciona com aquelas coisas que observa diretamente, com as que podia manipular. Com a ajuda da linguagem, que designa objetos, passa a se relacionar com o que não percebe diretamente e que antes não entrava em

⁴⁰ Os signos e os instrumentos são elementos mediadores fornecidos pelas relações sociais entre os homens, que ampliam as possibilidades de transformação da natureza. O instrumento age externamente, auxiliando os homens no controle do meio. Já os signos agem internamente e auxiliam nos processos psicológicos, representam ou expressam elementos, mesmo estes estando ausentes do tempo e do espaço presente.

sua experiência. A palavra duplica o mundo dando ao homem a possibilidade de operar mentalmente com objetos, inclusive na ausência deste (LURIA, 1986, p. 32).

A palavra é o elemento mediador entre a comunicação do adulto e da criança, é por meio do discurso do adulto que a criança vai conhecendo o universo circundante e se apropriando dele, vai compreendendo, pensando e repensando as relações entre os objetos. Ou seja, a partir da convivência com o adulto, a criança se apropria da linguagem humana, e esta lhe possibilita atribuir significado aos objetos que a circundam (VIGOTSKI, 2009a). Para Vigotski,

O discurso do ambiente do adulto que rodeia a criança, com os seus significados constantes e definidos, determina as vias de desenvolvimento das generalizações infantis, o círculo de formações complexas. A criança não escolhe o significado para a palavra, este lhe é dado no processo de comunicação verbal com os adultos. A criança não é livre para construir os seus complexos, ela já os encontra construídos no processo de compreensão do discurso do outro. Ela não é livre para escolher os elementos concretos particulares, inclusive esse ou aquele complexo. Ela já recebe em forma pronta a série de objetos concretos generalizada por aquela palavra (VIGOTSKI, 2009a, p. 195-196).

O significado atribuído pela criança ao objeto não coincide com o significado atribuído pelo adulto, pois fazem uso de operações mentais de forma diferente e o conteúdo da compreensão também é distinto, pois a experiência do adulto com o objeto é muito mais ampla que a da criança, o que possibilita um sistema de conceito extenso. Por conseguinte, o adulto, por já realizar abstrações, não necessita da presença concreta do objeto para atribuir-lhe significado, ao contrário da criança, que só consegue atribuir significado diante do objeto, uma vez que ainda não desenvolveu o pensamento abstrato. Nesse sentido, Vigotski (2009a, p. 235) argumenta que

[...] o uso infantil sumamente precoce das palavras que no discurso do adulto substituem o pensamento abstrato em suas formas abstratas não tem, de maneira nenhuma, o mesmo significado no pensamento da criança. Lembremos que as palavras da linguagem infantil coincidem com as palavras dos adultos por sua referência concreta mas divergem delas pelo seu sentido, e por essa razão não temos nenhum fundamento para atribuir a uma criança, que usa palavras abstratas, também pensamento abstratos.

O significado das palavras é mutável e se complexifica ao longo do desenvolvimento da criança, pois a cada nova palavra aprendida, seu significado irá se relacionar com as demais palavras e significados já internalizados e dará início a um novo processo de generalização, o que modificará também os sistemas de processos psíquicos intrínsecos a essa palavra (LURIA, 1979, 1986; VIGOTSKI, 2009a). Inicialmente, as generalizações são elementares, mas com a apropriação de novas palavras e novos significados, essas generalizações se tornam mais elevadas, o que resultará na formação dos verdadeiros conceitos (VIGOTSKI, 2009a). Isto é,

[...] em cada etapa do desenvolvimento infantil, a palavra, mesmo conservando a mesma referência objetual, adquire novas estruturas semânticas, muda e enriquece o sistema de enlaces e generalizações nela encerrados, o que quer dizer que o significado da palavra se desenvolve. [...] por trás do significado da palavra, em cada etapa, estão presentes diferentes processos psíquicos (LURIA, 1986, p. 51).

Luria (1979, 1986) define o significado da palavra como um sistema de relações constituído objetivamente no processo histórico. Assim, a palavra, além de determinar um objeto, analisa-o e o introduz em um sistema de enlace e relações objetivas, o que possibilita uma compreensão da experiência social do objeto, em plenitude e profundidade diferentes. Ou seja, o significado “[...] pode ter diferente profundidade, diferente grau de generalização, diferente amplitude de alcance dos objetos por ele designado, mas sempre conserva um ‘núcleo’ permanente, um determinado conjunto de enlaces” (LURIA, 1986, p. 45). Segundo Vigotski (2009a), a palavra sem significado é apenas um som vazio, pois é o significado que delinea a palavra. O autor explica que

[...] o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Consequentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno do pensamento (VIGOTSKI, 2009a, p. 398).

Para Vigotski (2009a), o pensamento por conceito – o pensamento generalizante e abstrato – só é possível de ser atingido na adolescência, tendo em vista que é resultado de um processo complexo e exige a participação de todas as funções intelectuais básicas, as quais são construídas ao longo do desenvolvimento da criança, por meio das relações que ela estabelece com os adultos cuja linguagem lhe transmite os nomes e significados do

meio que a rodeia. Para o autor, até esse período o que há são formações intelectuais que se assemelham aos conceitos, todavia estas são apenas equivalentes conceituais, que, futuramente, poderão se tornar conceitos autênticos. Diante disso, o autor assinala que

Essa contradição entre o desenvolvimento tardio do conceito e o desenvolvimento precoce da compreensão verbal se resolve de fato no pseudoconceito como forma de pensamento complexo, tornando possível que no pensamento coincida a compreensão entre a criança (VIGOTSKI, 2009a, p. 198).

Vigotski (2009a) afirma que os pseudoconceitos não são exclusividade do período infantil, visto que permeiam qualitativamente muitas áreas do pensamento e se fazem presentes na vida do adulto no transcorrer do seu pensamento cotidiano. No entanto, há casos em que o desenvolvimento tanto do adolescente quanto do adulto fica restrito exclusivamente aos pseudoconceitos, ou seja, nas percepções e representações do objeto e/ou fenômeno, impedindo-os de adquirir os verdadeiros conceitos; assim, “dominar um conceito significa, portanto, conhecer o seu conteúdo e perceber sua extensão” (SFORNI, 2004, p. 62). Essa estagnação nos pseudoconceitos impossibilita atingir níveis cada vez mais elevados de desenvolvimento das funções psíquicas.

Vigotski (2009a) adverte que a formação de conceito exige, além de combinações e generalização de elementos concretos, discriminação, abstração e habilidade de examinar os elementos distantes da situação em que foram discriminados e abstraídos.

Um conceito é mais que uma soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já houver atingido o seu nível mais elevado (VIGOTSKI, 2009a, p. 246)

Vigotski (2009a) explicita que os conceitos não espontâneos dependem dos conceitos espontâneos para se desenvolver, pois estes servirão de base para aqueles, sendo que a transição do espontâneo para o não espontâneo é resultado da apropriação dos conceitos científicos, cujo principal local de transmissão é a instituição escolar.

Vigotski (2009a) também salienta que os conceitos científicos exigem um determinado nível de desenvolvimento dos conceitos espontâneos para se desenvolver, pois se apoiarão neles e os elevarão a um nível superior. Dessa forma, os conceitos

científicos de hoje poderão se tornar espontâneos amanhã, servindo de base para a formação de novos conceitos científicos. Nessa perspectiva, “[...] os conceitos científicos de tipo superior não podem surgir na cabeça da criança senão a partir de tipos de generalizações elementares e inferiores preexistentes, nunca podendo inserir-se de fora na consciência da criança” (VIGOTSKI, 2009a, p. 262).

Essa relação entre os conceitos científicos e espontâneos só é possível pelo fato de não estarem encapsulados na consciência da criança; ao contrário, estão intimamente interligados, o que possibilita a interação e a elevação de suas estruturas a um nível superior (VIGOTSKI, 2009a). Entretanto, o autor adverte que, mesmo estando os processos interligados, o caminho percorrido por ambos os conceitos é diferente, pois se comportam de maneiras diferentes em tarefas idênticas. Isso ocorre porque os conceitos espontâneos têm como ponto de partida o objeto concreto, enquanto os conceitos científicos partem do pensamento abstrato e generalizado.

Para Vigotski (2009a), esse processo de formação de conceitos não é algo natural, com tempo pré-determinado para acontecer; ao contrário, só acontecerá se a criança se apropriar de conhecimentos sistematizados que extrapolem o limite da sua experiência atual e imediata. Nessa perspectiva, o autor explica que a escola é o local responsável para proporcionar às crianças tais aprendizagens.

O desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de imensa importância – talvez até primordial – do ponto de vista das tarefas que a escola tem diante de si quando inicia a criança no sistema de conceitos científicos. Por outro lado, o que sabemos sobre essa questão impressiona pela pobreza (VIGOTSKI, 2009a, p. 241).

A instituição escolar é entendida como a principal responsável pela transmissão dos conhecimentos elaborados pela humanidade, no entanto não é qualquer conhecimento que deve ser ensinado, mas somente aqueles que possibilitem a formação dos conceitos não espontâneos. Isso se deve ao fato de, nesta fase de idade escolar, ocorrer a constituição das funções superiores: atenção arbitrária, memória lógica, abstração, generalização, tomada de consciência, dentre outras. Diante da fundamental função da escola, Vigotski parte dos seguintes questionamentos:

Como se desenvolvem os conceitos científicos na mente de uma criança em processo de aprendizagem escolar? Em que relação se encontram os processos de ensino e aprendizagem de conhecimentos propriamente

ditos e os processos de desenvolvimento interior do conceito científico na consciência da criança? (VIGOTSKI, 2009a, p. 245).

De acordo com o autor, o papel decisivo do ensino é fazer com que, por meio da apropriação dos conceitos científicos, a criança tome consciência dos fenômenos, compreenda o sistema de conceitos em que eles estão inseridos inicialmente, bem como os insira no próprio sistema de conceitos. Isto porque um conceito sempre faz parte de um sistema, pois somente neste é que poderá adquirir potencialidade para tornar-se consciente e arbitrário. Diante disso, o autor diz que

[...] todo o conceito deve ser tomado em conjunto com todo o sistema de suas relações de generalidade, sistema esse que determina a medida de generalidade própria desse conceito, da mesma forma que uma célula deve ser tomada com todas as suas ramificações através das quais ela se entrelaça com o tecido comum (VIGOTSKI, 2009a, p. 294).

Vigotski (2009a) salienta que o desenvolvimento de um conceito científico pressupõe uma série de conceitos cossubordinados com os quais está em constante relação, isto é, as generalizações de um determinado conceito colocam-no em um sistema de generalidade. Desse modo, a generalização expressa, simultaneamente, tomada de consciência e sistematização.

Há correntes teóricas que divergem das conclusões vigotskianas. Diante disso, Vigotski (2009a) analisou minuciosamente algumas dessas teorias e contra-argumentou, apresentando os resultados de seus experimentos. Dentre as correntes expostas pelo autor, a teoria de Piaget é a que ganhou maior destaque ao longo dos tempos e está fortemente presente nos dias atuais. Para essa escola de pensamento, o desenvolvimento dos conceitos científicos se dá a partir do desaparecimento dos conceitos espontâneos, sendo assimilados pela criança de forma pronta e imutável.

Assim, o processo de desenvolvimento não se configura como um surgimento incessante de novas propriedades superiores e mais complexas de um pensamento desenvolvido a partir de formas elementares e primárias, mas como uma repressão gradual e constante de umas formas por outras [...] o desenvolvimento se reduz essencialmente à extinção. O novo no desenvolvimento surge de fora. As peculiaridades da criança não desempenham papel construtivo, positivo, progressivo e formador na história do seu desenvolvimento intelectual. Não é delas que surgem as formas superiores de pensamento; estas simplesmente assumem o lugar das anteriores (VIGOTSKI, 2009a, p. 257).

Ao analisarmos a educação escolar indígena, observamos que algumas ideias propagadas em documentos nacionais e internacionais a respeito do desenvolvimento cognitivo das crianças indígenas têm defendido que o aprendizado dos conceitos científicos ocasiona o desaparecimento dos conhecimentos tradicionais indígenas e que, por isso, a escola é uma das maiores responsáveis pela perda da língua e destruição dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas – ideia esta expressa no documento *La situación de los pueblos indígenas del mundo* (ONU, 2009) – já mencionado neste trabalho. Nessa situação, entende-se que os conhecimentos a serem ensinados nas escolas indígenas devem ser os conhecimentos dos povos que moram “naquela” Terra Indígena.

Culpabilizar a escola pela perda da língua indígena, bem como das tradições é uma estratégia eficiente orquestrada pelos organismos internacionais, representantes dos interesses do capital, por, pelo menos, duas razões. Primeiramente, isso é usado para escamotear as histórias de massacres, expropriação, dizimação, exploração da força de trabalho, vivenciada pela quase totalidade dos grupos indígenas (ações que os impediram, de fato, de continuar vivendo conforme as próprias escolhas). Em segundo lugar, cria a falsa ilusão de que, se a escola foi capaz de retirar línguas e costumes, poderá, sendo específica, devolvê-los.

Se analisarmos essa defesa pela perspectiva teórica piagetiana, com certeza, os conceitos científicos, ao serem apropriados pelas crianças, ocasionariam o desaparecimento dos conhecimentos tradicionais indígenas, pois se constituiriam em seu lugar. No entanto, não compartilhamos dessa maneira de explicar o desenvolvimento intelectual das crianças, pois acreditamos, a partir das pesquisas da Teoria Histórico-Cultural, que a apropriação dos conceitos científicos pelas crianças indígenas elevará o seu conhecimento a um nível muito superior e o ampliará ainda mais.

A proposta construtivista, que embasou toda a política educacional dos anos de 1990 no contexto da reforma neoliberal, estendeu-se também à educação escolar indígena, secundarizando a função da instituição escolar de ensinar os conceitos científicos, tendo-lhe atribuído a função de contribuir, quase exclusivamente, para o fortalecimento da identidade étnica. Isso acarreta o detrimento da formação intelectual das crianças, uma vez que obscurece a função primordial da escola, que é a socialização dos conhecimentos que extrapolem a sua vida cotidiana e a atividade prática imediata, possibilitando a elevação das funções psíquicas a um nível superior.

Essa questão nos remete a outra situação – já discutida na primeira seção deste trabalho – que é a de considerar, como questões culturais, problemas de ordem econômica, visto que o maior responsável pela destruição da cultura indígena não é a escola e sim a expansão violenta do capitalismo sobre todas as regiões, todos os povos, apropriando-se, pela força, da terra e das demais forças produtivas, subordinando todos ao trabalho assalariado, a precárias condições de vida e ao consumo de produtos industrializados para fazer “girar” o comércio.

Na década de 1970, com a crise econômica, o desemprego estrutural e as riquezas do mundo quase todas apropriadas pela classe dominante, o capital não necessita dispor de toda a força de trabalho disponível no planeta. Não necessita mais de todo o exército de reserva criado pelo contingente populacional de bilhões de miseráveis expropriados que vagam em busca de ocupação. As palavras do historiador francês Georges Duby expressam bem este cenário:

Imagens alarmantes vão se empilhando dia após dia: a de uma proliferação de povos famélicos na maior parte do planeta, a de um fluxo migratório irreprimível em direção a regiões prósperas, a de uma horda de pobres investindo contra os mais ricos, rompendo barreiras, pilhando, devastando, impondo suas leis. Seria isso o século XXI? (DUBY, 1993, p. 229).

Neste contexto, para evitar migrações aos grandes centros, o local e o regional se tornaram aparentemente importantes. Para conter a multidão excluída, uma eficiente política de inclusão foi planejada e disseminada pelo mundo, tendo a escola como o principal espaço a atuar na resolução dos problemas, mediante a busca de soluções locais. Termos como sustentabilidade, geração de renda local, autonomia, autogestão foram amplamente divulgados pelos organismos internacionais, passando a compor as agendas das políticas públicas e de ação afirmativas.

4.4 O bilinguismo e a escrita na escola indígena

Outra questão que perpassa a educação escolar indígena é o ensino da língua portuguesa, a qual, segundo os documentos da atual política educacional, deve ser ensinada, preferencialmente, como segunda língua. No entanto, esta questão é também

bastante complexa, pois é unanimidade, entre os indígenas no Paraná (FAUSTINO, 2006), a ideia de que as crianças devem ser alfabetizadas em língua portuguesa, uma vez que garantirá a sobrevivência do grupo fora da Terra Indígena.

No caso dos Xetá e da Terra Indígena em que eles vivem, encontramos diversas situações em que homens Kaingang são casados com mulheres Guarani e vice-versa. Pelas regras de decência tradicionais (patrilinear), uma criança filha de pai Kaingang e mãe Guarani é Kaingang, porém aprendeu com a mãe a língua guarani. É muito comum encontrarmos na escola, na mesma sala de aula, crianças Guarani que falam Kaingang e não conhecem o Guarani e vice-versa. Em decorrência disso, o professor indígena tem muita dificuldade em planejar o ensino da língua, considerando aspectos das tradições.

A situação linguística dos Xetá é ainda mais complexa. Tikuen, o último dos falantes, faleceu sem que o registro completo da língua tivesse sido concluído, de forma que a revitalização, mesmo com todo o esforço do grupo, será parcial. Tikuen relatou a seus filhos que gostava de conversar em xetá, olhando para o espelho, pois assim podia ver e ouvir a língua de seus parentes assassinados. Os demais sobreviventes, crianças pequenas, foram criados separados e, não tendo interlocutor, não a desenvolveram. A língua predominante na vida de todo o grupo Xetá hoje é a portuguesa.

Conforme a Teoria Histórico Cultural, em situações em que os grupos conseguiram manter sua língua indígena, as duas línguas podem ser usadas sem que uma prejudique a outra, pois uma influenciará a outra positivamente. De acordo com a tese defendida por Vigotski (2009a, p. 267), “o domínio de uma língua estrangeira elava a língua materna da criança ao nível superior quanto à tomada de consciência das formas lingüísticas de um uso mais consciente e mais arbitrário da palavra como instrumento de pensamento e expressão de conceitos”.

No entanto, Vigotski adverte que o aprendizado das duas línguas pode ocasionar grandes dificuldades

[...] quando as condições de educação não garantem a formação destas esferas suplementares mais ou menos independentes para cada idioma ou quando a criança está entregue à mistura casual de diferentes sistemas lingüísticos, quando os dois se misturam desordenadamente, ou melhor, quando o bilingüismo infantil se desenvolve de forma espontânea, fora de uma ação direcionada da educação, os resultados são negativos. Assim, chegamos à principal conclusão de que podemos dizer, que é a ação pedagógica. O papel orientador da educação, em nenhum lugar, adquire este significado decisivo no destino da fala e do desenvolvimento

intelectual como em casos de bilingüismo ou multilingüismo da população infantil (VIGOTSKI, 2005b, p. 2).

O desenvolvimento da língua materna e da língua estrangeira ocorre de modo distinto, pois a língua materna é aprendida cotidianamente, de modo espontâneo, enquanto a aprendizagem da segunda língua ocorre, normalmente, em uma escola de maneira intencional, sistematizada e direcionada. Além disso, a segunda língua terá como base do seu desenvolvimento a língua materna, usando os seus aspectos semânticos e os seus significados, os quais serão traduzidos, porém “[...] as duas línguas, dominadas pela criança, não se chocam mecanicamente e não seguem as simples leis de entravamento mútuo” (VIGOTSKI, 2005b, p. 1).

Para Vigotski (2009a), a relação entre a segunda língua e a língua materna assemelha-se à relação entre os conceitos científicos e os espontâneos: assim como o desenvolvimento dos conceitos é diferenciado em espontâneo e não espontâneo, podemos também classificar o desenvolvimento da língua materna como espontâneo e o da segunda língua como não espontâneo. Nas palavras do autor,

Pode-se dizer que a assimilação dos conceitos científicos se baseia igualmente nos conceitos elaborados no processo da própria experiência da criança, como o estudo de uma língua estrangeira se baseia na semântica da língua materna. Como nesse último caso pressupõe a existência de um sistema de conhecimento das palavras já desenvolvido, no primeiro caso a apreensão do sistema de conhecimento científico pressupõe um tecido conceitual já amplamente elaborado e desenvolvido por meio da atividade espontânea do pensamento infantil (VIGOTSKI, 2009a, p. 269).

Outra questão discutida por Vigotski (2009a) e que perpassa a educação escolar indígena é a linguagem escrita, pois os povos indígenas têm toda sua organização social e transmissão de conhecimento fundamentada na oralidade, sendo a escrita um elemento tardio em sua história e que ainda não foi totalmente apropriado pelos grupos. No entanto, há o reconhecimento da importância da escrita para registrar a sua história, pois diante do atual modo de vida (falta de florestas e rios para caçar e pescar, o trabalho fora da aldeia para conseguir sustentar a família, a dispersão do grupo entre várias terras indígenas, dentre tantas outras coisas), a transmissão oral dos conhecimentos do grupo e a prática das suas tradições estão sendo ressignificadas com o apoio da escrita.

Além da função de registrar para melhor conservar as histórias e os conhecimentos tradicionais, a escrita exerce um papel fundamental no desenvolvimento intelectual dos

indivíduos que dela se apropriam, pois, segundo Vigotski (2009a), a linguagem escrita propicia o acesso a um plano abstrato mais elevado da linguagem, visto que exige um tratamento mais independente, mais arbitrário e mais livre da situação concreta. Diante disso, o autor afirma que, sem a tomada de consciência e o domínio da própria linguagem, é impossível se apropriar da escrita, ou seja, para que ocorra a apropriação da linguagem escrita, é preciso que a criança já domine a linguagem falada, pois esta será representada por meio da escrita.

