

Interculturalidade e afirmação identitária dos Juruna da aldeia Boa Vista¹

Taiane Lima Silva¹, Daniel dos Santos Fernandes²

^{1, 2} Universidade Federal do Pará - UFPA. Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia. Alameda Leandro Ribeiro s/n. Aldeia. Bragança - PA. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: taianelima@ufpa.br

RESUMO. Este texto tem por objetivo apresentar uma reflexão acerca da interculturalidade na proposta pedagógica da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Indígena Francisca Oliveira Lemos Juruna, localizada na aldeia Boa Vista, município de Vitória do Xingu/PA. Foram utilizadas técnicas de pesquisa etnográfica, entre elas a observação participante e registros fotográficos. Discute-se como a identidade desses Juruna vem sendo construída a partir da sua relação com a escola, considerando, a partir das proposições de Hall (2005), que o sujeito pós-moderno está fragmentado não mais em uma e sim em múltiplas identidades. A interculturalidade é apresentada como uma proposta para a construção de uma sociedade igualitária, à luz do respeito às diferenças. Constatou-se que apesar das dificuldades da escola em mitigar o desequilíbrio na relação de contato, dada a hegemonia da cultura dominante, as crianças estão protagonizando grande papel na afirmação da identidade indígena.

Palavras-chave: Interculturalidade, Identidade, Educação Escolar Indígena, Aldeia Boa Vista.

Interculturality and identity affirmation of the Juruna of the village Boa Vista

ABSTRACT. This text aims to present a reflection about interculturality in the pedagogical proposal of the Francisca Oliveira Lemos Juruna Municipal School of Indigenous and Basic Education, located in the Boa Vista village, in the municipality of Vitória do Xingu/PA. Ethnographic research techniques were used, including participant observation and photographic records. It is discussed how the identity of these Juruna has been constructed from their relation with the school, considering, from the propositions of Hall (2005), that the postmodern subject is fragmented no longer in one but in multiple identities. Interculturality is presented as a proposal for the construction of an egalitarian society, the light of respect for differences. It was found that despite the school's difficulties in mitigating the imbalance in the contact relationship, given the hegemony of the dominant culture, children are playing a major role in affirming indigenous identity.

Keywords: Interculturality, Identity, Indigenous School Education, Boa Vista Village.

Interculturalidad y afirmación identitaria de los Juruna de La aldea Boa Vista

RESUMEN. Este texto tiene por objetivo presentar una reflexión acerca de la interculturalidad en la propuesta pedagógica de la Escuela Municipal de Enseñanza Infantil y Fundamental Indígena Francisca Oliveira Lemos Juruna, ubicada en la aldea Boa Vista, municipio de Vitória do Xingu/PA. Se utilizaron técnicas de investigación etnográfica, entre ellas la observación participante y registros fotográficos. Se discute cómo la identidad de esos Juruna viene siendo construida a partir de su relación con la escuela, considerando, a partir de las proposiciones de Hall (2005), que el sujeto posmoderno está fragmentado no más en una y sí en múltiples identidades. La interculturalidad se presenta como una propuesta para la construcción de una sociedad igualitaria, la luz del respeto a las diferencias. Se constató que a pesar de las dificultades de la escuela en mitigar el desequilibrio en la relación de contacto, dada la hegemonía de la cultura dominante, los niños están protagonizando gran papel en la afirmación de la identidad indígena.

Palabras clave: Interculturalidad, Identidad, Educación Escolar Indígena, Pueblo Boa Vista.

Introdução

A grandiosidade da Amazônia, visível na diversidade de vida e nas peculiaridades do seu ecossistema, revela-se também nas múltiplas faces do seu povo. Numa extensão territorial de 5 milhões de Km², onde há água e floresta em abundância, a Amazônia Legal, segundo Hage (2016), abriga ribeirinhos, pescadores, indígenas, quilombolas, imigrantes nordestinos, enfim, uma infinidade de pessoas com modos singulares de vida que também veem sua história marcada pela resistência à presença do grande capital, sinalizado pelos ambiciosos projetos pensados para a região, como as hidroelétricas e as rodovias de integração. Resistir a esses processos de exploração requer rupturas das mais diversas ordens, de modo a emergir um paradigma capaz de acolher as diferenças na medida em que promove a igualdade.