Os estudos de Vigotski (2009a) mostram que o processo da escrita exige da criança uma dupla abstração: a do aspecto sonoro da linguagem e a do interlocutor. A primeira porque a palavra, ao ser escrita, é apenas pensada e não falada, o que dificulta a apreensão da escrita pela criança. É por isso que, no início do processo de alfabetização, a fala da criança enquanto escreve é uma forma de ela tornar menos abstrata a palavra a ser escrita, uma vez que, no ato de registrar a palavra por meio da escrita, a criança precisa “[...] ter consciência da estrutura sonora da palavra, desmembrá-la e estruturá-la voluntariamente nos sinais escritos” (VIGOTSKI, 2009a, p. 316). A segunda abstração – a do interlocutor – refere-se ao fato de a criança escrever para um destinatário ausente no momento da escrita, ou seja, a ausência de um interlocutor para a criança se relacionar, bem como a indefinição de quem lerá o que ela escreveu. Essa situação destoa de todas as outras vividas pela criança até o momento (VIGOTSKI, 2009a).

A linguagem escrita é extremamente intencional e consciente, possibilitando que a criança tenha uma atitude mais intelectual e tome mais consciência do próprio processo da fala. Ela é mais completa e mais detalhada, visando a propiciar o máximo de inteligibilidade ao outro, já que, na fala, muitas informações podem ser obtidas pela expressão corporal e entonação da voz, o que permite a omissão de informações (VIGOTSKI, 2009a).

O processo de desenvolvimento da linguagem escrita, apesar de se fundamentar na linguagem falada, não repete sua história de desenvolvimento. Isto porque “a escrita tampouco é uma simples tradução da linguagem falada para signos escritos, e a apreensão da linguagem escrita não é uma simples apreensão da técnica da escrita” (VIGOTSKI, 2009a, p. 312). Nessa perspectiva, Vigotski (2009a, p. 315) afirma que

A forma sonora da palavra, que na fala é pronunciada automaticamente, sem decomposição em sons particulares, tem de ser decomposta na escrita. Ao pronunciar qualquer palavra, a criança não se dá conta dos sons que emite nem realiza operações ao pronunciar cada som

separadamente. Na escrita, ao contrário, ela deve ter consciência da estrutura sonora da palavra, desmembrá-la e estruturá-la voluntariamente nos sinais escritos.

O processo de aprendizagem da escrita tem início quando os processos psíquicos da criança ainda estão imaturos, de forma que a criança não tem conhecimento da função da escrita e de sua utilidade (VIGOTSKI, 2009a). O autor salienta que a criança, ao ingressar na escola, já tem domínio sobre grande parte da gramática da língua materna, porém não tem consciência de tal fato, pois todo processo de apropriação da fala ocorre de modo espontâneo nas atividades cotidianas. Assim, quando se exige o uso da língua materna de forma arbitrária, consciente e intencional, a criança não consegue ou tem dificuldade em realizá-lo.

É por isso que, em grupos indígenas, cuja organização social se pauta na oralidade, com pouca ou nenhuma experiência de escrita, o papel da escola se torna mais relevante.

Em decorrência desses processos, Vigotski (2009) estabelece que a escola é o principal local que possibilitará à criança a tomada de consciência desses processos, até então, não conscientes, passando a operar voluntariamente com as próprias habilidades, visto que “todas as funções básicas envolvidas na aprendizagem escolar giram em torno do eixo das novas formações essenciais da idade escolar: da tomada de consciência e da arbitrariedade” (VIGOTSKI, 2009a, p. 337).

No entanto, Vigotski (1998, 2006, 2009a) adverte que não é qualquer ensino que ocasiona a aprendizagem nem toda aprendizagem promove o desenvolvimento, mas somente o ensino adequadamente organizado, que se adianta ao desenvolvimento e oferece à criança conceitos que extrapolam a sua vivência diária, atinge tal fim.

Considerada deste ponto de vista, a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança: conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (VIGOTSKI, 2006, p. 115).

Nesta concepção, o processo de aprendizagem sempre deve estar à frente do processo de desenvolvimento das funções psíquicas, pois a criança precisa adquirir

espontaneamente hábitos e habilidades para que posteriormente ocorra a tomada de consciência e a arbitrariedade. O autor argumenta que,

Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança na idade escolar e o processo de sua aprendizagem, vemos efetivamente que toda a matéria de ensino sempre exige da criança mais do que ela pode dar hoje, ou seja, na escola a criança desenvolve uma atividade que a obriga a colocar-se acima de si mesma. Isto sempre se refere a um sadio ensino escolar. A criança começa a aprender a escrever quando ainda não possui todas as funções que lhe assegurem a linguagem escrita (VIGOTSKI, 2009a, p. 336).

O autor ainda afirma que

Cada matéria escolar tem uma relação própria com o curso do desenvolvimento da criança, relação que muda com a passagem da criança de uma etapa para outra. Isto obriga a reexaminar todo o problema das disciplinas formais, ou seja, do papel e da importância de cada matéria no posterior desenvolvimento psicointelectual geral da criança. (VIGOTSKI, 2005, p. 117).

Esse processo deve ser muito bem compreendido pelos formuladores do currículo, considerando que Vigotski (1998, 2009a) atribui um papel primordial às atividades que a criança não consegue realizar sozinha e aos conceitos ainda não arbitrários da criança. O local onde se situam essas atividades e conceitos o autor denomina Zona de Desenvolvimento Imediata (ZDI), sendo nesta zona que o professor deve atuar. Vigotski (2009a, p. 328) afirma que “a pesquisa mostra que a zona de desenvolvimento imediato tem, para a dinâmica do desenvolvimento intelectual e do aproveitamento, mais importância que o nível do atual desenvolvimento dessa criança”. Isto porque a ZDI indica o que a criança será amanhã, o nível de desenvolvimento que ela poderá atingir se houver uma mediação adequada.

Nisto se evidencia o papel imprescindível da mediação pedagógica planejada e intencional, pois é ela que promoverá a transição da Zona de Desenvolvimento Imediato para o Nível de Desenvolvimento Atual, uma vez que, nesse processo de mediação, os conceitos espontâneos poderão se tornar não espontâneos, os quais futuramente se tornarão espontâneos e servirão de base para a formação de conceitos científicos, o que elevará, cada vez mais, as funções psíquicas a um nível superior (VIGOTSKI, 2009a). Isso mostra que o aprendizado por meio da mediação do outro é mais elevado que o aprendizado que ocorre individualmente. Nessa perspectiva, Vigotski (2009a, p. 329) assinala que

Em colaboração, a criança se revela mais forte e mais inteligente que trabalhando sozinha, projeta-se ao nível das dificuldades intelectuais que ela resolve, mas sempre existe uma distância rigorosamente determinada por lei, que condiciona a divergência entre a sua inteligência ocupada no trabalho em colaboração que ela realiza sozinha e a sua inteligência no trabalho em colaboração.

A escola tem como função fazer essa mediação para a Zona de Desenvolvimento Imediato, fornecer novos conceitos, dos quais as crianças não seriam capazes de se apropriar espontaneamente, pois o enfoque da escola é ensinar às crianças sempre conhecimentos que ela, dificilmente, aprenderia em outro ambiente. Nesse sentido, Vigotski (2009a) adverte que ensinar o que a criança já aprende de modo espontâneo é algo estéril e desnecessário, assim como ensinar algo que ultrapasse a Zona de Desenvolvimento Imediata, isto é, algo que a criança não será capaz de aprender, por não possuir conhecimentos prévios que possam dar sustentação para as novas apropriações. Assim, frisa-se que “por isso a aprendizagem só é mais frutífera quando se realiza nos limites de um período determinado pela zona de desenvolvimento imediato” (VIGOTSKI, 2009, p. 334). Em outras palavras,

O desenvolvimento cognitivo ocorre à medida que são acionadas situações que exigem novas operações, e, socialmente, são colocados à disposição da criança instrumentos que possibilitem uma nova ação sobre o objeto. Para que isso ocorra, é necessário que as operações cognitivas sejam mediadas, isto é, sejam, anteriormente, realizadas por alguém que já as domine, para, posteriormente, serem apropriadas pelo sujeito, por meio de um processo de modelização. Dessa forma, as crianças vão penetrando na vida intelectual das pessoas que as cercam (SFORNI, 2004, p. 40).

Destaca-se, assim, o papel imprescindível do professor com formação ampla e adequada no processo de ensino e aprendizagem, visto que sua função é dirigir e orientar a atenção dos estudantes e ajudá-los a superar as dificuldades encontradas no processo de transição dos conceitos espontâneos para os não espontâneos.

A importância da mediação pedagógica fica explicitada no trabalho desenvolvido por Luria e Yudovich (1987), publicado no livro *Linguagem e desenvolvimento intelectual*. O estudo realizado pelos autores envolve dois gêmeos idênticos com idade de cinco anos, que, ao serem comparados com crianças da sua idade, apresentavam um atraso na fala, pois a linguagem deles só era compreensível quando acompanhada por gestos e inserida no contexto de ações diretas.

A pesquisa com essas crianças durou cerca de 10 meses e, inicialmente, foram realizadas observações que, segundo os autores, possibilitaram evidenciar que a linguagem apresentada pelos gêmeos equivalia, normalmente, à observada nas crianças entre o final do segundo e o início do terceiro ano de idade. Diante disso, Luria e Yudovich (1987, p. 49) acreditavam que

[...] no atraso do desenvolvimento dos gêmeos observados, estão subjacentes dois fatores: em primeiro lugar, a predisposição ao atraso da fala relacionado com a degeneração fonética e, em segundo lugar, a “situação gemelar”, que não criava a necessidade objetiva de desenvolvimento lingüístico, como meio especial de comunicação.

A próxima etapa foi a separação dos gêmeos, com o objetivo de criar situações que exigissem comunicação com outras crianças, sendo que um dos gêmeos – no caso, o que apresentava um nível de desenvolvimento inferior – foi submetido a “[...] um treinamento verbal especial, com o fim de conseguir uma melhor diferenciação dos sons, uma melhor pronúncia e, o que é de suma importância, a aquisição de uma sistema verbal elaborado” (LURIA; YUDOVICH, 1987, p. 50).

No decorrer da obra, os autores mostram, detalhadamente, o avanço do desenvolvimento das duas crianças, e comprovam que apenas o fato de tê-los separado já contribuiu para um avanço significativo na formação dos processos mentais, bem como evidenciam que o gêmeo submetido ao atendimento especial atingiu um nível de desenvolvimento mais elevado que o outro. Assim, os autores concluíram que

Depois de dez meses de experiência, ambos desenvolveram uma atividade verbal prática completa, por cuja causa se produziu uma perceptível reorganização de seus processos intelectuais. Mas somente um deles, o gêmeo A, que se submeteu a contínuos e sistemáticos exercícios de linguagem, desenvolveu uma *‘atitude teórica’ em relação à linguagem*, própria de sua idade. No caso deste gêmeo, a linguagem se tornou objeto de uma especial atividade perceptiva: pôde perceber a sua estrutura e ajustá-la, graças, precisamente, a essa operação discursiva elementar, enquanto que a seu irmão ela continuava sendo inatingível. O aparecimento destas operações discursivas deve ser atribuído ao treinamento especial por que passou um dos gêmeos (LURIA; YUDOVICH, 1987, p. 97).

A partir dos resultados apresentados pelos estudos realizados por Luria e Yudovich (1987), é possível evidenciar o diferencial que a mediação pedagógica pode promover em quem a recebe, o que, conseqüentemente, evidencia o papel da escola, dos materiais de

apoio e do professor no processo de ensino e aprendizagem, pois o mesmo pode ser decisivo, contribuindo, significativamente, ou não, para o desenvolvimento intelectual da criança.

4.5. Formação de professores, educação escolar indígena e a Teoria Histórico-Cultural

É evidente a importância do professor no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ele é quem promoverá a mediação entre a apropriação dos conhecimentos espontâneos e não espontâneos. Faz-se, então, necessária a reflexão acerca da formação do professor à luz da Teoria Histórico-Cultural para tal profissão.

Partimos do princípio de que, para melhor compreender um fenômeno, é preciso analisar as condições históricas em que está inserido, visto serem estas determinantes nas possibilidades e nos limites de seu desenvolvimento. Assim, para compreender a formação de professores, é preciso conhecer as diretrizes que a orientam, para melhor compreender as ações. Reafirmando que o contexto histórico atual vivencia profunda crise do sistema produtivo, analisaremos as teorias predominantes nela geradas e que balizam, atualmente, o processo de ensino. Em contraposição ao que está posto pelo capitalismo, apresentaremos as orientações do pensamento vigotskiano para a formação dos professores e organização da instituição escolar.

No processo de reorganização do capital no período da crise econômica, acirrada a partir dos anos de 1970, inúmeras reformas estratégicas foram conduzidas pelos centros de poder do capital – principalmente, pelos Estados Unidos e pela Inglaterra – visando a adequações para a sobrevivência do sistema. Estas são de cunho ideológico e político, atingindo todos os setores da sociedade. Em vista desse contexto, discutiremos, neste item, aspectos da formação dos professores no âmbito das reformas educacionais consolidadas a partir dos anos de 1990.

De acordo com Martins (2010, p. 17),

No esteio da reestruturação do capital em curso, as ideias da ‘teoria do capital humano’ tornavam-se palavras de ordem. A formação da mão de obra tecnicamente adequada ao perfil dos novos postos de trabalho subjugava, a passos largos, a educação escolar, tanto na prescrição de seus conteúdos, cada vez mais pragmáticos, quanto na prescrição dos seus métodos e técnicas de ensino, cada vez mais enfatizados.

Conforme Nogueira, de 1990 a 1996, a ONU e seus organismos promoveram doze conferências mundiais, abrangendo questões que se tornaram de maior impacto no plano dos problemas sociais, buscando “construir uma base conceitual para a cooperação para o desenvolvimento, dando ênfase à dimensão humana e social”. (NOGUEIRA, 2001, p. 460).

No início dos anos de 1990, o Banco Mundial assumiu a coordenação dos projetos de educação para os países periféricos. Na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien no ano de 1990, o Banco se apropriou da bandeira de educação básica para todos, com o objetivo de “cortar custos”, e assumiu o controle na condução das políticas educacionais. Segundo Siqueira (2001, p. 4), essa educação

[...] postulada e praticada pelo Banco era/é uma educação rápida, barata, rala de conteúdos e objetivos [...] onde a formação dos professores é postulada para ser substituída por treinamento em serviço ou educação à distância; onde salários são rebaixados; onde se propõe o fim do serviço público, estabilidade, carreira [...] Professores podem ser substituídos por televisões e livros, o número de alunos deve ser aumentado por classe [...] Mais ainda, essa educação básica foi colocada como panacéia para resolver todos os problemas da sociedade: alta taxa de fertilidade, desnutrição, fome, desemprego, discriminação das minorias [...]

O Brasil, adequando-se às determinações internacionais, promulgou a LDBEN, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), que habilitou, além das universidades, os institutos a formarem profissionais para atuarem na primeira fase do ensino fundamental (KUENZER, 1998; MARTINS, 2010). De acordo com Kuenzer (1998), retirar a formação de docentes da universidade é uma maneira de tornar as instituições de ensino superiores elitistas e voltadas para a formação de cientistas e pesquisadores, como se tais habilidades não fossem necessárias aos professores da educação básica.

Kuenzer (1998) ainda questiona o fato de qualquer profissional que tenha nível superior ou, até mesmo, ensino médio, após fazer, nos institutos, uma complementação pedagógica ou estudos adicionais, poder exercer a profissão como os demais indivíduos que cursaram licenciatura. O que não ocorre com os demais profissionais, pois nenhum professor se tornará médico ou engenheiro, mediante formação adicional.

Martins (2010), ao discutir a formação de professores, aponta ter havido uma descaracterização que resultou em um “[...] descarte da teoria, da objetividade e da racionalidade expressas na desqualificação dos conhecimentos clássicos, universais, e em concepções negativas sobre o ato de ensinar [...]” (MARTINS, 2010, p. 20). Nessa mesma

perspectiva, têm-se o estudo de Chaves (2007), que, ao discutir a formação de professores e as práticas educativas, adverte que os cursos de formação, independentemente da modalidade (inicial ou continuada), apresentam propostas frágeis, superficiais e desconexas, não assegurando estudos e reflexões que mobilizem o professor a analisar a dinâmica do seu trabalho docente e a lógica capitalista.

A autora afirma que, sendo a formação superficial, frágil e efêmera, intensificou-se a procura desses profissionais da educação por cursos de formação em serviço e de pós-graduação, os quais, em sua maioria, não proporcionam estudos nem reflexões que mobilizem o educador a reavaliar a dinâmica do seu cotidiano. Dessa forma,

[...] o desafio que se apresenta à organização de uma proposta de capacitação é estruturar um projeto de trabalho capaz de atender às necessidades e interesses de professores e crianças. As particularidades locais, do centro ou da escola, precisam ser contempladas, sem perder a dimensão dos aspectos gerais que envolvem a educação atual. Deve-se estabelecer uma mediação entre o cotidiano do centro ou escola e as discussões que norteiam a educação em nosso país na atualidade, com especial atenção às concepções de homem, sociedade e educação (CHAVES, 2007, p. 180).

Contudo, intensificou-se a política de valorização do emergencial, em que fundamentos históricos e filosóficos se tornam desnecessários. O Relatório Delors (1998), documento organizado pela UNESCO, norteador das diretrizes para a educação do século XXI, ao discutir a formação dos professores, afirma que tal profissional “para ser eficaz terá de recorrer a competências pedagógicas muito diversas e a qualidades humanas como a autoridade, empatia, paciência e humildade”, refutando a necessidade de uma formação teórica sólida como essencial ao exercício da profissão.

Estudiosos, tais como Duarte (1998) e Facci (2004), mostram que não apenas a formação docente foi secundarizada, mas também o papel do professor no processo de ensino, o qual passou de transmissor do conhecimento para organizador do ambiente e motivador da aprendizagem. Soma-se a isso o discurso de que ensinar é impedir que o estudante construa os próprios meios de conhecer e produza conhecimentos, sendo um meio de promover a autonomia. Tal concepção de professor é expressa pelo Relatório Delors (1998, p. 155, grifo nosso) da seguinte maneira:

O professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de ‘solista’ ao de ‘acompanhante’, tornando-se não mais alguém

que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos **valores fundamentais** que devem orientar toda a vida.

Contrapondo-se a esse ideário, os estudos provenientes da Teoria Histórico-Cultural defendem que o papel do professor não se restringe a um organizador do ambiente e a um motivador da aprendizagem. Seu papel é mediar o complexo processo que ocorre entre os conhecimentos não espontâneos e os estudantes, orientando-os com o objetivo de potencializar as possibilidades de quem aprende. Facci (2004, p. 210) afirma que

O professor, neste processo, constitui-se como mediador entre os conhecimentos científicos e os alunos, fazendo movimentar as funções psicológicas superiores destes, levando-os a fazer correlações com os conhecimentos já adquiridos e também promovendo a necessidade de apropriação permanente de conhecimentos cada vez mais desenvolvidos e ricos.

A autora salienta que o professor só conseguirá mediar o processo de ensino e aprendizagem se ele tiver o pleno domínio dos conhecimentos científicos a serem ensinados, pois como se exigirá que o professor ensine os conhecimentos que nem ele próprio domina? Assim, destaca a necessidade de os professores dominarem os conhecimentos referentes às teorias pedagógicas e aos avanços das várias ciências, pois são esses conhecimentos que o auxiliarão na leitura e análise das relações sociais para além da superficialidade e das causas aparentes, entendendo os fenômenos sociais em sua profundidade e em suas contradições, de modo a fazer escolhas conscientes no processo de ensino.

O princípio de que, antes de ensinar, os professores precisam dominar os conhecimentos a serem ensinados é defendido por Chaves (2011), ao afirmar que o educador precisa ter acesso às grandezas da arte, da literatura e às ciências e que a estratégia mais eficaz para a apropriação de tais conhecimentos é o estudo. Em outro texto, a autora afirma que

A programação rigorosa, com referencial teórico, volta-se não apenas para ampliar a formação da criança, mas também a do próprio educador. Antes de pensar a necessidade de conteúdos para a criança, é necessário apresentar conteúdo para o professor; para que este possa ampliar seu universo cultural. Isso é imprescindível, pois, se as crianças e educadores estão reduzidos e limitados aos programas de televisão da 'lady X' ou 'suas herdeiras', não há como pensarmos a promoção intelectual com o estado de miséria que presenciamos nesta ordem social burguesa (CHAVES, 2007, p. 181)

A importância de uma formação teórica sólida é defendida para todos os professores. Nas escolas indígenas no Paraná, além de estarem em situação trabalhista instável – pois são contratados e descontratados a qualquer momento pelo Processo Simplificado de Seleção/PSS – pouquíssimos professores indígenas possuem formação universitária, ou seja, não dominam as teorias de aprendizagem, desenvolvimento e aquisição de conhecimentos não espontâneos. Não sendo lideranças, *txérus*, *kuiãs* (sábios e rezadores) e não exercendo mais o trabalho nos moldes nativos (caçar, pescar, coletar, fazer roça de toco, artesanato), em sala de aula (longe da suposta floresta que deveria existir para que desenvolvessem suas tradições), como prescreve a atual política educacional, sequer conseguem promover nas crianças o avanço dos conhecimentos espontâneos.

Os professores não indígenas que atuam nas escolas das T.Is têm formação superior, mas, pela rotatividade em várias escolas e por não terem formação filosófica, antropológica e linguística, conhecem pouco as culturas e línguas indígenas. Assim, por mais boa vontade e seriedade que a maioria tem, falta-lhes elementos de formação para empreenderem uma intervenção capaz de promover a aprendizagem conceitual da criança indígena.

Como enfrentamento a esta situação, algumas escolas indígenas no Paraná têm buscado um trabalho conjunto e reflexivo entre professores índios e não índios; porém, falta-lhes maior formação, mais estudos e materiais de apoio pedagógico adequados.

5. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O ENSINO ESCOLAR XETÁ

A presente seção apresenta a análise dos dados obtidos durante a observação e participação nos encontros com os Xetá realizados pelo Projeto *JANÉ REKÓ PARANUHÁ (O Contar de Nossa Existência) – Programa Interinstitucional e Multidisciplinar de Pesquisa Sobre o Povo Xetá*. Com a análise, buscamos evidenciar que a educação escolar pode contribuir para o fortalecimento da identidade étnica sem secundarizar o ensino dos conceitos científicos.

Ressalvamos que não estamos trabalhando, especificamente, com atividades desenvolvidas no âmbito da escola, por não haver, até o momento, uma educação escolar que trabalhe os conhecimentos específicos xetá, sendo os encontros com os Xetá, no presente Projeto, as situações que mais se aproximaram de um ensino escolar, por serem atividades sistematizadas, organizadas, intencionais e mediadas. Além disso, acreditamos que esses encontros possibilitaram a socialização dos conhecimentos elaborados pelos antepassados dos Xetá, já que sua transmissão cotidiana foram (e são) interrompidas pelas ações do capital.

Ressaltamos ainda que não apenas suas terras foram expropriadas e a maioria do grupo exterminada, como, na luta de mais de 50 anos empreendida por parte dos sobreviventes, mesmo no âmbito de uma política que declara respeito e reconhecimento à diversidade, os Xetá se encontram na mesma situação em que foram colocados ainda crianças: trabalhando de sol a sol, vivendo de favor em terras Guarani e Kaingang, com muita carência, inclusive de gêneros de primeiras necessidades.

Esta seção está dividida em quatro momentos: primeiramente, detalhamos o Projeto, explicitando seus objetivos e as atividades desenvolvidas para alcançá-los. Em seguida, apresentamos elementos que ratificam a defesa do ensino dos conceitos científicos nas escolas indígenas, bem como comprovam ser possível, devido à escola, considerar os conhecimentos tradicionais indígenas. Assim, a partir de algumas narrativas tradicionais, refletimos e propusemos encaminhamentos Xetá para as práticas pedagógicas escolares. Enfatizamos as criações artísticas, por acreditarmos, como ensina Vigotski, que “[...] a criação infantil alimenta-se de impressões que partem da realidade, reelaborando essas impressões e levando as crianças a um entendimento e a um sentimento mais profundo dessa realidade.” (VIGOTSKI, 2009b, p. 90)

São discutidas também questões acerca da língua e apresentadas algumas das atividades que o grupo vem realizando na luta pela revitalização cultural.

5.1. Projeto Rekó Pararuhá (o contar de nossa existência) e suas contribuições para a luta xetá

A reivindicação dos Xetá para a realização de ações que contribuam para a luta pela demarcação de sua terra e de meios que favoreçam a preservação da cultura do grupo é antiga. Um encontro, para tratar especificamente desta questão, ocorreu em 1997, denominado *Encontro Xetá: Sobreviventes do Extermínio*, promovido pelo Instituto Socioambiental. Este possibilitou que os Xetá se reencontrassem, compartilhassem lembranças e conversassem sobre a vida atual. Nesse encontro, foi elaborado um documento que reivindicava o reconhecimento dos descendentes como Xetá, a demarcação de suas terras e a retificação dos registros civis para acrescentar seus nomes indígenas e os de seus pais.

Outro encontro ocorreu no ano de 2007, em Guarapuava, e possibilitou que os Xetá contassem algumas de suas histórias de vida, bem como articulassem a luta por seus direitos, em especial, a demarcação da terra. Em 2008, a Coordenação da Educação Escolar Indígena, junto à SEED-PR, iniciou um processo para elaborar uma proposta de atendimento escolar específico para os Xetá. Essa coordenação convidou pesquisadores que desenvolvem estudos voltados a essa etnia, instituindo um Grupo de Trabalho cujos objetivos principais foram: a recuperação de registros, literatura, fontes documentais e estudos da língua e cultura Xetá com vistas à publicação de material bilíngue.

A Tabela 1 apresenta o cronograma das reuniões, seus objetivos e participantes. Em 2009, ocorreu uma reunião técnica para a elaboração de um Projeto, com o intuito de captar recursos federais que viabilizassem os objetivos.

Assim, a Universidade Estadual de Maringá elaborou tal Projeto e o submeteu ao edital 07/2009 do Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica em Cultura (PRÓ-CULTURA/CAPES) e Ministério da Cultura. O Projeto, cujo título é *JANÉ REKÓ PARANUHÁ (O Contar de Nossa Existência) – Programa Interinstitucional e Multidisciplinar de Pesquisa Sobre o Povo Xetá*, sob a coordenação de Lucio Tadeu Mota e Rosângela Célia Faustino, tendo a participação de pesquisadores da UEM, do LALI-UnB, da UFMT, do Museu Paranaense, do MAE, de técnicos governamentais da SEED-PR

e do Povo Xetá, foi aprovado e vem sendo desenvolvido desde janeiro de 2010, apresentando, como prazo final, outubro de 2012. Os objetivos específicos se organizaram para: implementar um Programa Interinstitucional e Multidisciplinar de Pesquisa; reunir a produção bibliográfica e documental sobre os Xetá; reorganizar e disponibilizar os registros da língua materna; realizar encontros de Intervenções Pedagógicas com o Povo Xetá; elaborar e publicar livros sobre educação, cultura, língua e história Xetá.

Além disso, o Projeto propôs o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas em nível de Pós-Graduação nas áreas de História, Educação, Linguística e Ciências da Saúde, congregando as Instituições parceiras (UEM, UNB e UFMT). Foram realizadas pesquisas que resultaram, além desta, em mais três dissertações de mestrado e dois relatórios de iniciação científica, conforme demonstra a Tabela 2.

As despesas dos Encontros Pedagógicos, do material de apoio, da alimentação, hospedagem, do transporte dos Xetá e dos pesquisadores foram custeadas, em parte, com verbas do Projeto e, em parte, com verbas da SEED (até o ano de 2010, quando houve a transição governamental no Estado). Os participantes têm recebido certificações, contendo carga horária e descrição detalhada das ações desenvolvidas.

Esses encontros de estudos e planejamento pedagógico contaram com a participação de crianças e adultos Xetá de diferentes localidades, em especial, da Terra Indígena São Jerônimo e da Aldeia Urbana Kakané Porã, por serem os dois locais com maior número de famílias, na atualidade; além de participantes desses dois locais, o projeto se preocupou em ter presente Xetás que moram em Umuarama, na Terra Indígena Mangueirinha e na Terra Indígena Rio das Cobras.

Os encontros priorizam registro e aprendizagem da língua e de narrativas tradicionais Xetá. Nos anos de 2010 e 2011, foram realizados 06 encontros de 24h/a cada um, no entanto, nesta pesquisa, trabalhamos com os 05 primeiros, pois o último ocorreu muito próximo da finalização da escrita da dissertação, o que inviabilizaria uma análise consistente dos dados. A programação dos 06 encontros está detalhada na Tabela 3.

Tabela 1: Reuniões para a elaboração do Projeto Jané Rekó Paranhá

Data	Local	Objetivo	Participantes
14 e 15 de junho de 2008	Curitiba	Elaborar uma proposta de atendimento escolar para os Xetá.	Dr. Aryon Dall' Igna Rodrigues e Dra. Ana Suelly Arruda Câmara (LALI/UnB) e representantes do Povo Xetá, do MEC, da FUNAI e da Coordenação da Educação Escolar Indígena SEED/Pr.
10 e 11 de agosto de 2008	Curitiba	Instituir um Grupo de Trabalho Interinstitucional e Multidisciplinar em prol do atendimento escolar Xetá.	Dr. Aryon Dall' Igna Rodrigues e Dra. Ana Suelly Arruda Câmara (LALI/UnB), Dra. Carmen Lúcia da Silva (Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT), Fernando Severo (cineasta paranaense) e representantes do Povo Xetá, do MEC, da FUNAI, da Coordenação da Educação Escolar Indígena-SEED-Pr, do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade Federal do Paraná (MAE/UFPR), Dra. Claudia Parellada, Dr. Lucio Tadeu Mota e Rosangela Celia Faustino da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Museu Paranaense.
18 e 19 de junho de 2009	Curitiba	Discutir e elaborar estratégias de recuperação/estudos da Língua Xetá e cultura desse povo.	Dr. Aryon Dall' Igna Rodrigues, Dra. Ana Suelly Arruda Câmara (LALI/UnB) e representantes do Povo Xetá, do MEC, da FUNAI, da Coordenação da Educação Escolar Indígena-SEED-Pr, da Secretaria Especial de Assuntos Estratégicos e do Museu do Índio.
09, 10 e 11 de setembro de 2009	Curitiba	Discutir e elaborar estratégias de recuperação/estudos da Língua Xetá e cultura desse povo.	Dr. Aryon Dall' Igna Rodrigues, Dra. Ana Suelly Arruda Câmara (LALI/UnB) e representantes do Povo Xetá, do MEC, da FUNAI, da Coordenação da Educação Escolar Indígena-SEED-Pr, da Secretaria Especial de Assuntos Estratégicos e do Museu do Índio, Dr. Lucio Tadeu Mota e Rosangela Célia Faustino da Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Tabela 2: Pesquisas sobre os Xetá desenvolvidas no período do Projeto

Nível	Título	Pesquisador	Orientador	Período de desenvolvimento
Mestrado em Educação – UEM	Educação escolar e os indígenas Xetá no Paraná: uma abordagem da Teoria Histórico- Cultural	Rita de Cássia de Araújo	Rosangela Célia Faustino	2010-2011
Mestrado em Educação – UEM	Cultura da infância Xetá: o que a criança Xetá tem para dizer para nós?	Maria Angelita da Silva	Verônica Miller	2011-2012
Mestrado em Linguística - UnB	A definir	Tiscianne Cavalcante de Alencar	Aryon Dall' Igna Rodrigues	2011-2012
Mestrado em Saúde Coletiva - UFMT	Concepções e práticas de saúde bucal entre os Xetá/PR	Carla Martins Sanchez	Carmen Lucia da Silva	2011-2012
Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) - UEM	A diversidade em livros didáticos no Paraná nos anos de 1990: estudo sobre os índios Xetá	Maira Machado dos Santos	Rosangela Célia Faustino	2011-2012
Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) - UEM	Língua da memória, língua na escola: estudos dirigidos em língua e escolarização entre os Xetá	Tiscianne Cavalcante de Alencar	Rosangela Celia Faustino	2010-2011

Tabela 3: Programação dos Encontros

Data	Atividades	Coordenador da atividade	Número de Participantes	Local
14 a 16 de abril de 2010	Estudo da escrita, pronúncia e ilustração das palavras em xetá.	Dr. Aryon Dall' Igna Rodrigues e Professora Dr ^a Ana Suelly Arruda Câmara	42	Terra Indígena São Jerônimo
03 a 05 de maio de 2010	Estudo da escrita, pronúncia, ilustração das palavras em xetá e visita ao Museu Paranaense.	Dr. Aryon Dall' Igna e Dr ^a Claudia Inês Parellada	39	Maringá-Pr
24 a 26 de agosto de 2010	Estudo da história do Povo Xetá até 1960, registros das histórias dos grupos familiares atuais e finalização do livro de vocabulário Xetá.	Dr. Aryon Dall' Igna Rodrigues, Professora Dr ^a Ana Suelly Arruda Câmara e Dr. Lucio Tadeu Mota	49	Curitiba-Pr
03 e 04 de novembro de 2010	Discussão sobre os livros de cultura material e encaminhamentos para o ano de 2011.	Dr. Lucio Tadeu Mota e Dr ^a Laura Perez	09	Faxinal do Céu-Pr
26 e 27 de setembro de 2011	Registro de narrativas Xetá.	Dr. Lúcio Tadeu Mota, Claudemir da Silva, Dival da Silva, D. Conceição Pereira Martins, José Aparecido da Silva, D. Belarmina Luiz Paraná	67	Maringá-Pr
23 a 25 de novembro de 2011	Discussão sobre o vocabulário Xetá, exposição itinerante, <i>site</i> Xetá e encaminhamentos para o ano de 2012.	Dr. Aryon Dall' Igna Rodrigues, Dr. Lúcio Tadeu Mota, Dr ^a Rosângela Célia Faustino, Sanderson Castro Soares de Oliveira, Claudemir da Silva, Belarmina Luiz Paraná, Maria Rosa Tiguá Brasil, Maria Rosa A Xetá	61	Maringá-Pr

O terceiro encontro não foi realizado como planejado, pois os Xetá, não recebendo o recurso para custeio das despesas de viagem proveniente da SEED-PR, não puderam comparecer. Na ocasião, os pesquisadores presentes realizaram uma reunião técnica para encaminhamentos das atividades do próximo ano, em especial, questões técnicas em relação aos livros a serem publicados.

Além dos Encontros, foram realizadas missões de pesquisa para levantar fontes bibliográficas e realizar entrevistas com os Xetá.

Tabela 4: Cronograma das pesquisas de campo

Atividade	Objetivo
Pesquisa em Umuarama	Visita e entrevista com Maria Rosa Tiguá e sua família no município de Umuarama-PR.
Pesquisa em Curitiba	Realização de levantamentos bibliográficos na biblioteca de Ciências Humanas da UFPR, visita e coleta de dados junto ao acervo Xetá na Reserva Técnica do MAE – Museu de Arqueologia e Etnologia.
Pesquisa na Terra Indígena São Jerônimo	Levantamento de dados da Escola Estadual Indígena Cacique Kofej, entrevista com alguns representantes Xetá que residem na T.I. São Jerônimo da Serra.

A pesquisa em Umuarama possibilitou evidenciar algumas questões discutidas na segunda seção, tais como: o autorreconhecimento, a necessidade externada pelos Xetá de viver conjuntamente em uma mesma Terra Indígena, a contraposição que fazem em relação à imagem de indígena genérico veiculada por imagens, noticiários e monumentos existentes em Umuarama (cidade que se ergueu sobre suas terras) e a ausência de referências a seu povo nos livros didáticos utilizados nas escolas do Estado.

Essas questões perpassaram toda a fala de Maria Rosa Tiguá e sua filha Indianara Brasil Tiguá, principalmente, a questão da presença do indígena no livro didático. Indianara disse que, ao olhar vários livros didáticos de história, não conseguiu se enxergar como indígena, pois os mesmos apresentam Kaingang, Guarani e Xetá como se fossem iguais: falando a mesma língua, possuindo a mesma organização social, habitando o mesmo local. Ou seja, todo o conhecimento étnico, as lutas, as condições de vida e especificidades dos grupos indígenas no Paraná são ignorados, privando a sociedade desses conhecimentos.



Fotografia 15: Indianara (filha da Tiguá), Tiguá, Tainá e Larissa (netas da Tiguá). 2011, Umuarama-Pr
Fonte: Acervo do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – LAEE/UEM



Fotografia 16: Tiguá e Indianara (filha da Tiguá). 2011, Umuarama-Pr
Fonte: Acervo do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – LAEE/UEM

A viagem para Curitiba propiciou a ampliação do acervo bibliográfico acerca dos Xetá, pois na Casa da Memória de Curitiba, foram localizadas reportagens, textos e imagens sobre os Xetá, materiais estes copiados e arquivados no LAEE.

Tabela 5: Lista de materiais bibliográficos localizados na Casa da Memória

Meio de publicação	Data de publicação	Título da Matéria
Jornal	?	Índios da Amazônia podem ter destino dos Xetás
Jornal Cultura Permanente	?	Os índios xetá
Jornal Gazeta do Povo	15/05/1979	O mundo perdido de Kozak II
Jornal Gazeta do Povo	06/05/1979	O mundo perdido de Kozak Final
Jornal Correio de notícias	20/04/1979	A cultura dos índios xetá
Jornal Correio de notícias	26/04/1979	A cultura dos índios xetá
Jornal Correio de notícias	13/05/1979	Os hábitos e costumes
Jornal Correio de notícias	15/05/1979	O checo e seus amigos índios
Jornal Estado do Paraná	09/06/1980	Xetás, uma tribo em extinção
Jornal Gazeta do Povo	17/04/1998	População indígena aumenta 4,6% ao ano no Paraná
Jornal Gazeta Mercantil	19/04/2000	O mundo perdido de Kozak
Jornal Gazeta do Povo	07/12/2000	Índios xetás terão reserva no noroeste do Paraná
Jornal Gazeta do Povo	06/02/2000	Tribo Xetá agoniza à espera de reserva
Jornal Gazeta do Povo	06/03/2005	Os últimos Xetás
Jornal Gazeta do povo	12/06/2007	Índio era o que melhor dominava a língua - Idioma Xetá quase morre com Tuca
Jornal Gazeta do Povo	03/06/2007	Doença de Tuca ameaça o futuro dos xetás.
Jornal Gazeta do Povo	18/10/2009	Audiência pública vai discutir critérios
Jornal Gazeta do Povo	18/10/2009	Nova reserva divide índios e produtores
Jornal Gazeta do Povo	01/02/2010	Xetás inspiram telas de Silvio Rocha
Revista Panorama:	1981	Um genocídio paranaense
Revista Panorama:	?	O massacre dos Xetá

Esse material foi copiado e sistematizado para ser disponibilizado aos Xetá e para estudos acadêmicos. Foi possível conhecer o acervo Xetá pertencente ao MAE sobre o qual tínhamos conhecimento apenas por meio de livros e descrições realizadas pelo Professor Aryon Rodrigues nos encontros com o Povo Xetá. Abaixo a lista do material apresentado:

Tabela 6: Acervo Xetá do MAE

Arco
Flecha
Borduna
Pincel de penas
Brinco
Bolsa
Peneira
Abanador
Tanga
Tipóia
Tanga aberta
Flautas
Paus para fazer fogo
Pilão horizontal
Estojo de espata para armazenamento de alimentos
Estojo de espata com alça para transporte de objetos

Visitou-se uma exposição sobre material cultural realizada pela Universidade Federal do Paraná onde foram expostos acervos das três etnias que habitam o estado do Paraná (Kaingang, Guarani e Xetá). Há, nessa instituição, uma “sala pedagógica” organizada para receber visitas de crianças. Nesta, são disponibilizadas bonecas caracterizadas (roupa e pintura corporal), de acordo com a cultura de alguns grupos indígenas, e são realizadas algumas atividades por monitores, como carimbos das pinturas corporais indígenas.



Fotografia 17: Pesquisa bibliográfica na Casa da Memória, Curitiba-PR
Fonte: Acervo do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – LAEE/UEM



Fotografia 18: Amostra do acervo Xetá do MAE
Fonte: Acervo do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – LAEE/UEM

A pesquisa na Terra Indígena São Jerônimo, município de São Jerônimo da Serra-PR, possibilitou conhecer melhor a atual realidade em que vive os Xetá, com visitas às casas e conversas sobre a organização social atual. Em relação ao trabalho, José Aparecido e Dival da Silva – ambos filhos do Tikuein – explicaram detalhadamente que trabalham em fazendas próximas, principalmente em período de limpeza, plantação e colheita, e recebem por diária, sem vínculo empregatício. Com o que recebem, compram o que é mais necessário para a sobrevivência das famílias. Dival, especificamente, explicou que não conseguiu participar de todas as atividades do Projeto porque precisava trabalhar, e se perdesse uma diária, no fim do mês, a remuneração poderia não ser suficiente para custear o mínimo das despesas. Relatou que seus antepassados tinham histórias para explicar tudo o que acontecia com o seu povo e que ele sabe contar várias histórias – algumas foram registradas no quinto encontro e estão sendo sistematizadas no LAEE para publicação. Mostrou-nos as flechas e uma tanga feita com estopa que ele confeccionou (Fotografia 21) da forma que seus parentes faziam, com fibras naturais, quando viviam na floresta.

José Aparecido reafirmou a necessidade de aprenderem a língua Xetá, pois tem receio de os governantes questionarem como eles são Xetá se conhecem tão pouco a própria língua.



Fotografia 19: Viagem a Terra Indígena São Jerônimo. Na foto, estão José Aparecido, José Newton (indígena Guarani), Júlia, Kevin, Gisele, Angelita (pesquisadora da UEM), D. Conceição e D. Regina

Fonte: Acervo do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – LAEE/UEM



Fotografia 20: Viagem a Terra Indígena São Jerônimo. Família do Dival da Silva

Fonte: Acervo do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – LAEE/UEM



Fotografia 21: Tanga, flechas e arco Xetá confeccionados pelo Sr. Dival da Silva

Fonte: Acervo do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – LAEE/UEM

Até o momento, apresentamos as ações realizadas no Projeto e que possibilitaram conhecer tanto parte da realidade atual em que vivem os Xetá, como algumas fontes bibliográficas existentes sobre o grupo. Nos próximos tópicos, analisaremos, com base na Teoria Histórico-Cultural, situações ocorridas no projeto e que nos possibilitam pensar um ensino escolar que trabalhe com os conhecimentos indígenas e os conceitos científicos, de modo a propiciar movimentos novos e elaborados do pensamento.