Para a construção desse projeto de sociedade e desenvolvimento, pautado na busca pela afirmação identitária dos povos da Amazônia, manifestada nos seus saberes, Salomão Hage (2016) propõe um caminho com referência na “fraternidade e comunhão, assumindo a dialogicidade e a interculturalidade como estratégias para afirmar o direito à igualdade e à diferença”. (Hage, 2016, p. 14). Segundo o

autor, é preciso reconhecer a contribuição dessas populações na convivência harmônica entre homem-natureza, pensando em um modelo de desenvolvimento contrastante aos interesses de exploração dos seus recursos naturais, causadores de desigualdades e extermínios sociais.

Ser fraterno diante de relações tão complexas, como o enfrentamento dos indígenas Juruna, Xypaia e Kuruaya ao movimento de colonização portuguesa no século XVII na região do Xingu (Lima, 2009), ou como a luta do movimento Xingu Vivo para Sempre contra a construção da hidroelétrica Belo Monte, ou como a saída do pequeno agricultor de suas terras para abrir espaço à pecuária de grande porte, exige coragem dos sujeitos da Amazônia em reivindicar o direito a políticas públicas e posturas sociais que os reconheçam iguais na sua condição de cidadãos, assegurando ainda suas expressões culturais e, com elas, suas maneiras de conceber a vida. Só há comunhão quando há disposição para a aceitação do outro, quando não há subjugação. Assim, é necessário considerar um modelo de conhecimento, produção e desenvolvimento capaz de indicar novas possibilidades para a Amazônia que não sejam aquelas ditadas pelo valor financeiro de suas árvores e rios.

Pensada dessa forma, a interculturalidade se manifesta como caminho para a prática do diálogo. A relação equitativa entre culturas diferentes supera a tolerância na medida em que os diferentes se igualam no reconhecimento da contribuição do outro para a afirmação da sua própria identidade. Esse diálogo se torna enriquecedor por possibilitar respostas diferentes às mesmas problemáticas, dada a variação de modos de pensar e agir, desconstruindo a ideia de linearidade e objetividade tão presentes na sociedade contemporânea.

Xavier Albó (2005) apresenta a interculturalidade sob a ótica de três níveis. O primeiro e o segundo seriam as pessoas e seus grupos sociais. O terceiro nível diz respeito às instituições e estruturas desse sistema social. As escolas, as igrejas, a política, os meios de comunicação e tantas outras estruturas seriam convidadas a refletir e facilitar o diálogo entre os diversos grupos de pessoas. Para o autor,

... a plenitude intercultural se realizará quando, graças ao trabalho simultâneo nos três níveis, toda a sociedade for transformada, mudando seu modo de pensar e agir; quando chegarmos a ser iguais sem deixar de ser diferentes: iguais por sermos aceitos publicamente, iguais em oportunidades, mas distintos em nossa identidade pessoal e de grupo. Quando nos sentirmos todos felizes e orgulhosos de viver em uma sociedade baseada e organizada em função desse respeito por sua

diversidade cultural, que a todos nos enriquece. (Albó, 2005, p. 52).

Pensar dessa forma, no entanto, não deixa de ser um ato de protesto, de rebeldia em relação ao paradigma tradicionalista. É romper com a hegemonia do método cartesiano e com as influências dele sob a nossa maneira de valorar o conhecimento e suas formas de expressão na organização social dos países, onde somente uma minoria tem voz para decidir o tipo de desenvolvimento que se pretende ratificar como autêntico e onde a maioria da população se vê à mercê de um sistema de exploração, longe do acesso ao ensino superior e dos centros onde tal método é validado. Para Santos (2008), esse modelo totalitário “nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas”. (Santos, 2008, p. 21).

Contudo, ainda segundo Santos (2008), o paradigma dominante está em crise e estaríamos em fase de transição. Isso por conta dos limites, das insuficiências do método, bem como pelo distanciamento entre sujeito e objeto, além da indiferença daquele para com a natureza, considerada mero objeto de experimentação. Soma-se ainda o peso da forte industrialização do conhecimento, fazendo-nos questionar o papel deste na nossa vida prática.

Emerge, assim, um novo paradigma cujos pilares são tratados por Santos (2008) com as seguintes teses: 1. Todo o conhecimento científico-natural é conhecimento social; 2. Todo o conhecimento é local e total; 3. Todo o conhecimento é autoconhecimento e 4. Todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum.

As teses mencionadas são justificadas pelo autor ao tratar do declínio da separação entre ciências naturais e ciências sociais, pois “a emergente inteligibilidade da natureza é presidida por conceitos, teorias, metáforas e analogias das ciências sociais” (Santos, 2008, p. 66). Essas dicotomias e a superespecialização do conhecimento pós-moderno são suplantadas pela concepção de conhecimento total, que por sua vez também é local no sentido de que os conceitos e teorias desenvolvidos em um sistema local podem ser aplicados em outro contexto, servindo, nas palavras dele, de exemplaridade, um pensamento total ilustrado.