5.2. Conhecimentos indígenas, conceitos científicos e movimentos do pensamento

A partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, analisamos algumas situações de ensino e aprendizagem ocorridas nos Encontros de estudos e planejamentos pedagógicos com os Xetá. Escolhemos, para apresentar neste texto, situações que podem nos ajudar a pensar um ensino que trabalhe com os conhecimentos tradicionais Xetá e os conceitos científicos, compreendendo ser possível aos indígenas se apropriarem dos conhecimentos universais sem que estes eliminem os conhecimentos tradicionais que lutam para revitalizar.

Nos encontros nos quais houve a participação dos Xetá, desenvolveram-se diversas ações, tais como: leituras, escrita, pronúncia, ilustração, visitas a museu, exibição de documentários, mostra de fotografias, exposição da história dos Xetá até 1960, elaboração de artefatos (*mows*, esteiras, machado), registros de histórias de vida e de narrativas tradicionais. Assim, afirmamos, com base na Teoria da Atividade⁴¹, que a atividade dominante em todos os encontros foi a própria aprendizagem, assim como ocorre no ensino escolar, visto que

Diferentemente do que ocorre em outras atividades de aprendizagem, na educação escolar a atividade dominante é a própria aprendizagem; é para ela que a atenção está voltada. Nas demais situações, a aprendizagem está inserida como uma ação de outra atividade. [...] Como o motivo da atividade não é a aprendizagem, esses conhecimentos são adquiridos nos limites colocados pela situação específica. A criança adquire esquemas práticos que lhe permitem realizar seu intento (SFORNI, 2004, p. 107).

⁴¹ “A teoria da atividade surgiu no campo da psicologia, com os trabalhos de Vigotski, Leontiev e Luria. Ela pode ser considerada um desdobramento do esforço por construção de uma psicologia sócio-histórico-cultural fundamentada na filosofia marxista. Embora a denominação ‘teoria da atividade’ tenha surgido mais especificamente a partir dos trabalhos de Leontiev [...]” (DUARTE, 2002, p. 280).

Leontiev (2006) compreende a atividade principal (ou dominante) como aquela atividade que influencia diretamente os processos psíquicos, reorganizando-os e/ou modelando-os. Nas palavras do autor, “a atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 2006, p. 65). Esta pode ser composta por um complexo de ações, as quais podem ser realizadas por diferentes indivíduos, mantendo relação direta com o motivo da atividade e somente a consciência de todas as ações do processo é que dará sentido a cada ação individualmente, visto que a ação, por si mesma, não estimula o agir do indivíduo.

Leontiev (2006) esclarece que a transição de uma atividade principal para outra é determinada pela mudança dos motivos que conduzem os indivíduos a agir, os quais são classificados em “motivos realmente eficazes” – aqueles que levam os indivíduos a agir – e “motivos compreensíveis” – aqueles que, mesmo conscientes, ainda não são capazes de levar os indivíduos a agir.

Um exemplo apresentado pelo autor é o ato de fazer tarefa para uma criança, cujos “motivos compreensíveis” são: não tirar má nota, não envergonhar os pais, não decepcionar o professor, porém esses motivos, apesar de conscientes, não são capazes de levar a criança a fazer a tarefa; em contrapartida, o ato de condicionar a possibilidade de brincar com o fazer a tarefa é mais eficaz, levando a criança a fazer a tarefa, ou seja, é o “motivo realmente eficaz”. É importante ter claro que os “motivos compreensíveis” podem se tornar “motivos realmente eficazes”. No caso da tarefa, a criança poderá ser motivada a realizá-la não apenas pela brincadeira, mas também para tirar boas notas.

Segundo Leontiev (2006), cada ação é composta por operações, as quais são as expressões técnicas de sua execução e variam de acordo com as condições em que tal ação está inserida. Isto é,

Uma mesma ação pode ser efetuada por diferentes operações e, inversamente, numa mesma operação podem-se, às vezes, realizar diferentes ações: isto ocorre porque uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo (LEONTIEV, 2006, p. 74)

O autor afirma que as operações conscientes já foram anteriormente ações e que a conversão de uma ação em operação se dá quando se cria no indivíduo novos

propósitos que façam de sua ação um meio para a realização da nova ação, ou seja, a ação tornar-se-á uma operação, a fim de alcançar o novo propósito. A ação, ao tornar-se operação, passa a ocupar um lugar secundário na estrutura da atividade, todavia ela pode se tornar consciente, quando necessário. Sforni (2004, p. 99), ao discutir a Teoria da Atividade, destaca que “a estrutura *atividade – ação – operação* não é estanque. A ação pode transformar-se em atividade, ou seja, uma ação que em princípio era realizada apenas como parte de uma atividade passa a ter para o sujeito um motivo em si”.

Diante disso, a educação escolar é considerada por pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural como um dos principais meios para desenvolver novas necessidades, bem como fornecer conhecimentos para supri-las.

O ensino escolar cria nos indivíduos novas necessidades, as quais, por meio da apropriação de conhecimentos não espontâneos e da mediação pedagógica, serão supridas, reestruturando o pensamento e elevando os níveis de desenvolvimento das funções psíquicas. Desse modo, a criação de novas necessidades não deve ser entendida como algo natural e imutável; ao contrário, é preciso que, constantemente, os indivíduos sejam inseridos em situações que exijam deles conhecimentos ainda não apropriados, bem como forneçam a eles meios para que a apropriação possa ocorrer.

Nas ações realizadas com os Xetá, podemos afirmar que elas serviram para criar novas necessidades, bem como fornecer novos conhecimentos, os quais se apresentaram inseridos em redes de conceitos, o que, conseqüentemente, possibilitou a ampliação dos sistemas conceituais de cada indivíduo e ofereceu novos movimentos ao pensamento. A seguir, exporemos alguns exemplos dessas ações.

A primeira ação selecionada é a explicação do Professor Aryon Rodrigues, no primeiro encontro, sobre a palavra *arúj* (urubu), a qual pode se referir tanto a um animal que se alimenta de animais mortos, como a um “pássaro dos pássaros”, o que voa mais alto, o mensageiro do céu, o possuidor do fogo, como os Xetá o entendiam. O primeiro significado é predominante na sociedade em geral, enquanto que o segundo é específico dos antepassados dos Xetá. O Professor Aryon Rodrigues explicou que, em sua pesquisa, ficou registrado, em seu caderno de campo, que os Xetá realizavam um ritual para o urubu, assim como tinham um canto denominado *canto do urubu* – como detalhado no subtítulo 3. Assim, o não conhecimento em profundidade da palavra *arúj* mobilizou-os não apenas a aprender a escrita e a pronúncia, mas também a conhecer as

ligações ou relações culturais em que estava inserida, por exemplo, o canto, o ritual, o fogo, várias espécies de urubus, pois quem carregava o fogo era apenas o urubu-de-cabeça-vermelha, as demais espécies apenas acompanhavam.

Essa relação entre a palavra e o seu significado nos remete a uma discussão já iniciada no subtítulo 4 e que tentamos aprofundar aqui. Como mencionamos, a palavra é o elemento fundamental da língua e apresenta duas funções básicas: a representação material e a análise dos objetos. A primeira permite a evocação arbitrária das imagens dos objetos, podendo explorá-las, mesmo em sua ausência. Já a segunda função possibilita analisar as propriedades dos objetos e categorizá-los. Essa capacidade de analisar os objetos, discriminá-los e categorizá-los dentro de um sistema de conceitos é denominado pelos pensadores da Teoria Histórico Cultural de *significado da palavra*.

O significado da palavra é um meio de *abstração e generalização*, pois revela as ligações e relações que as palavras apresentam na realidade em que estão inseridas e, muitas vezes, não se tornam conscientes para os indivíduos. Assim, ao se apropriar de uma palavra, o homem tem a possibilidade de dominar o complexo sistema de associações e relações em que ela está imersa (LURIA, 1979). Nesse sentido, o teórico afirma que

Cada palavra, inclusive a concreta, não representa sempre um objeto único mas toda uma categoria de objetos e, nas pessoas que a usam, pode suscitar quaisquer imagens individuais, mas apenas imagens de objetos pertencentes a essa categoria. É essencial que isto se refere igualmente a palavras concretas (como ‘mesa’, ‘relógio’, ‘cão’) bem como a palavras que designam conceitos gerais (‘país’, ‘cidade’, ‘desenvolvimento’, ‘substância’) (LURIA, 1979, p. 21).

Luria (1979) salienta que as relações de caráter figurado-direto e abstrato-generalizante são o que possibilita a escolha de um significado para a palavra dentro do sistema em que ela está inserida. A escolha pelo significado adequado para uma palavra dependerá da situação vivida pelo indivíduo, isto é,

[...] o emprego real da palavra é sempre um processo de *escolha de significado adequado entre todo um sistema de alternativas que surgem*, com a discriminação de uns sistemas adequados de relações e a inibição de outros, que não correspondem à tarefa dada dos sistemas de relações (LURIA, 1979, p. 22, grifos do autor).

O sistema de relações de um conceito permite que o pensamento se movimente em inúmeras direções; movimentos estes que serão determinados pela amplitude e profundidade desse sistema (LURIA, 1979). A partir de tais afirmações, podemos inferir que o aprendizado de outra língua e cultura ampliará o sistema de relações dos conceitos. Tomemos, como exemplo, os Xetá, que ao se apropriarem do significado amplo da palavra *urubu* na cultura de seus antepassados, aumentarão as possibilidades de relações de tal palavra. A escolha do significado para essa palavra dependerá da situação em que o indivíduo estiver inserido, podendo relacioná-la com um animal que se alimenta de animais mortos ou com o mensageiro do céu.

É imprescindível ter claro que a inserção de uma palavra em novas categorias não a exclui das anteriores, por exemplo, o *urubu*, sendo compreendido como o mensageiro do céu na cultura Xetá, não deixou de ser categorizado, cientificamente, como uma ave necrófaga que exerce função primordial para o meio ambiente na cadeia alimentar.

Outra questão é o fato de uma palavra representar muito mais que um objeto concreto e referir-se a um sistema de relações conceituais que podem ser trabalhadas, visando a elevar o nível de compreensão e conscientização dos fenômenos pelos indivíduos. Isto porque, além de ter um significado cultural, tem significados históricos, filosóficos, científicos, artísticos, econômicos, dentre outros. Para exemplificar, temos a palavra *tembetá*, que pode remeter, ao mesmo tempo, ao objeto para colocar no lábio e a diversos acontecimentos, como o ritual de iniciação masculina e a pintura corporal do grupo.

Ao apresentar a palavra *tembetá*, o Professor Aryon Rodrigues explicou que ela está relacionada à passagem para a vida adulta, visto que usá-lo indica que o indivíduo masculino não é mais criança e está apto a realizar as mesmas atividades que os adultos. O Professor Aryon Rodrigues detalhou a realização da cerimônia de iniciação masculina – como apresentamos no subtítulo 3 deste trabalho –, enfatizando a importância da pintura corporal. Tal detalhamento consistiu em desenhar, no quadro de giz, uma face com a pintura e, em seguida, convidar alguns meninos a se aproximarem para serem pintados. Claudemir da Silva, filho do Tikuein, atual liderança do grupo Xetá, antecipou-se a pintar alguns jovens (Fotografia 23).

A pintura foi feita com delineador de olho, pois naquele momento, era impossível arrumar a fruta do jatobá, queimá-la e se utilizar de suas cinzas para tal fim.

No entanto, essa adaptação na maneira de realizar a pintura não alterou a satisfação demonstrada pelos meninos em receber, diante de todos, a pintura tradicional de seu povo (Fotografia 23).



Fotografia 22: Professor Aryon Rodrigues explicando a pintura corporal
Fonte: Acervo do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – LAEE/UEM



Fotografia 23: Pintura corporal Xetá

Fonte: Acervo do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – LAEE/UEM

Na sequência, passou-se à escrita, pronúncia e ilustração da palavra, observando também que diferentes povos indígenas usam diferentes pinturas corporais, discutindo sobre seus fins e significados.

Em nossa compreensão, a cada nova palavra aprendida na língua Xetá, foram apropriados também novos conhecimentos, o que ampliou o sistema de relações em que ela está inserida, possibilitando ao pensamento novos movimentos.

Nessa perspectiva, acreditamos que a educação escolar não pode prescindir dos conhecimentos científicos, como não deve trabalhar com questões que não toquem a imaginação e o sentimento de quem aprende. Assim, “[...] deve-se ensinar a criança a escrever somente sobre o que ela conhece bem, sobre algo em que pensou muito profundamente. Não há nada mais nocivo para ela do que lhe apresentar temas sobre os quais nunca pensou e sobre os quais tem muito pouco a dizer” (VIGOTSKI, 2009b, p. 66).

Conduzida assim, as intervenções pedagógicas propiciarão maiores movimentos ao pensamento, elevação das funções psíquicas a níveis superiores, promovendo também a valorização dos conhecimentos tradicionais. Para Vigotski (2009b, p. 67),

“[...] a tarefa consiste em criar nas crianças a necessidade de escrever e ajudá-la a dominar os meios da escrita”. Segundo o autor,

A compreensão justa e científica da educação não consiste de modo algum em infundir artificialmente nas crianças ideais, sentimentos ou critérios que lhes sejam completamente alheios. A verdadeira educação consiste em despertar na criança aquilo que tem já em si, ajudar-lhe a fomentar e orientar seu desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2009b, p. 72)

Como possibilidade de trabalho que articule conhecimentos tradicionais e conhecimentos científicos, destacamos primeiramente as narrativas, pois, além de serem a forma tradicional de transmissão e ensinamento Xetá, possibilitam que os conhecimentos indígenas desse grupo operem em apoio à aprendizagem dos conceitos. A partir dos estudos de Chaves (2011), acreditamos que as narrativas podem ser usadas como conteúdo, estratégia e recurso didático-pedagógico, pois

[...] aquilo que se sustenta em diferentes regiões e em diferentes épocas [...] seriam excelentes conteúdos, estratégias e ao mesmo tempo recursos para apresentarmos às crianças as máximas elaborações humanas. Com isto, atenderíamos a um dos preceitos da teoria Histórico-Cultural e firmamos, em essência, uma educação plena para quem ensina e para quem precisa aprender. (CHAVES, 2011, p. 98)

Detenhamo-nos no fato de a tradição Xetá apresentar narrativas que não podem ser contadas por qualquer indivíduo, mas apenas pelos mais velhos e com habilidades específicas para exercer tal função no grupo. As habilidades eram aprendidas na convivência com os mais velhos, que promoviam e auxiliavam no desenvolvimento dos mais jovens. Isso nos remete ao papel da mediação pedagógica orientada pela Teoria Histórico-Cultural, uma vez que, com a ajuda de alguém mais experiente, o indivíduo conseguirá se apropriar dos conhecimentos com menos dificuldades e, conseqüentemente, são refutadas afirmações de que a criança aprende sozinha, bastando lhe disponibilizar os meios.

Outra questão importante a destacar é que os conhecimentos tradicionais foram produzidos pelo grupo Xetá para compreender, explicar e existir no mundo em que viviam naquele momento histórico, naquela materialidade, naquela região, com os

recursos dos quais dispunham. Oliveira Filho (1999) conclama-nos a lembrar que as culturas humanas são dinâmicas e estão em constante transformação. Tal explicação possibilita refletir sobre a produção de conhecimento e o desenvolvimento tecnológico e social ocorrido na humanidade, movidos pelas descobertas e novas necessidades apresentadas pelos homens. Assim, novos conhecimentos são produzidos quando os existentes não apresentam mais respostas satisfatórias às necessidades humanas.

Isso posto, partimos para a exposição de algumas narrativas Xetá, que possibilitam, a partir da mediação pedagógica adequada, movimentos do pensamento entre conhecimentos indígenas e conceitos científicos.

A título de exemplo, elencamos de cada história temas que possibilitam trabalhar com os conceitos científicos. Entretanto, advertimos que a ação pedagógica não deve se dar de forma fragmentada por parte de um professor, pois requer formação teórico-filosófica, posicionamento frente à realidade vivida, escolha de conteúdos e estratégias comuns, comprometimento da equipe pedagógica da escola com a formação, planejamento e intervenções a serem feitas para que estas tenham significado, continuidade e, assim, promovam o conhecimento tanto para os estudantes como para os próprios professores envolvidos no processo.

Desse modo, é necessário compreendermos que o que apresentamos aqui não se esgota em si, pois ao ser apresentado ao coletivo da escola, envolve, inclusive, a comunidade, de forma que as intenções, os objetivos, o planejamento e os resultados sejam compreendidos.

Os conteúdos selecionados provêm de três fontes distintas: registros etnográficos do Professor Aryon Rodrigues, as produções dos Xetá no âmbito do projeto e elementos da tese da Professora Carmen Lucia da Silva. As narrativas foram reescritas com o objetivo de retirar as marcas da oralidade e sistematizá-las, todavia ressalvamos que esse processo não lhes alterou o conteúdo. Outro fator é o título das histórias, pois, em algumas, ele não aparece mencionado, assim, o atribuímos a partir do tema central da narrativa.

A primeira narrativa é “**Água grande**” (título original), copiada da tese de doutorado da Professora Carmem Lucia da Silva, narrada por Tikuein e Tuca.

A ÁGUA GRANDE

Em um tempo distante, caiu uma chuva muito forte que destruiu quase toda a Terra. As águas foram se juntando, as pequenas às maiores, até que ela ficou muito alta, grande e forte.

As águas derrubaram e arrastaram matos, árvores e aldeias. Enfim, tudo o que tinha na Terra foi coberto pelas águas.

Todos morreram afogados, exceto um casal de irmãos. Eles viram uma palmeira muito alta tombada em sua direção na correnteza, se jogaram em suas folhas e se agarraram nelas. Naquele momento, Deus os ajudou e aquela palmeira se fixou ali, e não foi arrastada pela correnteza.

A palmeira era muito alta e seu tronco muito forte. Os dois ficaram agarrados nela, lá no alto. A água subiu, subiu, subiu, mas não chegou até os dois irmãos.

Ali, só tinha água, nada mais. Só sobreviveram eles.

Passou algum tempo, a palmeira produziu frutos. O irmão disse para a irmã:

– Acredito que as frutas estejam maduras! Levou a mão com cuidado e pegou-as. As frutas estavam bem maduras. A partir de então, os irmãos passaram a se alimentar daqueles coquinhos de jerivá. À proporção que acabava um cacho, nascia outro; não lhes faltando o que comer. Até que um dia não nasceram mais frutas e o tempo continuava escuro. O casal de irmãos gritou tão alto que as saracuras e outras aves aquáticas, que estavam muito longe deles os ouviram, seguiram em direção aos gritos, fazendo com que a água diminuísse. Umas aves foram jogando terra, outras pisando para firmá-la e outras fincando pequenos paus que formaram as árvores que temos hoje.

Aos poucos, o chão foi aterrando e secando. As árvores e os matos se formaram outra vez, clareou tudo e o sol voltou a brilhar. Os bichos chegaram onde estavam os dois irmãos, que desceram e conversaram com os bichos: o passarinho, a saracura, o tuiuiú e outros mais. Não eram pássaros pequenos, eram todos grandes e falavam o nosso idioma, pois antigamente os bichos falavam a nossa língua.

O menino fez um arco e flecha para caçar animais e deles se alimentarem. Só que agora eles não tinham mais o calor do sol para assar a caça, porque quando as águas baixaram, o sol não estava mais próximo da Terra, deixando eles sem o seu calor para preparar alimentos.

Assim, ele falou: – “Oh, minha irmã! Vou fazer vir fogo para nós”.

Ela lhe perguntou: – “De que jeito você conseguirá isso?”

Ele respondeu: – “vai vir do céu. Eu vou virar uma carniça e o urubu-de-cabeça-vermelha vai nos trazer o fogo”.

Ao professor e à escola cabe compreender a importância da literatura universal, das criações humanas, das inúmeras histórias como essa, criadas para explicar, entender, ensinar e fazer refletir sobre o mundo que nos circunda. Nas obras literárias, aparece toda a capacidade inventiva e criativa dos seres humanos. Cabe à escola disponibilizar essa riqueza às crianças para, assim, estimulá-las à reflexão, às descobertas, à aprendizagem e criação.

Ao professor cabe ler histórias selecionadas para as crianças, conhecer os autores, narradores, contar sobre suas vidas, o período em que viveram, mediar ações que estimulem a pesquisa, a descoberta, a escrita, o desenho, a pintura e a criação literária, propiciando aos estudantes a apropriação do aspecto estético da cultura humana. O Sol, a chuva, o calor, o fogo, a água, o medo, as angústias, a fome, a busca de alimentos, as relações pessoais, os animais, absolutamente tudo o que compõe uma boa obra de literatura faz parte da vida da criança, ela conhece de alguma maneira e sempre terá algo a dizer sobre a história. Partindo daí, no coletivo da sala, com a mediação do professor, é preciso realizar a busca e apropriação dos mais amplos conhecimentos sobre esses elementos.

Na elaboração de conceitos científicos, as crianças se apropriarão de conhecimentos que vão desde a relação entre os seres vivos até a interferência de ações sobre a natureza para modificá-la (o que era apenas água, por meio do trabalho realizado pelos animais, se transformou em um espaço habitável para os homens, lhes provendo o sustento e a existência). A necessidade, imaginação e busca do irmão trouxe o fogo ao mundo.

Cabe ao professor também, estimular as crianças para que compreendam e reflitam sobre as questões que a humanidade vivencia hoje, como o desmatamento, a poluição, as técnicas inventadas pelo homem para a produção de alimentos em abundância e a fome que assola bilhões de seres humanos no planeta.

Lendo essa obra literária e compreendendo a organização sociocultural Xetá, professores e alunos poderão compreender questões sobre as plantas existentes no antigo território Xetá, nas florestas do Paraná, especialmente as palmeiras, que compunham a principal fonte de alimentação do grupo, por ser uma das poucas plantas que florescia e frutificava o ano inteiro. É possível abordar suas partes, os componentes nutritivos, as condições ambientais e climáticas, a possibilidade de usos dos recursos da natureza sem o componente destrutivo adjacente à produção capitalista.

Com a boa literatura universal, aprendemos regras sociais indispensáveis para a sobrevivência, aprendemos sobre a necessidade de segui-las rigidamente, sob o risco de perecermos, como se depreende, por exemplo, do fato de o casal de irmãos, mesmo estando isolado em cima da palmeira, só pegar o coquinho de jerivá quando estava maduro.

A segunda narrativa Xetá é “**A história do fogo**” (título atribuído por nós), contada pelo Professor Aryon Rodrigues, a partir de seus registros etnográficos, no primeiro Encontro com os Xetá, realizado em abril de 2010, na T.I. São Jerônimo.

A HISTÓRIA DO FOGO

Antes de roubar o fogo do urubu, os Xetá assavam a caça no calor do sol. Mas depois da grande chuva, o céu se separou da terra, e o casal irmão que sobreviveu não pôde mais assar a caça porque não tinha o calor do sol que assava tudo e nem o fogo.

Naquele tempo, o fogo pertencia ao urubu-de-cabeça-vermelha. Ele tinha os paus de fazer fogo e guardava-os dentro de um estojo. Então o menino resolveu roubar o fogo do urubu. Para isso, decidiu se fingir de morto, pois o mau cheiro atrairia o urubu.

O menino deixou o arco e flecha em casa e foi para o mato com sua irmã. Lá construiu um abrigo de folhas para se protegerem dos animais, enquanto ele se fingia de morto.

Após deixar a irmã no abrigo, ele foi para o local onde ficaria deitado, fez um encosto de madeira para a cabeça e se deitou, ficando imóvel, de olhos fechados, fingindo estar morto. As moscas varejeiras vieram e puseram ovos no couro cabeludo, nos olhos, em todo o corpo. Ele virou uma carniça. Dos ovos saíram varejeiras, que ficaram se mexendo nele, mas o menino não se movia, estava “morto”.

Então, veio um urubu sobrevoou o lugar, foi baixando aos poucos e pousou numa árvore próxima. Vendo que o menino não se mexia, desceu e foi espiar de perto, e como não se mexia, voou e chamou os outros urubus.

Pouco depois, chegou uma porção de corvos e urubus. Todas as espécies de urubu apareceram. A urubuzada toda veio, até o urubu-de-cabeça-vermelha.

O urubu-de-cabeça-vermelha queria assar o menino, por isso ele trouxe o estojo em que guardava o pau de fazer fogo. Enquanto ele fazia o fogo e arrumava a fogueira, o menino abriu um olho para poder ver como o urubu-de-cabeça-vermelha fazia o fogo. Mas um urubu viu o menino abrir o olho e voou para cima de uma árvore, avisando aos outros urubus que o menino não estava morto, porque ele tinha aberto um olho.

O urubu-de-cabeça-vermelha aproximou-se do menino para vê-lo de pertinho. Viu que ele estava cheio de bichos, e disse:

– Ele está morto mesmo!

Em seguida, todos os outros urubus aproximaram-se do menino para carregá-lo até o fogo, mas não conseguiram, pois o menino pegou o seu encosto de madeira e com pauladas espantou os urubus, que voaram assustados.

O menino gritou para a irmã sair do esconderijo e pegar um pedaço de lenha acesa. Ela foi rapidamente até o fogo, pegou e correu para dentro do abrigo. Mas o menino queria o estojo de fazer fogo que ainda estava com o urubu de cabeça vermelha. Assim, ele decidiu fingir-se de morto novamente, até que jogou o encosto de madeira no urubu, que fugiu, deixando o fogo com o ancestral dos Xetá.

O menino pegou o estojo com o pau de fazer fogo e se escondeu no mato, depois os dois foram ao rio para o menino se lavar e tirar os bichos do seu corpo.

A menina pensava que o menino estava morto porque ele estava cheio de varejeira, mas ele disse:

– Ainda sou eu! E começou a tirar os bichinhos e a jogá-los no chão, na margem do rio.

De igual maneira, essa é uma belíssima história contada pelos Xetá para explicar a origem do fogo, a astúcia e perseverança humanas, necessárias para consegui-lo. O conteúdo da narrativa possibilita que as crianças pensem sobre as formas como os seres humanos se organizam para resolver as questões que lhes afetam. No detalhamento, podem conhecer sobre a existência de diversas espécies de urubu – por exemplo, urubu-de-cabeça-vermelha, urubu-da-mata, urubu-rei, urubu-de-cabeça-amarela, urubu-preto – suas características físicas, alimentação, *habitat*, significados culturais e sua importância para o equilíbrio ambiental.

Observamos que o fogo tem um profundo significado para a vida dos Xetá e do homem, de forma geral na medida em que várias são as histórias existentes sobre esse elemento. Muitas culturas criaram diferentes formas de contar e explicar sua existência, sua importância e o que proporcionou à vida humana a partir do momento em que o homem adquiriu a técnica de produzi-lo, deixando de depender unicamente da natureza.

É possível conhecer e pensar sobre o uso que a humanidade fez em relação ao domínio do fogo, suas funções, benefícios e o uso indevido; os processos químicos e físicos que resultam no fogo, o seu significado ao longo da história da humanidade,

dentre outras questões. São muitas as possibilidades de trabalho na escola com uma narrativa tradicional, que remete ao conhecimento existente entre os diferentes grupos culturais e o conhecimento universal.

A terceira narrativa, intitulada “**A criação do Macaco**”, foi contada por Rosangela da Silva (filha do Tikuein), durante o registro das histórias de vida, no quinto encontro.

A CRIAÇÃO DO MACACO

Os Xetá mais velhos contaram que tinha um indígena muito rápido que ia pulando entre as árvores, os cipós e grotas. Quando chegava a época de jabuticaba, eles mandavam esse indígena ir coletá-las para o grupo. E todos comiam juntos o que ele trazia, pois tudo o que matavam e colhiam era consumido por todo o grupo: crianças, mulheres, homens e idosos.

Aquela era a época de jabuticaba, então, mandaram esse indígena ir coletar. Ele colocou o cesto na cabeça e foi. Passou horas e horas, e ele não voltava. Os outros ficaram preocupados e foram procurá-lo.

Ele encheu o cesto e como caíram muitas no chão, resolveu chupar as que estavam caídas. Mas ele sabia que não podia comer sozinho, sem o grupo. Como ele chupou demais, resolveu cochilar um pouco e passaram as horas.

O grupo decidiu procurá-lo. Pegou os arcos e flechas e foi atrás dele. Quando chegaram à jabuticabeira, ele estava deitado com um monte de casca ao seu redor. Pensaram que ele estava morto, mas quando o chamou, ele levantou. O grupo ficou bravo e atirou flechas nele, mas ele saiu pulando entre as árvores e sumiu.

Eles pegaram o cesto de jabuticaba, voltaram para o acampamento e dividiram entre todo o grupo. Passado o tempo, apareceram os macacos. Então eles diziam que o indígena virou macaco.

Essa narrativa, além de reapresentar as rígidas regras de convivência, trocas e reciprocidade entre os Xetá (nunca comer sozinho, nunca se apropriar individualmente do resultado de um trabalho, consumir os alimentos somente quando todo o grupo estiver reunido, para assim ser dividido igualmente entre todos), sob risco de ser banido do grupo ou morto, propicia ainda a reflexão sobre a origem do homem. O homem se originou do macaco ou o macaco se originou do homem? Ou tanto homens como bichos foram criações divinas? Como as diferentes culturas explicam esse fenômeno? É imprescindível ter clareza de que o objetivo não é “convencer” a criança de que uma

compreensão é correta e outra não, mas sim, apresentar a ela as explicações científicas e sociais para os fenômenos e, assim, instrumentalizá-la a pensar sobre a sociedade que faz uso de tais conhecimentos.

É possível ainda pensar e compreender o macaco enquanto espécie animal, com características físicas e comportamentais distintas, localização e alimentação diferenciada bem como os tipos de frutas que existiam e existem nas diferentes regiões em decorrência do clima e do solo.

A quarta narrativa escolhida foi contada durante o registro das histórias de vida por Suely da Silva, no quinto encontro, intitulada pela narradora como “**O sol e a lua**”.

O SOL E A LUA

Certo dia, um casal de indígenas saiu para caçar e deixou seus dois filhos (um menino e uma menina) em casa. Na mata, encontraram com um bicho que atraía os indígenas para o fundo e os matava. Em seguida, o bicho seguiu para a casa onde as crianças estavam, mas não as matou, apenas as arranhava todos os dias.

As crianças cresceram e devido ao sofrimento, resolveram fugir do bicho. Assim, o menino decidiu que ele fugiria primeiro, acharia um lugar para eles se esconderem. Ele fugiu e construiu uma escada até chegar o céu. Chegando lá, ele procurou um bom lugar e voltou para pegar a irmã, que subiu a escada com ele. Quando o bicho percebeu que eles estavam fugindo pela escada, tentou ir atrás e capturá-los, mas não conseguiu.

Com medo de voltarem para aquele sofrimento, o menino mandou sua irmã correr, enquanto ele desmanchava a escada. Ela correu e se perdeu de seu irmão.

A partir do momento em que se perderam um do outro, surgiu o sol e a lua. O sol sai a iluminar o dia e a lua a iluminar a noite, e quando dá o eclipse do sol e da lua, quer dizer que o irmão e a irmã estão se abraçando com saudade um do outro.

Primeiramente, trata-se de uma universalidade apropriada e disseminada pelos Xetá uma vez que narrativas, com esse tema, estão presentes em inúmeras culturas e enfatizam a importância do sol e da lua para a humanidade. Conhecendo essa importância, as crianças estarão preparadas para refletir sobre suas características e funções no sistema solar, as fases dos astros, como influenciam o meio ambiente, sua relação com o movimento de translação e rotação; temperatura, estrutura e influência na

vida dos homens, das plantas e dos animais. O que é eclipse? Todos sabem? Já viram? A literatura nos apresentou e quais são as explicações dos homens sobre esse fenômeno?

A quinta narrativa é “**Amã que fez a chuva**” (título original). Foi retirada da tese de doutorado da Professora Carmem Lucia da Silva, narrada por Tikuein, em 1997.

AMÃ QUE FEZ A CHUVA

A chuva era criada por um homem negro que vivia junto dos Xetá. Ele era chamado de Amã e falava a linguagem Xetá. Quando ficava muito tempo sem chover, ele saía do acampamento dos Xetá, dizendo que ia para outro acampamento, mas na verdade, ele subia ao céu e mandava chuva para os indígenas. Certo dia, ele veio do “outro acampamento” e viu o assado ali, no acampamento dos Xetá, e falou sozinho, bravo e reclamando:

– A hora que vocês precisam de chuva eu mando a chuva para vocês, eu mando molhar vocês. Mas vocês não deixaram carne para mim. Vocês vão ver comigo.

Um Xetá ficou escutando Amã falar sozinho, e lhe disse:

– Eu matei uma anta, e deixei um pedaço pra você. Ele realmente tinha deixado mesmo um pedaço da anta para Amã.

Em seguida, eles foram ver uma armadilha. Mas a armadilha não tinha pegado nada. Então, eles voltaram para o acampamento. Quando eles vinham caminhando, Amã ficava para trás, subia no céu ora fazia as nuvens se levantarem, ora fazia trovejar e descia para acompanhar o Xetá. Amã falava:

– Vamos correr porque vai chover.

Mas era ele que mandava a chuva, o Amã. O Xetá saiu correndo e deixou o Amã, que correu atrás do Xetá e não o alcançou. Aí Amã subiu no céu e castigou esse indígena; mandou raio para todos os lados, quase matou ele. Depois desse dia, Amã não voltou na Terra, ele foi embora para o céu.

Sem grandes estudos antropológicos e da mitologia ameríndia, é possível ao professor compreender a beleza e complexidade dessa criação literária. Na vida cotidiana da aldeia, era contada e recontada inúmeras vezes, apreciada, imaginada até que fosse memorizada, compreendida, refletida e, certamente, modificada e adaptada por outros narradores.

Na escola, representará beleza, instigará reflexão, dúvidas. Estimulará o debate, opiniões, ilustrações, escritas, imitações e recriações e a busca por conhecimentos, por exemplo, sobre a origem da chuva, seu ciclo – cujo nome científico é ciclo hidrológico – e assim compreender seus processos biogeoquímicos, entender os três estados da água (sólido, líquido e gasoso), suas propriedades químicas, físicas e biológicas, apropriando-se desse conhecimento. É possível trabalhar os efeitos climáticos, físicos, biológicos, geológicos, químicos da chuva, bem como refletir sobre as consequências do mau uso da água pelo modo de produção vigente, acarretando, principalmente, malefícios para o meio ambiente, o que interferirá no ciclo da chuva.

Como já dissemos, usando as palavras de Chaves (2011), literatura é conteúdo, recurso e estratégia pedagógica para o ensino e a aprendizagem de professores e crianças.

Os temas e conteúdos explicitados aqui, como possibilidades de trabalho, não podem estar presentes na escola com esta fragmentação. Se buscamos a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes (crianças, jovens ou adultos), o planejamento da prática do professor precisa advir de uma ação coletiva, congregando formação em serviço sob responsabilidade da equipe pedagógica. Os temas elencados após cada narrativa têm somente a função de explicitar como é possível à educação escolar, em todas as etapas da aprendizagem e em todas as áreas do conhecimento científico, ter a arte e a literatura como recurso, estratégia e conteúdo.

Pela formação que recebem, é comum ouvirmos dos professores das séries mais avançadas ou das matérias específicas que literatura infantil, desenho, pintura, cores, poesia é para as crianças pequenas.

As produções literárias dos Xetá, assim como de outras etnias, eram apresentadas a todos (independentemente da idade) reiteradas vezes, com muita beleza, mas também com um profundo significado educativo, pois a literatura, assim como a arte, são, antes de tudo, beleza, criação e a mais profunda expressão das possibilidades humanas de pensar sobre o mundo, sobre seus fenômenos e expressá-los em forma de narrativas, poesia, desenhos, telas...

Porém, em se tratando de escola, lugar privilegiado para a aprendizagem sistematizada, a ação pedagógica deve ir além da beleza estética, deve movimentar o pensamento, fazer compreender, refletir e promover a apropriação daquilo que há de mais elaborado pela sabedoria humana. Até porque à classe trabalhadora e aos demais

expropriados o único lugar que resta neste sistema, com garantido acesso de todos, com a mínima possibilidade de conhecimento e apropriação das belezas do mundo, é a escola, pois a mídia e os demais canais de comunicação dominados pelo poderio do capital regozijam-se em transmitir-nos, diariamente, a miséria do mundo.

A escola é responsável e lugar privilegiado para apresentar a grande produção artística de todos os tempos e de todas as culturas, oportunizando que todos sejam capazes de conhecer, apreciar, pensar, aprender e criar.

O que determinará a amplitude e profundidade dos conhecimentos escolares é a formação e a medição do professor no processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, a maneira de intervir do professor é que indicará ao pensamento as relações conceituais possibilitadas pelas narrativas. No entanto, não podemos ignorar que a prática pedagógica do professor é resultado de múltiplas relações do meio social, no qual ele, a escola e o estudante estão inseridos – conforme discutido no subtítulo 4.

As narrativas Xetá, além de mostrarem a beleza, inventividade, criação e transmissão de ensinamentos do grupo, serão elemento motivador para a aprendizagem dos conceitos científicos e, assim, desenvolver novas necessidades que levarão à aprendizagem de conhecimentos não espontâneos. Leontiev (2006) nos ensina que a aprendizagem é movida pela necessidade de novos conhecimentos, pois ao se confrontar com situações que exigem conhecimentos ainda não apreendidos pelos sujeitos, torna-se indispensável a apropriação desses conhecimentos, o que motivará a sua aprendizagem. Sforzi (2004), ao discutir os escritos de Leontiev, afirma que, segundo o autor,

[...] é nos momentos de contradição entre o modo de vida da criança e as suas necessidades e possibilidades que a atividade se reorganiza, efetuando a passagem para um novo estágio de desenvolvimento da vida psíquica. Ou seja, esses momentos são de ruptura e provocam saltos qualitativos no desenvolvimento (SFORZI, 2004, p. 94).

Ressaltamos que os conhecimentos tradicionais Xetá não são suficientes para o grupo viver na atual sociedade capitalista, visto que o meio ambiente foi modificado, impossibilitando uma organização sociocultural baseada unicamente na caça, pesca e coleta. Assim, a materialidade com a qual se deparam no processo de apropriação privada da terra na qual produziam suas vidas os obrigou a ressignificar suas tradições.

Outra possibilidade de intervenção pedagógica na escola que se pretende diferenciada é a relação entre história dos Xetá e história do Paraná, com a contribuição da história oral e elaboração de uma cronologia histórica na qual os Xetá se incluam. A

exposição e a cronologia foram elaboradas a partir do texto “Os índios Xetá na província paranaense (1853-1889)” do Professor e Historiador Lucio Tadeu Mota. Detalhes desse texto foram expostos no subtítulo 3.

A partir da exposição da história dos Xetá, foi possível aprender mais profundamente a história do Paraná, visto que a história desse grupo faz parte da história do estado, por exemplo, para compreender melhor a ocupação da região noroeste paraense pela Companhia Melhoramentos Norte do Paraná (CMNP) e a expansão das plantações de café. Esse processo possibilitou ampliar os conhecimentos geográficos, tais como: a leitura e interpretação de mapas, o conhecimento sobre os rios da região e seus afluentes (Mapa 02), o solo que, uma vez desmatado, desertificou-se, perdendo sua capacidade produtiva, a fauna e a flora, o relevo e as cidades construídas no local habitado pelos Xetá. Destacamos que essa aprendizagem é possível na escola, de forma profunda e detalhada.



Fotografia 24: 5º encontro. Exposição sobre o antigo território Xetá

Fonte: Acervo do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – LAEE/UEM

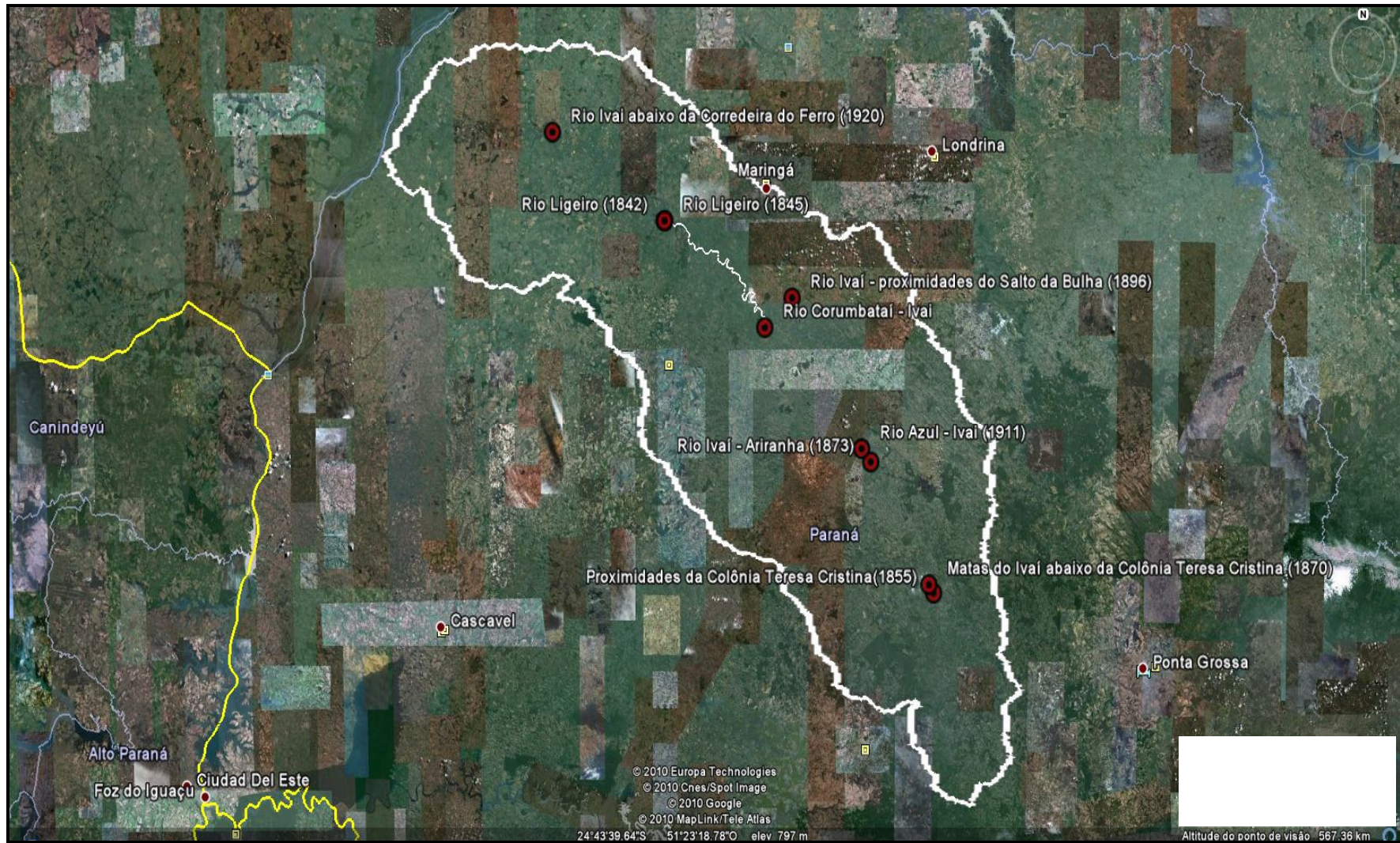


Figura 3: Mapas dos rios do antigo território Xetá

Fonte: Acervo do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – LAEE/UEM

Outra ação realizada nos Encontros e que merece destaque foi a ilustração dos conceitos e das histórias, feita por todos e que mostrou uma complexificação (detalhamento) significativa, quando comparada entre um Encontro e outro.

Destacamos as ilustrações do segundo encontro pelo fato de evidenciarem aspectos significativos da visita realizada ao Museu Paranaense, que possibilitou aos Xetá entrar em contato com a história dos seus antepassados por meio de fotografias, objetos e vídeos, oportunizando-lhes, assim, conhecer um pouco mais sobre a realidade dos seus antepassados.

Nessa visita, eles assistiram aos filmes: “O Xetá na Serra dos Dourados” e “Xetá”; além disso, viram uma exposição de objetos Xetá, que conheciam apenas por descrições orais. Essa ação possibilitou-lhes a observação e comparação com os conhecimentos que possuíam, de modo a comprová-los, complementá-los ou ainda refutá-los. Viram uma amostra de fotografias da coleção Vladimir Kozák, tiradas entre as décadas de 1950 e 1960 – época em que Kozák conviveu com os Xetá na mata. Conheceram parentes, antepassados dos quais só sabiam o nome. As fotografias puderam ser manuseadas, discutidas e analisadas pelo grupo.

Houve emoções, movimentações e conversas sobre suas famílias e os costumes tradicionais (Fotografia 26). Em vários momentos, os Xetá procuraram o Professor Aryon Rodrigues para esclarecer dúvidas ou ouvir novas histórias sobre seus antepassados (Fotografia 27). Fotografaram as imagens, para socializar com os que não puderam estar presentes, bem como revelar e guardá-las como um registro histórico.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que a complexificação nas ilustrações tem como uma das causas as atividades desenvolvidas no Museu Paranaense, visto que muitos dos elementos lá observados foram reproduzidos nas atividades do dia seguinte, por meio de desenhos. Nos encontros seguintes, que ocorreram na UEM, os Xetá trouxeram artefatos de madeira e de palha produzidos a partir do que conseguiram se apropriar sobre sua cultura no Museu.

É imprescindível ter claro que essa reprodução não é algo negativo, mas sim a expressão dos conhecimentos refletidos e apropriados, uma vez que, para expressar a realidade observada e/ou vivida por meio do desenho, é indispensável que ela tenha sido memorizada com muita precisão e concentração.

Esta questão será discutida no próximo tópico, no qual abordaremos as criações artísticas.



Figura 4: 1º Encontro realizado na T.I. São Jerônimo em 2010 – Ilustração da palavra móko
 Fonte: Acervo do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – LAEE/UEM

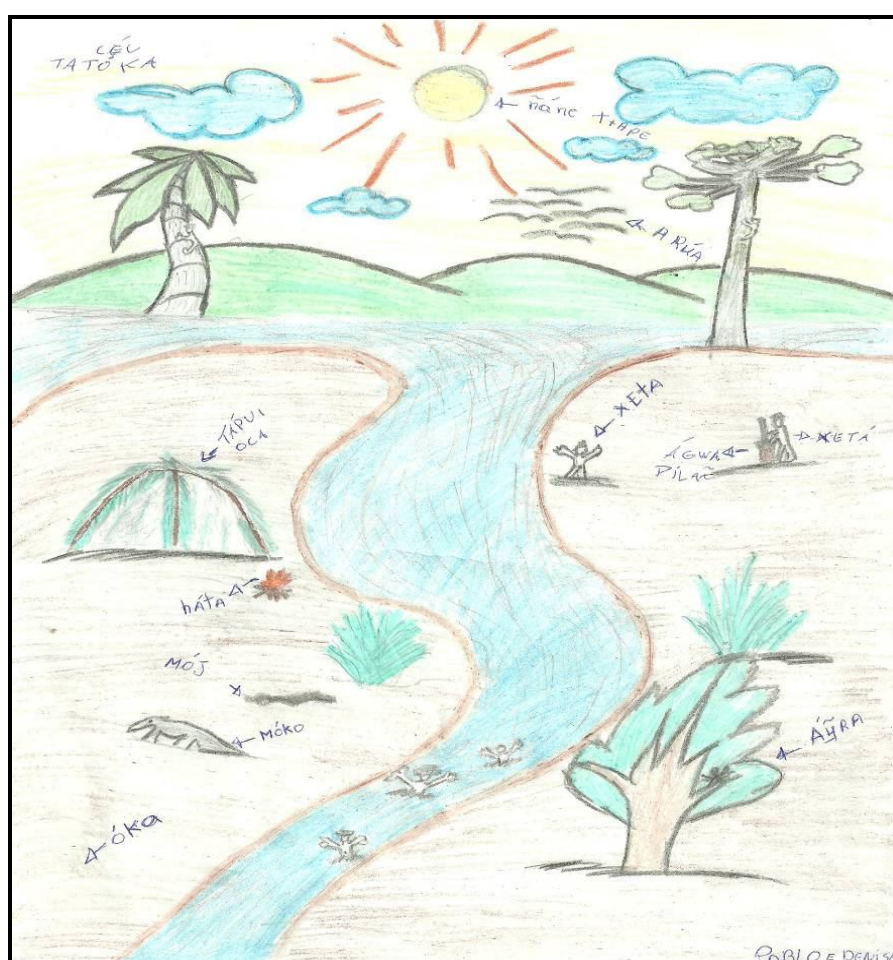


Figura 5: 2º Encontro realizado em Curitiba-Pr em 2011 – Ilustração do acampamento tradicional Xetá
 Fonte: Acervo do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – LAEE/UEM

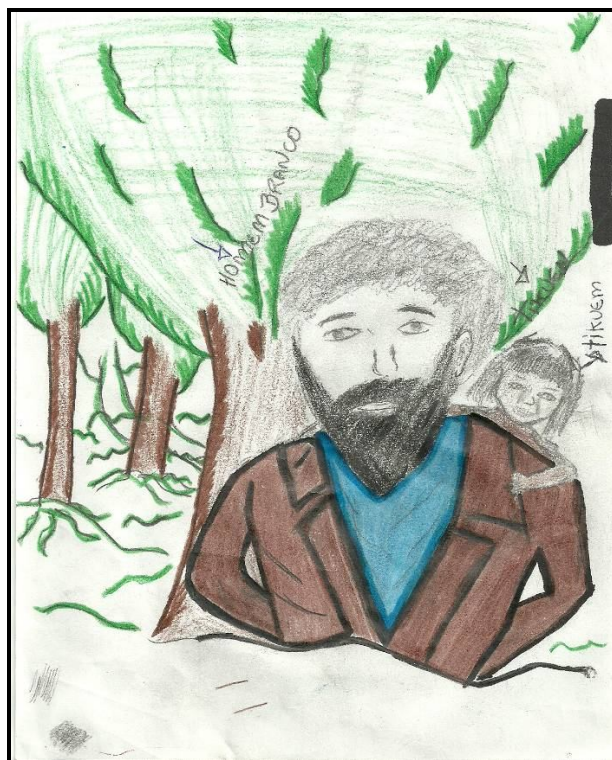


Figura 6: Desenho do 3º Encontro realizado em Maringá em 2011 – ilustração do rapto do Tikuein
 Fonte: Acervo do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – LAEE/UEM

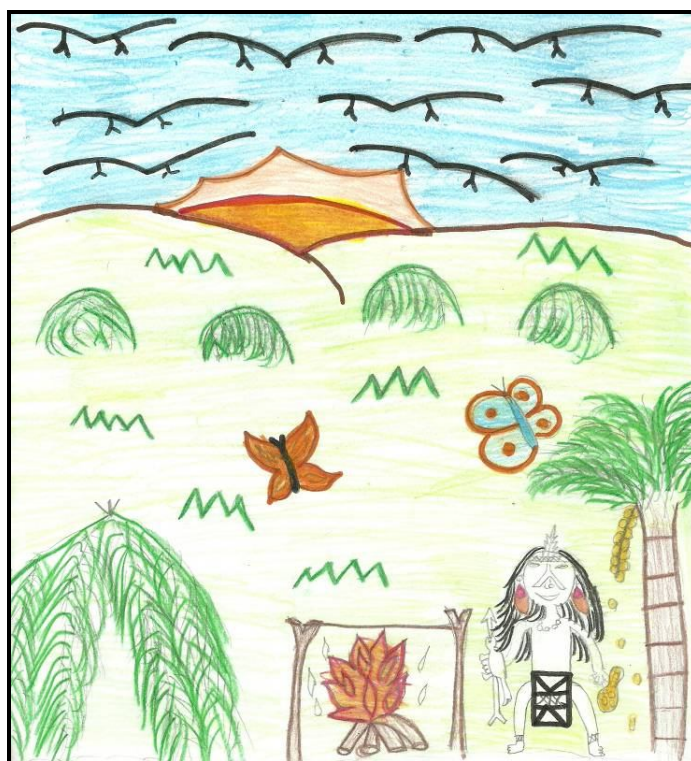


Figura 7: 5ª Encontro realizado em Maringá em agosto de 2011 – Ilustração do modo como os Xetá assam algumas caças
 Fonte: Acervo do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – LAEE/UEM



Fotografia 25: Exibição dos filmes “O Xetá na Serra dos Dourados” e “Xetá”
Fonte: Acervo do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – LAEE/UEM



Fotografia 26: 2º Encontro realizado em Curitiba em abril de 2010 – D. Belarmina Paraná e Claudemir da Silva conversando sobre a imagem de seus antepassados
Fonte: Acervo do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – LAEE/UEM



Fotografia 27: Professor Aryon Rodrigues e André da Silva conversando sobre a fotografia
Fonte: Acervo do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – LAEE/UEM



Fotografia 28: Momento de criações artísticas
Fonte: Acervo do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – LAEE/UEM

5.3. Criações artísticas e produções Xetá

A sociedade capitalista atribuiu à Arte um caráter de inutilidade, de coisa supérflua e mercantil, disputando prioridade com produtos de necessidade básica, o que a afasta, ainda mais, das camadas sociais com poucas condições financeiras. Segundo Trojan (1996, p. 2),

Se o valor da obra de arte se coloca por um lado nos domínios do prazer e da beleza, por outro não escapa da mercantilização. A possibilidade de acesso ao prazer e à beleza está presa à condição de pagar pelo seu preço. Isto significa que, do mesmo modo que o consumo de produtos que atendem às necessidades básicas de sobrevivência (como alimentação, saúde, habitação...), os produtos da arte se apresentam como mercadorias.

A própria imaginação é considerada algo dispensável e sem utilidade nas atividades práticas da vida cotidiana. Entretanto, Vigotski (2009b) afirma que “[...] todos os objetos da vida cotidiana, sem excluir os mais simples e comuns, são imaginação cristalizada” (VIGOTSKI, 2009b, p. 15). Teplov (1991) acrescenta que até mesmo os matemáticos não inventariam o cálculo diferencial e integral se não possuíssem imaginação e fantasia.

Isso evidencia que todas as criações humanas profundamente bem elaboradas não apenas podem, mas devem ser vistas como Arte. De acordo com Vigotski (2009b, p. 15-16),

[...] a criação, na verdade não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda a parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios. Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos esses grãosinhos não raro insignificantes da criação individual, veremos que grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos.

Segundo Ostrower (2010), o homem é capaz de relacionar múltiplos eventos que ocorrem interna ou externamente, ordenando, configurando e significando e, assim, criar algo novo. O ato de criar é impelido pelo desejo de compreender a vida, pelas constantes ordenações e significações para satisfazer as necessidades existenciais imediatas, bem como se antecipar mentalmente a elas. “O homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando” (OSTTROWER, 2010, p. 9-10).

Nesta concepção, as criações artísticas são produções sociais capazes de expressar aspectos técnicos, tecnológicos e estéticos próprios de cada época, o contexto sociocultural econômico e político. Elas são objetivações do homem, materialização da subjetividade humana – seus pensamentos, sentimentos e emoções (TEPLOV, 1991).

Barroco e Chaves (2008, p. 137) afirmam que

As obras de arte apresentam os homens e seus problemas, suas dúvidas e ansiedades, que se relacionam direta ou indiretamente com aspectos da vida material, com a economia, com a luta por se manterem vivos, com as conquistas ou ganhos sociais, com as injustiças, com as emoções vivenciadas, com a subjetividade.

Segundo Vigotski (2009b), as criações são respostas às necessidades humanas e se apoiam no desenvolvimento técnico e científico de cada época: “A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que se sucede é determinada pelas anteriores” (VIGOTSKI, 2009b, p. 42). Evidencia-se que as novas criações ocorrem quando as gerações atuais se apropriam conscientemente do que já foi produzido, pois tudo o que os indivíduos veem e ouvem serão reelaborados e servirão de base para futuras produções.

Ostrower (2010) salienta que a forma como o homem vê, compreende e reelabora os fenômenos é influenciada pela cultura em que está inserido e que orientará seus interesses, aspirações, necessidades, significações, participação social e ideais. A autora afirma que

Não há, para o ser humano, um desenvolvimento biológico que possa ocorrer independentemente do cultural. O comportamento de cada ser humano se molda pelos padrões culturais, históricos, do grupo em que ele, indivíduo, nasce e cresce. Ainda vinculado aos mesmos padrões coletivos, ele se desenvolverá enquanto individualidade, com seu modo pessoal de agir, seus sonhos, suas aspirações e suas eventuais realizações (OSTTROWER, 2010, p. 11-12)

Nessa perspectiva, os estudos de Teplov (1991, p. 123) evidenciam que

A arte tem um efeito profundo e de grande alcance nos diversos aspectos da psicologia humana, não só sobre a imaginação e os sentidos, como também sobre o pensamento e a vontade. Daí a sua enorme importância para o desenvolvimento da consciência e da autoconsciência, na educação moral e na formação da concepção da vida. A educação artística é um dos mais poderosos meios para desenvolver uma personalidade plena e harmoniosa.

De acordo com Ostrower (2010), os processos criativos se interligam no nosso ser, tanto no âmbito conceitual como no intelectual, por meio da sensibilidade. Sensibilidade esta que, apesar de fazer parte de todos os seres humanos desde o nascimento, precisa desenvolver-se por meio de atividades sociais para se tornar criatividade. Nessa perspectiva, a autora diz que

[...] a sensibilidade não é peculiar somente a artistas ou alguns poucos privilegiados. Em si, ela é patrimônio de todos os seres humanos. Ainda que em diferentes graus ou talvez em áreas sensíveis diferentes, todo ser humano que nasce, nasce com um potencial de sensibilidade (OSTTROWER, 2010, p. 12)

Teplov (1991), ao discutir a atividade artística, salienta que ela tanto exige a educação dos sentidos como se apresenta como um dos meios mais eficazes para desenvolvê-la. Isto porque ela possibilita o desenvolvimento da sensibilidade emotiva, permitindo a conscientização de sentimentos íntimos, até então desconhecidos. O autor diz que “compreender a arte significa, sobretudo, senti-la e experimentá-la emotivamente, e, portanto refletir sobre os seus principais momentos” (TEPLOV, 1991, p. 128). O autor salienta que

A arte não é apenas imaginação, mas também conhecimento emotivo do mundo; é isto que determina a formação da percepção artística. Se a observação científica é às vezes chamada de percepção do pensamento, a percepção estética pode ser definida como percepção dos sentidos, percepção emotiva (TEPLOV, 1991, p. 127-128).

Teplov (1991) mostra que os indivíduos desenvolvem suas habilidades de acordo com as atividades praticadas, como evidencia, ao explicar que os olhos dos escritores percebem os fenômenos de maneiras distintas das do pintor, isto porque o ato de escrever exige uma observação, análise e descrição diferenciada do ato de retratar; assim como o ouvido dos músicos é diferente do ouvido dos demais indivíduos, pois é preciso uma sensibilidade auditiva muito desenvolvida para compor, cantar e tocar instrumentos musicais. Entretanto, o autor esclarece ser necessário que todos os órgãos sejam estimulados, pois um ajuda no desenvolvimento do outro.

Esse elemento se observa, ao verificarmos que, na cultura Xetá tradicional, somente poderiam exercer o papel de cantores e narradores aqueles que dominavam tais habilidades, adquiridas por meio da observação, percepção e apropriação, com a mediação

exercida pelos mais velhos. Assim, somente aquele que educou os seus sentidos para apreender, a partir da natureza e do convívio social, os elementos para suas criações artísticas poderá exercer tal arte. Para a arte do canto, é exigido, principalmente, a capacidade de reproduzir, por meio da voz, movimentos, hábitos e sons dos animais, enquanto que a narração exige, além da habilidade de imitar os sons dos animais, uma boa educação corporal, pois é preciso demonstrar a história.

Quando falamos em arte indígena, estamos nos referindo aos cantos, danças, pinturas corporais, vestuários, utensílios, cestarias, rituais, adornos, narrativas, arquitetura da casa, organização dos acampamentos etc., visto que todas essas criações foram resultado das ações humanas para satisfazer as necessidades do momento, tendo como base as condições materiais do momento em que viviam. Assim, a compreensão da arte indígena permite tomar consciência de boa parte da realidade em que o grupo viveu e vive.

Nessa perspectiva, destacamos, como criações artísticas Xetá, os *mows* – pequenas esculturas, tradicionalmente feitas com ceras de abelha, cuja finalidade era a ludicidade e a representação de animais, instrumentos do cotidiano e os espíritos. Entretanto, nas atuais condições ambientais, não é mais possível a sua confecção com cera de abelha, o que os faz procurar novos materiais. Assim, no segundo encontro, tal intervenção foi realizada com argila, sob mediação da arqueóloga Claudia Parellada do MAE e consistiu na confecção de esculturas que expressam parte da cultura Xetá. Todos os indígenas elaboraram variadas figuras, desde animais, pessoas até instrumentos utilizados no cotidiano. Aquela foi a primeira vez em que a maioria dos Xetá fez as esculturas, atividade muito significativa na tradição dos seus antepassados.

Ao analisar as esculturas enquanto arte xetá, é possível evidenciar as mudanças históricas em suas produções e entender que as alterações ocorridas em suas elaborações foram ocasionadas pelas transformações sociais vivenciadas pelo grupo.

Na verdade, a Arte não se restringe a revelar apenas indivíduos em um momento, em uma ação ou situação. Ela se abre para revelar indivíduos que são gerados por uma dada sociedade, e que a partir daí, são constituídos e representados de uma ou outra maneira. Assim, a Arte, enquanto produção que contém as relações sociais nas quais se concretizam os sentimentos, consegue objetivar, ou seja, apreende ou torna mais visível, as questões subjetivas ou intrinsecamente conectadas, às situações sociais que oferecem momentos de dificuldade, de prazer, de tensão, de seriedade, de segurança e de incerteza (BARROCO, 2007, p. 76).

Nesse sentido, Barroco e Chaves (2008, p. 137) afirmam que “entrar em contato com a Arte, de modo geral bem como, de um povo específico, possibilita o enriquecimento do repertório para o existir humano”, uma vez que ela possibilitará conscientização sobre a realidade atual e compreensão sobre o passado.

Princípios semelhantes são defendidos por Teplov (1991 p. 136-137), pois segundo o autor,

A obra de arte pode ter valor educativo conquanto se obrigue a criança a adoptar uma determinada atitude, a começar a viver na situação representada e a fixar-se portanto na modalidade, nas características e atitudes humanas, na perspectiva dessa atitude. A primeira impressão intensa exercida pela arte sobre aqueles que depois foram grandes artistas foi descrita com frequência como identificação emotiva com um herói e suas acções, onde a experiência moral e estética se fundiram num conjunto.

Barroco e Chaves (2008, p. 147) afirmam que as obras de arte “[...] possibilitam e ativam o imaginário dos educandos. Neste processo, apresentam-se idéias, novos conceitos, aprimora-se o censo de observação, o que, decisivamente, contribui para o êxito das crianças nas atividades escolares, independente da área de conhecimento.”

As autoras explicam a relevância de os educadores sempre apresentarem diferentes modelos sistematicamente escolhidos, o que possibilitará à criança a ampliação de sua aprendizagem. Nessa perspectiva, afirmam que “a concepção e execução dos trabalhos devem seguir procedimentos de criatividade que unem o conhecimento à imaginação para chegar à produção artística” (BARROCO; CHAVES, 2008, p. 149).

Nesse sentido, a imitação é um recurso a ser utilizado nas intervenções pedagógicas, pois também é um ato de criação, uma vez que exige uma intensa atividade de observação, reflexão e concentração sobre o que está sendo reproduzido, para posteriormente realizar as próprias criações. Segundo Vigotski (2009b), a imitação é uma maneira de a criança combinar as impressões e construir uma nova realidade, a qual responderá às suas aspirações e anseios, ou seja, responderá às necessidades infantis.

A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. A aprendizagem da fala, a aprendizagem na escola se organizam amplamente com base na imitação. Na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo. Por isso a zona de desenvolvimento imediato, que determina esse campo das transições acessíveis à criança, é que representa o momento mais

determinante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2009a, p. 331).

Como exemplo da criação a partir da imitação, citamos as ilustrações realizadas pelos Xetá, no segundo encontro, que remetem, em sua maioria, às partes das telas de Vladimir Kozak. A reprodução foi realizada no dia posterior à visita ao Museu, ou seja, os Xetá elaboraram com base na sua memória, o que evidencia um alto nível de atenção, percepção e capacidade de memorização.

Diante disso, enfatizamos a importância de o ambiente de ensino estar organizado, de forma a contribuir efetivamente para a aprendizagem, pois o planejamento realizado prevendo esta ação permitiu que as telas tenham sido apresentadas intencionalmente, em um conjunto de ações cujo objetivo era aprofundar o conhecimento do povo Xetá sobre sua cultura tradicional. Segundo Chaves (2011), a organização do espaço potencializa o processo de aprendizagem.

A partir das elaborações do autor [Vigotski] refuta-se a ideia de que ordenar o espaço em uma sala de aula – seja no maternal, seja na Educação Infantil, seja ainda no ensino Fundamental – configura-se como um mero procedimento. A organização sistematizada do espaço fica diretamente associada à ‘criação artística infantil’. Mais uma vez é negado o que parece simples, o que aceitaria a espontaneidade, o que nos leva a reafirmar a necessidade de estudos e de planejamento para estimular e desenvolver a criatividade e a imaginação, em oposição absoluta ao espontaneísmo (CHAVES, 2011, p. 102).

As atividades artísticas presentes na escola devem ser planejadas, organizadas, sistematizadas e intencionais. Precisam ser direcionadas, ter objetivos previamente definidos e compor um planejamento mais amplo, para, assim, não se restringirem a atividades isoladas e desconexas em relação aos conceitos científicos trabalhados.

Barroco e Chaves (2008, p. 138-139) defendem a arte como algo necessário, uma vez que

Por meio dela, poderá conhecer a história humana em sua dinamicidade, bem como ter acesso, via escola, às suas próprias origens. Saber do outro, mas também de si mesmo, do seu povo, permite-lhe ter mais domínio da sua biografia e, quiçá, constituir-se autora de páginas ainda a serem escritas.

O trabalho intencional, planejado e mediado com as criações artísticas também pode contribuir para a valorização das produções dos grupos indígenas enquanto arte.

A seguir, apresentamos as fotografias que ilustram os momentos de criações artísticas dos Xetá no Museu Paranaense, bem como o ambiente enriquecedor preparado para recebê-los.



Fotografia 29: Confecção de esculturas com argila

Fonte: Acervo do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – LAEE/UEM



Fotografia 30: 2º Encontro em Curitiba em abril de 2010 – Confecção de esculturas com argila

Fonte: Acervo do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – LAEE/UEM



Fotografia 31: Esculturas de argila confeccionadas pelos Xetá. Curitiba-Pr, 2010
Fonte: Acervo do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – LAEE/UEM



Fotografia 32: Esculturas de argila confeccionadas pelos Xetá. Curitiba-Pr, 2010
Fonte: Acervo do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – LAEE/UEM



Fotografia 33: Esculturas de argila confeccionadas pelos antepassados Xetá
Fonte: Acervo do Museu Paranaense

Nas intervenções pedagógicas ocorridas nos Encontros, o ensino da língua xetá teve papel proeminente. O planejamento contemplou pesquisas, leituras, cópias, escrita, pronúncia, memorização, criação e ilustração. A centralidade no ensino da língua justifica-se pelo entendimento desta como materialização da história, cultura e identidade do grupo, e não apenas como uma representação do som e codificação de palavras.

Ao aprender uma língua, é possível a apropriação de elementos de uma cultura, que envolve história, conhecimentos, economia e política. Acreditamos que esse pressuposto já tenha sido elucidado no presente trabalho, de forma que aqui exporemos apenas algumas das atividades relacionadas aos elementos gramaticais, tais como: verbos e pronomes pessoais, bem como a tradução de expressões e frases, com o objetivo de pensar como essas atividades contribuíram para o desenvolvimento psíquico dos Xetá.

Os Xetá não têm o domínio pleno de sua língua, sendo o seu vocabulário ainda composto, em sua maioria, por palavras e fragmentos de textos. Isso é decorrência de diversos fatores, dentre eles o fato de a língua materna do grupo hoje ser a portuguesa. Sua língua indígena encontra-se em processo de revitalização. As discussões que permearam o projeto e precederam as intervenções pedagógicas explicitaram que a língua xetá, em decorrência dos acontecimentos que envolveram o povo e pelo fato de o último falante ter falecido antes que seu registro completo tivesse sido feito, requer reflexões e tomada de decisões por parte dos Xetá.

Dubois et al. (1997, p. 258) assim sintetizam o vocábulo “Língua” no *Dicionário de Lingüística*: “é um instrumento de comunicação, um sistema de signos vocais específicos aos membros de uma mesma comunidade.” Se considerarmos que as línguas são sistemas de símbolos projetados para a comunicação (LYONS, 2009), conforme Alencar (2010), podemos chegar ao pressuposto de que qualquer língua natural⁴² fundamenta-se na sociabilização de um grupo. Em outras palavras, para que haja uma língua, é necessário que haja uma sociedade falante dessa língua e que, por meio desta, se organize e dissemine.

⁴² Como é o caso do Esperanto, língua artificial elaborada por Zamenhoff em 1887, com vistas à criação de uma comunidade internacional de falantes. Suas estruturas, retiradas em sua maioria do tronco indoeuropeu, são regulares e, assim, não tendem a mudanças ou exceções.

Alencar (2010) afirma que Viegas (2010), ao investigar o processo de esmorecimento do Kokáma⁴³, apontou mudanças na organização dessa língua relativas à simplificação estrutural, assim explicando:

Ainda na década de 80, havia pelo menos 20 Kokáma que ainda tinham razoável grau de proficiência na língua Kokáma, mas vários deles já não queriam mais falá-la por esta ser considerada língua do diabo pelos pastores das igrejas que freqüentavam em Tabatinga. (VIEGAS, 2010, p. 31)

Conforme Alencar (2010), a literatura da área demonstra que, no processo de esmorecimento de uma língua, há diferentes estágios, assim descritos por Campbell e Muntzel, citados por Viegas (2010, p. 183):

Morte súbita/abrupta: caso em que uma língua desaparece abruptamente porque quase todos os seus falantes morrem de repente ou são exterminados, sem passar pelo estado de obsolescência, quando poderia ser investigada estruturalmente.

Morte radical: a morte de língua radical é semelhante à morte súbita/abrupta no sentido de a perda da língua ser rápida e, geralmente, devido à severa repressão política, seguida de genocídio, na medida em que os falantes param de falar a sua língua em legítima defesa, como estratégia de sobrevivência.

Morte gradual: os processos de morte gradual de línguas normalmente estão relacionados a situações de contato de línguas. Nessas situações, há um estágio intermediário de bilinguismo, no qual a língua dominante vem a ser empregada por um número cada vez maior de indivíduos em um crescente número de contextos em que a língua minoritária era anteriormente utilizada. Tais situações são caracterizadas por um *continuum* de proficiência determinado pela idade, no qual as gerações mais novas têm uma proficiência maior na língua dominante e aprendem a língua obsoleta de forma imperfeita.

Com base nos estudos de Cabral (1995), Alencar (2010) afirma que a língua Xetá, considerada na atualidade em processo de revitalização – já que não conta mais com uma sociedade falante que se utilize dela para sua comunicação e identificação étnica – passou por uma morte abrupta, decorrente do processo de extermínio do grupo étnico ocorrido entre 1950 e 1960 no Estado do Paraná.

⁴³ Língua indígena com ascendência genética peculiar, já que seu léxico é prioritariamente Tupí-Guaraní e sua sintaxe é oriunda de outras origens. Cf. Cabral (1995).

Nesse processo, os Xetá têm demonstrado que a escola como instituição formal de ensino e aprendizagem pode ajudá-los na revitalização cultural e linguística, à medida que, em seu currículo e intervenções pedagógicas, se articulem os conhecimentos tradicionais com os conhecimentos científicos universais.

Dessa forma, os Xetá, juntamente com linguistas, antropólogos, historiadores e pedagogos que compõem a equipe do Projeto *Jané Reko Poranuhá* (o contar de nossa existência), estão empreendendo um esforço para sua revitalização.

As atividades com a língua falada e escrita proporcionaram tanto a ampliação do vocabulário, como ofereceram novas possibilidades de movimento ao pensamento, pois foi aprendida a estrutura básica para a constituição de frases na língua xetá. No primeiro encontro, a Professora Ana Suelly Câmara Cabral, do LALI – Laboratório de Línguas da UnB, ao explicar alguns verbos (Tabela 7) e pronomes (Tabela 8) percebeu que alguns dos Xetá não estavam compreendendo e acompanhando plenamente o desenvolvimento do conteúdo trabalhado; assim, solicitou-lhes que se aproximassem do quadro e expusessem suas dúvidas para que o grupo pudesse discuti-las coletivamente (Fotografia 36). Isso evidencia novamente a relevância da mediação pedagógica, a qual se modifica, a fim de atender às necessidades dos educandos e, assim, conduzi-los, promover o avanço na aprendizagem de conhecimentos dos quais não conseguiram se apropriar. Procedeu-se, assim, à apreensão por parte do grupo dos seguintes conteúdos:

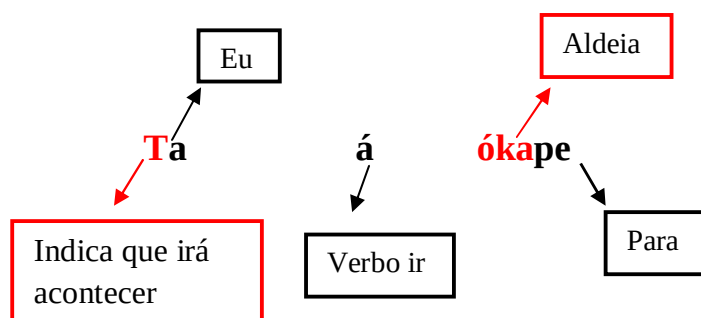
Tabela 7: Verbos na língua portuguesa e xetá

Português	Xetá
Ir	Á
Vir	Djo
Voltar	Djíwy
Dormir	Ke

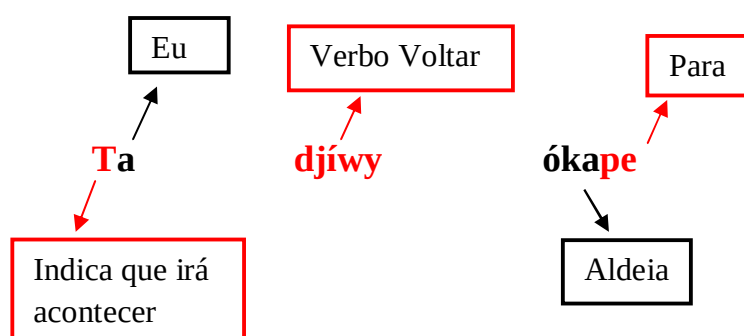
Tabela 8: Pronomes na língua portuguesa e xetá

Português	Xetá
Ele/eles	O
Vocês	Ere
Eu	A
Nós	X
Vocês	Pe

FRASE 01 - *Ta á ókape*. Tradução: *eu vou para a aldeia*.



FRASE 02: *Ta djíwy ókape*. Tradução: *eu vou voltar para aldeia*



Ao compararmos a escrita do primeiro encontro com as demais, observamos um desenvolvimento significativo, visto que, no primeiro, a escrita se restringia a palavras e frases copiadas do quadro de giz, enquanto que, a partir do segundo, a escrita adveio com base na própria memória. Um exemplo disso ocorreu no segundo encontro, em que os Xetá só procuravam o Professor Aryon Rodrigues quando tinham dúvidas sobre a escrita da palavra, quais letras usar, ou quando o que desejavam escrever ainda não havia sido ensinado, todavia a maioria das palavras foi escrita com base na memória. Organizados em pequenos grupos de estudo, as palavras novas iam sendo transcritas pelos Xetá no quadro de giz e explicadas, contextualizadas para que os demais grupos anotassem, discutissem e aprendessem pronúncia/escrita.

Isso demonstra que os Xetá se apropriaram dos conhecimentos apresentados no encontro anterior, que realizaram as tarefas e estudos deixados pelos professores/pesquisadores para serem feitos nos intervalos entre uma intervenção pedagógica e outra, podendo-se inferir que as intervenções realizadas têm promovido a

apropriação de conhecimentos e, conseqüentemente, a elevação das funções psíquicas a níveis superiores, principalmente, a memória voluntária.

Nas escolas existentes nas Terras Indígenas São Jerônimo e Kakané Porã, tendo em vista todas as questões apresentadas neste trabalho, a despeito do que prescreve a atual política educacional, não há meios de viabilizar uma educação intercultural e bilíngue. A pesquisa permitiu observar no currículo, destinado a todos os estudantes, sejam eles Xetá, Guarani ou Kaingang, a existência de horários para aulas de guarani e kaingang.

A legislação, ao determinar que o ensino nas escolas situadas em Terras Indígenas seja praticado por meio da língua indígena, exigindo que estados e municípios assim o procedam, desconsidera a realidade dos grupos, pois essa determinação é um dos elementos que está dificultando o processo de ensino e aprendizagem, visto que, nas escolas, a grande maioria das crianças que frequenta a quarta série do ensino fundamental não sabe ler nem escrever nas línguas indígenas nem na língua portuguesa. Salientamos, entretanto, que esse elemento requer mais estudos, pois não foi o objeto central de pesquisa na presente dissertação.

O ensino e a aprendizagem da língua Xetá podem ser pensados como o ensino de uma segunda língua, uma vez o xetá não é espontâneo, ao mediar as relações sociais do grupo. Porém, a relação da língua materna com a segunda língua já foi discutida no subtítulo 4 deste trabalho, por isso não retomaremos.

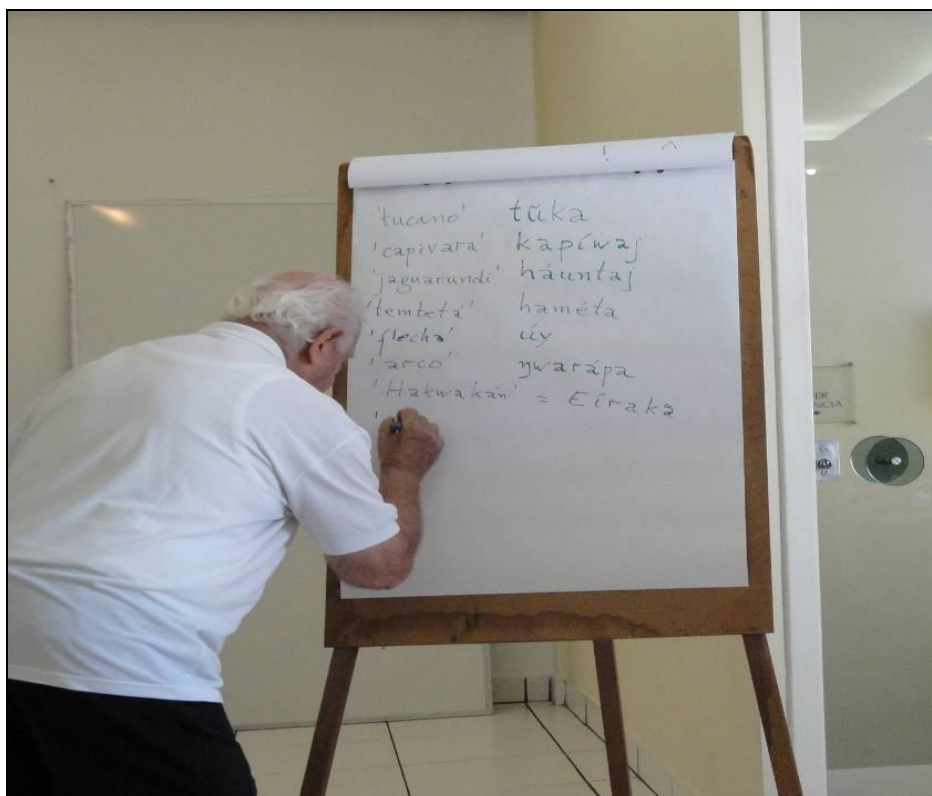
Indicamos ainda serem necessários novos e maiores estudos sobre o bilinguismo entre os grupos indígenas, principalmente, quando perpassa grupos cuja língua indígena não ocupa posição dominante nas relações sociais do grupo, como ocorre com os Xetá, no caso específico de multilinguismo.



Fotografia 34: 1º Encontro realizado na T.I. São Jerônimo em abril de 2010 – Professora Ana Suelly explicando os pronomes pessoais e o verbo ir na língua xetá
 Fonte: Acervo do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – LAEE/UEM



Fotografia 35: 1º Encontro realizado na T.I. São Jerônimo em abril de 2010 – Professora Ana Suelly Câmara Cabral no momento de ensino e aprendizagem da língua xetá
 Fonte: Acervo do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – LAEE/UEM



Fotografia 36: 2º Encontro realizado na T.I. São Jerônimo em abril de 2010 – Professor Aryon Rodrigues ensinando a escrita xetá

Fonte: Acervo do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – LAEE/UEM

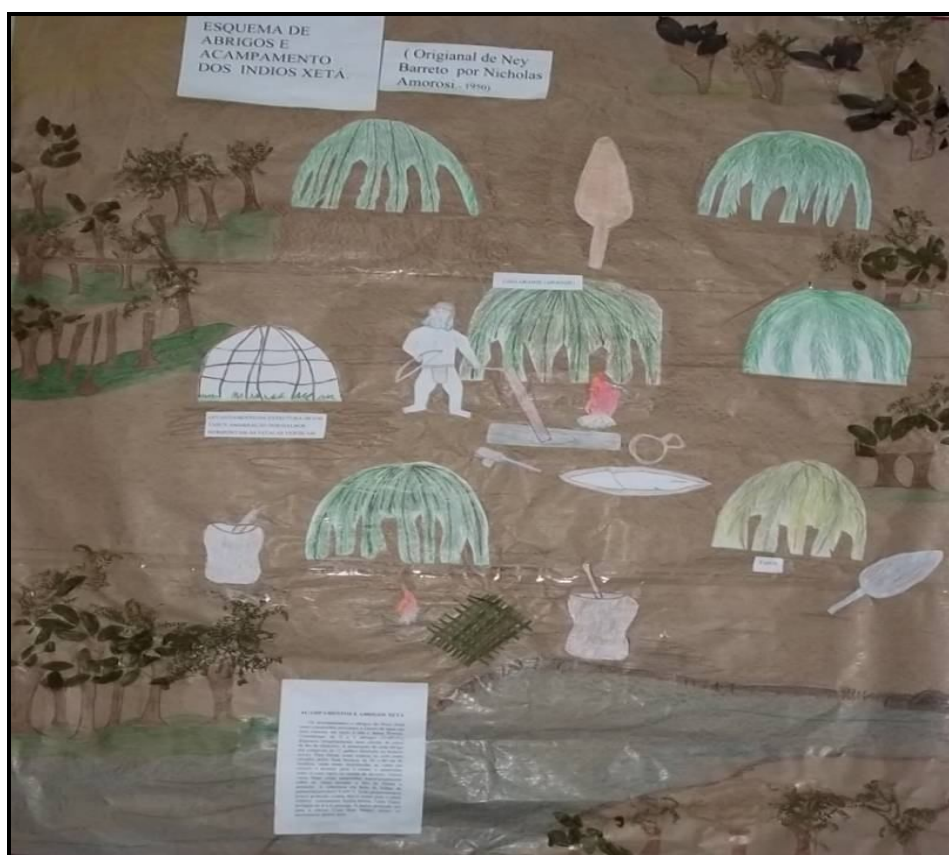


Fotografia 37: 2º Encontro realizado em Curitiba em maio de 2010 – Explicação da escrita xetá

Fonte: Acervo do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – LAEE/UEM



Fotografia 38: 5º Encontro – Xetá organizando os painéis que preparam para exposição
 Fonte: Acervo do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – LAEE/UEM



Fotografia 39: 5º Encontro realizado em Maringá em agosto de 2011 – Pannel ilustrando a organização do acampamento tradicional Xetá
 Fonte: Acervo do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – LAEE/UEM



Fotografia 40: 5º Encontro realizado em Maringá em agosto de 2011 – Pannel com imagens do grupo atual e dos antepassados elaborado pelos Xetá

Fonte: Acervo do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – LAEE/UEM



Fotografia 41: 5º Encontro realizado em Maringá em agosto de 2011 – Artefatos confeccionados pelos Xetá da T.I. São Jerônimo. 1- machado de pedra com cabo de madeira; 2- abanador; 3- recipiente para colocar bebida; 4- maça; 5- brinco de pluma de pássaro

Fonte: Acervo do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – LAEE/UEM



Fotografia 42: Xetá participando do Evento Criança Cidadã. Maringá-Pr, 2010
 Fonte: Acervo do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – LAEE/UEM



Fotografia 43: Xetá participando do Evento Criança Cidadã (Claudemir da Silva, José Aparecido Martins, Belarmina Paraná e Ianne da Silva)
 Fonte: Acervo do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – LAEE/UEM

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo discutir a educação escolar entre os povos indígenas, com foco no grupo Xetá no Paraná com o aporte da Teoria Histórico-Cultural, que compreende a instituição educativa como lugar privilegiado para o ensino e a aprendizagem dos conhecimentos elaborados pela humanidade. Essa Teoria, originada na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) no contexto pós-revolucionário, permite compreender que os conhecimentos tradicionais são potencializados com a apropriação de conceitos científicos por promover maior movimento do pensamento e desenvolvimento das funções psíquicas superiores humanas.

Tendo como base a totalidade, categoria central do pensamento marxista, neste trabalho, discutimos aspectos históricos, econômicos, políticos e sociais que envolvem as relações na sociedade capitalista e o tratamento desta em relação aos povos indígenas originários e à classe que vive do trabalho, de forma geral.

Nessa perspectiva, iniciamos a discussão a partir do século XIX – século da consolidação do capitalismo, do reconhecimento do conceito de cultura e início do processo de escolarização pública para todos –, visando a compreender como os conceitos de cultura e de educação escolar foram modificados para atender às necessidades da sociedade capitalista e, assim, entender o atual discurso de valorização da diversidade e sua influência na política educacional.

A política educacional elaborada no contexto da crise econômica capitalista, acirrada a partir dos anos de 1970 sob orientação neoliberal, determinou uma educação escolar indígena baseada nos princípios da diversidade, tendo como elementos centrais a interculturalidade e o bilinguismo; porém estes não se viabilizaram, tendo em vista a lógica de expropriação, pobreza e dominação impostas por essa sociedade.

A pesquisa evidenciou que o conceito de cultura foi alterado na sociedade capitalista, enfatizado no discurso sobre diferenças, visando à coesão social, ocultamento das violências e desigualdades sociais, de maneira a minimizar e evitar resistências e conflitos. Tanto que as políticas da diversidade têm, como seus principais elaboradores, organismos internacionais, em especial, a UNESCO, o Banco Mundial e a ONU, que disseminaram, principalmente no âmbito educacional, por meio de eventos e documentos,

suas orientações acerca da educação mundial, basilares na elaboração de políticas nacionais, locais e regionais.

Foram estudados elementos da educação, história, cultura e língua Xetá, por meio de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, tendo como elemento central a etnografia, a partir dos Encontros Pedagógicos realizados na Secretaria de Estado da Educação do Paraná, na Terra Indígena São Jerônimo-PR, na Universidade Estadual de Maringá, no Museu de Arqueologia e Etnologia do Paraná (MAE), com a participação de instituições acadêmicas e do povo Xetá.

Evidenciou-se que o noroeste paranaense faz parte do território tradicional Xetá, ao contrário do que apresentam os discursos dominantes presentes na mídia e nos livros didáticos, que visam a disseminar o ideário do vazio demográfico para justificar o roubo, a venda da terra e exploração do trabalho humano operados pela classe capitalista.

Buscamos, assim, contribuir para a compreensão de que os Xetá não são um grupo em extinção, mas um grupo que luta pela revitalização da sua língua e tradição e que a instituição escolar tem papel relevante nesse processo, na medida em que apresenta, de forma sistematizada e intencional, conteúdos que possibilitam o ensino planejado, articulando conhecimentos tradicionais e universais, de modo a ampliar a capacidade de compreensão histórica dos fenômenos sociais.

Nesse sentido, apresentamos algumas narrativas provenientes da arte literária Xetá, discutindo como estas podem e devem estar presentes em todos os níveis de ensino, como forma de promover a apropriação do conhecimento tradicional indígena, bem como a do conhecimento científico universal.

Destacamos também o papel do professor como mediador e a importância de que tenha uma formação teórico-filosófica ampla para assim participar plenamente das ações escolares que envolvam escolhas de conteúdos e seleção de materiais de apoio didático, mostrando comprometimento com um planejamento de ensino coletivo.

Em relação à legislação educacional destinada aos indígenas, sua análise evidencia que, ao mesmo tempo em que ela estabelece o ensino dos conhecimentos tradicionais indígenas, também determina o trabalho com os conhecimentos universais, os quais, no entanto, são reduzidos aos conhecimentos cotidianos úteis à resolução dos “problemas” práticos que afligem as comunidades. Em vista disso, buscamos evidenciar que reduzir o ensino aos conhecimentos espontâneos que a sociedade já possui e transmite às novas gerações é limitar a aprendizagem escolar e o desenvolvimento humano.

A secundarização da formação teórico-científica dos professores no contexto da pedagogia do *aprender a aprender* tem como finalidade fazer esse profissional aderir mais facilmente ao propósito do sistema de aproximar a instituição escolar da realidade do aluno e instrumentalizar os pobres a acreditar que os problemas imediatos do seu cotidiano podem ser resolvidos por meio da escola.

Destacamos que somente a aprendizagem sistematizada, intencional e mediada promoverá domínio dos conhecimentos universais, proporcionando a compreensão dos fenômenos para além da superficialidade. Explicitamos, assim, que a aprendizagem de conhecimentos não espontâneos é que proporciona o desenvolvimento e não o contrário – o desenvolvimento como gerador da aprendizagem – como defendem as propostas construtivistas presentes na política educacional dos anos de 1990.

A apropriação dos conceitos científicos é um direito de todos e não ocasiona a expropriação dos conhecimentos tradicionais indígenas, mas amplia as possibilidades de generalizações, como o exemplo citado em relação ao urubu, que passou a ser conhecido cientificamente como ave necrófaga sem que isso tenha feito com que abandonassem o significado cultural dessa ave como mensageiro do céu.

O mesmo se pode dizer em relação à aprendizagem da segunda língua, pois esta se estruturará com base na primeira, ampliando a consciência sobre a cultura, com apropriação da escrita, uma vez que a linguagem escrita exige um tratamento mais independente, mais arbitrário e mais abstrato, permitindo o acesso a um plano mais elevado da linguagem. Desse modo, proporciona uma atitude mais intelectual e consciente acerca do processo da fala, uma vez que será mais completa e detalhada que a fala, a qual pode ser complementada pela expressão corporal e entonação da voz, o que não é possível na linguagem escrita.

REFERÊNCIAS

AHMAD, Aijaz. Cultura, nacionalismo e o papel dos intelectuais. In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (Org.). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

ALENCAR, Tiscianne Cavalcante de. **Língua da memória, língua na escola: estudos dirigidos em língua e escolarização entre o grupo Xetá**. Relatório de Pesquisa/PIBIC-CNPq/UEM. Maringá, 2010. Mimeografado.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e mundialização do capital: a nova degradação do trabalho na era da globalização**. Londrina: Praxis, 1999.

ANTUNES, Ricardo. Dimensões da crise estrutural do capital. In: _____. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e Submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWEZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio. **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debates**. Campinas: Autores Associados, 2000.

AYTAI, Desidério. Um microcosmo musical: cantos dos índios Xetá. **Publicações do Museu Municipal de Paulínia**, Paulínia, SP, n. 3, p.1-8, jan. 1978a.

_____. Um microcosmo musical: cantos dos índios Xetá. **Publicações do Museu Municipal de Paulínia**, Paulínia, SP, n. 5, p.1-17, ago. 1978b.

_____. Um microcosmo musical: cantos dos índios Xetá. **Publicações do Museu Municipal de Paulínia**, Paulínia, SP, n. 6, p.1-17, nov. 1978c.

_____. Um microcosmo musical: cantos dos índios Xetá. **Publicações do Museu Municipal de Paulínia**, Paulínia, SP, n. 8, p. 13-19, maio 1979a.

_____. Um microcosmo musical: cantos dos índios Xetá. **Publicações do Museu Municipal de Paulínia**, Paulínia, SP, n.9, p.9-21, ago. 1979b.

_____. Um microcosmo musical: cantos dos índios Xetá. **Publicações do Museu Municipal de Paulínia**, Paulínia, SP, n. 10, p. 15-22, nov. 1979c.

BANCO MUNDIAL. Panorama Geral Luta contra a Pobreza: oportunidade, autonomia e segurança In: _____. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000/2001**. Washington: Banco Mundial, 2001.

BANCO MUNDIAL. **Indigenous Peoples, Poverty and Human Development in Latin America**. New York: Palgrave Macmillan, 2010.

BARROCO, Sonia Mari Shima; CHAVES Marta. A Arte e suas contribuições para a escolarização e o desenvolvimento de alunos e professores. In: FAUSTINO, Rosangela

Célia; BARROCO, Sonia Mari Shima; CHAVES, Marta (Org.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Maringá: EDUEM, 2008.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a Psicologia e a Educação atuais. 2007. Tese (Doutorado em Educação Escolar), UNESP, Araraquara, 2007.

BARTH, Fredeik. Os grupos étnicos e suas fronteiras. In: _____. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BELLUZZO, Luiz Gonzaga de Mello. Três crises do capitalismo. In: _____. **O senhor e o unicórnio**: a economia dos anos 80. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BENGOA, Jose. Desarrollo com identidad: la cuestion del desarrollo indigena em America Latina. In: UQUILLAS, Jorge; RIVERA, Jean-Carlos. **Pueblos indigenas y desarrollo em America Latina**. Washington: Banco Mundial, 1993.

BETTELHEIM, Charles. **A luta de classes na União Soviética**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. v. I.

_____. **A luta de classes na União Soviética**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. v. II.

BIGG-WITHER, Thomas Plantagenet. Capítulo XV. In: _____. **Novo caminho no Brasil meridional**: a província do Paraná, três anos de vida em suas florestas e campos. Rio de Janeiro: José Olympio; Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1873a. p. 309-319.

_____. Capítulo XVI. In: _____. **Novo caminho no Brasil meridional**: a província do Paraná, três anos de vida em suas florestas e campos. Rio de Janeiro: José Olympio; Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1873b, p. 321-331.

_____. Capítulo XVII. In: _____. **Novo caminho no Brasil meridional**: a província do Paraná, três anos de vida em suas florestas e campos. Rio de Janeiro: José Olympio; Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1873c. p. 333-343.

BOAS, Franz. **A mente do ser humano primitivo**. Petrópolis: Vozes, 2010.

BOITO JUNIOR, Armando. Condições históricas de implantação do neoliberalismo. In: _____. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.

BORBA, Telêmaco. Observações sobre os indígenas do Estado do Paraná. **Revista do Museu Paulista**, São Paulo, v. VII, p. 53-62, 1904.

BRASIL. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. 2. ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional).

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27834-27841, 23 dez. 1996.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/Conselho Nacional de Educação. **Parecer 14/99**. Brasília: MEC/CNE, 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução 03/99. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 nov. 1999.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação para Todos**. Brasília: INEP, 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Projeto de Lei**: Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. Disponível em: <www.mec.gov.br/legislação>. Acesso em: 01 abr. 2012.

_____. Portaria Interministerial Nº 559, de 16 de abril de 1991. **Diário Oficial da União**, 17 abr. 1991.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1997, 10 volumes.

BRESCIANI, Maria Stella Martins. **Londres e Paris no Século XIX**: o espetáculo da pobreza. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BUSNARDO, Érica; VOITCH, Guilherme. O fim de um povo paranaense: os últimos dos Xetás. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 06 mar. 2005a.

_____. O fim de um povo paranaense: os últimos dos Xetás. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 07 mar. 2005b.

_____. O fim de um povo paranaense: o sonho dourado dos Xetás. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 08 mar. 2005c.

CABRAL NETO, Antônio; RODRIGUEZ, Jorge. Reformas educacionais na América latina: cenários, proposições e resultados. In: CABRAL NETO et al. **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livros, 2007.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. Educação e diversidade cultural. In: CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves; FAUSTINO, Rosângela Céla. **Educação e diversidade cultural**. Maringá: Eduem, 2010.

CATÁLOGO seletivo de documentos referentes aos indígenas no Paraná provincial: 1853-1870. Curitiba: Imprensa Oficial, 2007.

CHAVES, Marta. Práticas educativas e formação em serviço: reflexões e desafios que se apresentam aos profissionais da infância. In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria **Infância e práticas educativas**. Maringá: EDUEM, 2007.

_____. Intervenções pedagógicas e promoção da aprendizagem da criança: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. In: FAUSTINO, Rosângela Céla; BARROCO, Sonia Mari Shima; CHAVES, Marta (Org.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Maringá: EDUEM, 2008.

_____. Enlaces da Teoria Histórico-Cultural com a literatura infantil. In: CHAVES, Marta (Org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: Eduem, 2011. (Formação de Professores, EAD, n. 44).

CONFERÊNCIA Mundial de Educação para Todos. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: UNIFEC, 1990.

COSTA, Samuel Guimarães da. Os sobreviventes da idade da pedra. **Revista Panorama**, Curitiba, v. 7, n. 110, p. 20-26, jul. 1961.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir** – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2. ed. Campinas: Editores Associados, 1999.

_____. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 607-618, set./dez. 2006.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. As apropriações das teorias psicológicas pela prática educativa contemporânea: a incorporação de Piaget e de Vigotski ao ideário pedagógico. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TULESKI, Silvana Calvo; BARROCO, Sonia Mari Shima. **Escola de Vigotski: contribuições para a psicologia e a educação**. Maringá: Eduem, 2009.

_____. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, n. 21, p. 79-115, 2000.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001a.

_____. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira**, n. 18, set./dez. 2001b.

_____. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2002.

EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura**. São Paulo: Editora da Unesp, 2005.

_____. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

EMIRI, Loretta; MONSERRAT, Ruth. (Org.). **A conquista da escrita: encontros de educação indígena**. OPAN-Operação Anchieta. São Paulo: Iluminuras, 1989.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, v. 20, p. 43-54, 2006.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. Para além do escolanovismo em Vigotski: compreendendo o trabalho do professor na obra Psicologia Pedagógica. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TULESKI, Silvana Calvo; BARROCO, Sonia Mari Shima. **Escola de Vigotski: contribuições para a psicologia e a educação**. Maringá: Eduem, 2009.

FAUSTINO, Rosangela Célia. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. 2006. 329 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FERNANDES, José Loureiro. Os índios da Serra dos Dourados: os Xetá. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 3., 1959, Recife. **Anais...** Recife, 1959. p. 27-46.

FLACSO: BANCO MUNDIAL. **Exclusión Social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe**. Editores Estanislao Gacitúa, Carlos Sojo, Shelton Davis. San José, 2000. 312 p.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, jan. 1998.

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico**. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

_____. **Uma estranha ditadura**. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco idéias equivocadas sobre o índio. **Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano**, Manaus, AM, n. 01, p. 13-33, set. 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, Elza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade de (Org.). **Crise da escola e política educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12 (1932): apontamentos e notas dispersos para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: _____. **Cadernos do Cárcere**. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GUÉRIOS, Rosario Farâni Mansur. A posição linguística do Xetá. **Letras**, Curitiba, n.10, p. 92-114, jul. 1959.

HARACENKO, Adélia Aparecida de Souza. **O processo de transformação do território no noroeste do Paraná e a construção das novas territorialidades camponesas**. 2007. 627 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

HOBBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KUENZER, Acácia Zeneida. As relações entre conhecimentos tácitos e conhecimentos científicos a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. **Educar**, Curitiba, n. especial, p. 43-69, 2003.

_____. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.19, n. 63, 1998.

LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

LURIA, Alexander Romanovich. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: _____. **Curso de psicologia geral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. v. I.

_____. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. IV.

_____. **Pensamento e linguagem:** as últimas conferências de Luria. 2. reimp. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, Alexander Romanovich; YUDOVICH, F.I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança.** 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LYONS, John. **Linguagem e Lingüística.** Rio de Janeiro: Nacional, 2009.

MARANHÃO, Maria Fernanda Campelo. **Contextualizando imagens paranistas (1940-1950):** o filme etnográfico de Vladimir Kozák e as ciências sociais no Paraná. 2006. 54 f. Monografia (Especialização em História e Geografia do Paraná) – Pós-Graduação *lato sensu* em História e Geografia do Paraná, Faculdade Padre João Bagozzi, Curitiba, Paraná, 2006.

MARTINS, Lúcia Marcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade.** Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lúcia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, K. A chamada acumulação primitiva. In:_____ **O capital:** crítica da economia política. Trad. Reginaldo Sant'Ana, 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MELO, Marcelo Paula; FALLEIROS, Ielê. Reforma da Aparentagem Estatal: novas estratégias de legitimação social. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia.** São Paulo: Xamã, 2005.

MELIA, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização.** São Paulo: Loyola, 1979.

MOTA, Lúcio Tadeu. **As cidades e os povos indígenas:** mitologias e visões. Maringá: Eduem, 2000. 60 p.

_____. Os índios Xetá na província paranaense (1853-1889). **Pós-História**, Assis, v. 6, p. 175-189, 1998.

_____. **As guerras dos índios Kaingang:** a história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769-1924). Maringá: Eduem, 2009.

MULHERN, Francis. A política dos estudos culturais. In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (Org.). **Em defesa da história:** marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

NAGEL, Lizia Helena. Educação e desenvolvimento na “pós-modernidade”: algumas reflexões. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; RIZZOTTO, Maria Frizon (Org.). **Políticas sociais e desenvolvimento:** América Latina e Brasil. São Paulo: Xamã, 2007.

NIKITA Sergeivitch Khrushchev. 2008. Disponível em:
<<http://www.marxists.org/portugues/khrushchev/index.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida. As grandes conferências da década de 90, as diretrizes da política educacional e o ensino fundamental: uma abordagem. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 33, out./dez. 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, Elza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade de (Org.). **Crise da escola e política educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. A problemática dos “índios misturados” e os limites dos estudos americanistas: um encontro entre antropologia e história. In: _____. **Ensaaios em antropologia histórica**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **La situación de los pueblos indígenas del mundo**. Nueva York: Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas, 2009.

OSTTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

QUEM são os Xetá. Curitiba: Museu Paranaense; Celepar, 2000. 1 CD-ROM.

RECOMENDAÇÕES DA SEGUNDA REUNIÃO INTERAMERICANA DE MINISTROS DE EDUCAÇÃO. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XXVI, n. 63, p. 179-201, jul./set. 1956.

RIZO, Gabriela. **Aprender a ser, aprender a reinventar**: caminhos da UNESCO para a era global – O Relatório Delors, o Planejamento Estratégico Situacional e o Processo Civilizador. 2005. 221 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. A língua dos índios Xetá como dialeto guarani. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n. 1, p. 7-11, 1978.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna; CABRAL, Ana Suely Arruda Câmara. As muitas razões para o acesso dos Xetá à educação superior indígena: desafios e possibilidades. In: NOVAK, Maria Simone Jacomini et al. **Educação superior indígena no Paraná**. Maringá: Eduem, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SEED reúne Xetá para Oficina de Produção de Material Pedagógico. Curitiba, 2010. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia>>. Acesso em: 13 jan. 2011.

SFORNI, Marta Sueli Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino:** contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM, 2004.

SILVA, Carmen Lúcia da. **Sobreviventes do extermínio:** uma etnografia das narrativas e lembranças da sociedade Xetá. 1998. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

_____. **Em busca da sociedade perdida:** o trabalho da memória Xetá. 2003. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília. 2003.

_____. Os Xetá. In: PARANÁ. Secretária de Estado da Educação. **Educação escolar indígena.** Curitiba: SEED, 2006. (Cadernos Temáticos).

_____. Os nomes falam: reminiscências da onomástica Xetá. In: CABRAL, Ana Suelly Arruda Câmara; RODRIGUES, Aryon Dall’Igna (Org). **Línguas e culturas tupi.** Campinas: Curt Nimuendajú; Brasília, DF: LALI/UNB, 2007.

SIQUEIRA, Ângela Carvalho de. Organismos Internacionais: educação em uma política de integração soberana? **Fórum Mundial de Educação.** Porto Alegre, 2001.

STRAUBE, Fernando Costa. Fontes históricas sobre a presença de araras no estado do Paraná. **Atualidades Ornitológicas**, n. 156, jul. /ago. 2010. Disponível em <http://www.ao.com.br/download/ao156_64.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2011.

TEPLOV, R. M. Aspectos psicológicos de educação artística. In: LURIA, Alexander Romanovich et al. **Psicologia e Pedagogia II:** Investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1991.

TROJAN, Rose Meri. A arte e a humanização do homem: afinal de contas, para que serve a arte? **Educar**, Curitiba, n.12, p. 87-96, 1996.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski:** a construção de uma psicologia marxista. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2008.

_____. **A relação entre texto e contexto na obra de Luria:** apontamentos para uma leitura marxista. Maringá: Eduem, 2011.

_____. Em defesa de uma leitura histórica da teoria vigotskiana. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TULESKI, Silvana Calvo; BARROCO, Sonia Mari Shima. **Escola de Vygotski:** contribuições para a psicologia e a educação. Maringá: Eduem, 2009.

TUNES, Elizabeth; PRESTES, Zoia. Vigotski e Leontiev: ressonâncias de um passado. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, jan./abr., 2009.

UNESCO. **UNESCO e a Educação na América Latina e Caribe 1987-1997**. Santiago, 1998.

_____. **Declaração de Princípios Sobre a Tolerância**. Paris, 16 nov. 1995.

_____. **Resolução 49/214 - Día Internacional de las Poblaciones Indígenas**. 23 dez. 1994.

_____. **Resolução 45/164 - Año Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo**. 18 nov. 1990.

_____. **Resolução 48/163 - Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo**. 21 dez. 1993.

_____. **Resolução 59/174 - Segundo Decenio Internacional de los Pueblos Indígenas del Mundo**. 20 dez. 2004.

VASCONCELOS, Eduardo Alves. **Aspectos fonológicos da língua Xetá**. 2008. 68 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

VIEGAS, C.W. **Natureza e direções das mudanças lingüísticas observadas entre os últimos falantes do Kokáma nativos do Brasil**. 2010. 129 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

VIEIRA, Sofia Lerche. Escola – função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, Naura Syria; AGUIAR, Márcia Angela da Silva. **Gestão da educação: impasses, perspectiva e compromissos** (Org.). 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

VLADIMIR Ilitch Lenine. Disponível em:
<<http://www.marxists.org/portugues/lenin/index.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009a.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005a.

_____. Sobre a questão do multilinguismo na infância. **TEIAS**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12, jan./dez. 2005b.

_____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009b.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.