A aproximação sujeito/objeto resignificou a relação do homem com a natureza, considerando-a não como objeto de exploração, mas como continuação de si próprio, do desejo de equilíbrio após o distanciamento precedente. É autoconhecimento por projetar o sujeito no

objeto, desconsiderando a explicação científica como verdade absoluta e tomando as crenças, os juízos de valor como respostas também plausíveis para os questionamentos da natureza e da sociedade.

No paradigma emergente, o caráter autobiográfico e auto-referenciável da ciência é plenamente assumido. A ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as nossas perspectivas de sobrevivência. Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos. (Santos, 2008, p. 85).

Para Santos (2008), a ciência da ação segue agora em direção à ciência da contemplação. Abre espaço para o diálogo entre outras formas de conhecimento, entre estas a do senso comum. A bem da verdade, mesmo com toda a hegemonia imposta pelo método científico, o conhecimento prático sempre norteou nossas ações, orientou nossa maneira de observar e contemplar a natureza e nossa vida. Contudo, este “tende a ser um conhecimento mistificado e mistificador mas, apesar disso e apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico”. (Santos, 2008, p. 89).

Por todo este contexto de transição, considerar a diversidade dos saberes de diferentes culturas é uma das tentativas de pensar uma sociedade para além do mercado. É pensar uma nova maneira de bem-viver e bem-conviver. Retomando as ideias de Xavier Albó (2005), a interculturalidade vive sua plenitude quando as estruturas sociais passam a pautar suas relações pela busca da igualdade, assegurando o direito do outro ser diferente, assegurando o direito a diversas identidades.

Nesse sentido, apresento a seguir uma reflexão acerca da interculturalidade na proposta pedagógica da escola indígena Francisca de Oliveira Lemos Juruna, localizada na aldeia Boa Vista, município de Vitória do Xingu/PA, e seus reflexos na construção identitária Juruna, o que também é um dos objetivos específicos de minha pesquisa, em andamento, no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Saberes da Amazônia, da Universidade Federal do Pará – UFPA, cujas técnicas metodológicas incluem as da etnografia.

Identidade, interculturalidade e bilinguismo: O dia do índio na Escola Francisca de Oliveira Lemos Juruna

A escola indígena Francisca de Oliveira Lemos Juruna está situada na aldeia Boa Vista, pertencente à etnia

Juruna, na região do médio Xingu. Após um longo histórico de migrações em razão de fugas da colonização portuguesa durante os séculos XVII e XVIII e pela exploração de seringalistas no final do século XIX, a pequena aldeia se apresenta como sinal de resistência cultural mesmo estando hoje inserida num contexto de pleno contato com a cultura urbana.

Na década de 1990, a comunidade, antes vista como de pequenos agricultores, produtores de farinha, passa a reivindicar a identidade étnica, em muito pela mudança no cenário nacional do tratamento legal em relação aos povos indígenas, culminada pela Constituição Federal de 1988, sendo esta marco da transição de uma política de intolerância para a declaração de respeito às diferenças, o que é expresso no seu art. 215 “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (Brasil, 1988).

Somente por volta do início dos anos 2000 esse grupo teve a identidade indígena reconhecida pelas agências indigenistas, compondo-se como mais um caso descrito na literatura como de emergência étnica ou etnogênese (Arruti, 1995). Atualmente a comunidade busca retomar seus marcadores culturais, numa tentativa de reafirmar as fronteiras da etnia em relação

à população local. Para isso, elegeram a escola como principal estrutura para dar suporte ao permanente processo de afirmação identitária.

Entre as visitas que realizamos à comunidade, observando e entrevistando moradores e profissionais da escola, constatamos o empenho em concretizar o

discurso da interculturalidade, em valorar a cultura indígena e equilibrar a relação constante com a cultura do não indígena. Como atividade comemorativa da escola, o dia do índio foi celebrado com muito entusiasmo por alunos, professores, pais e toda a comunidade.

Figura 1 - Foto de um dos estandes montados para expor o artesanato Juruna. A indígena que segura a criança no colo pertence à etnia Xicrin, visitante do evento.



Fonte: Pesquisa dos Autores (2018).

Durante a programação, percebia-se o engajamento das crianças na aprendizagem da pintura corporal, da

confeção de artesanatos e, mais timidamente, dos rituais de dança.

Figura 2 - Foto retrata o protagonismo dos estudantes no processo de afirmação cultural dos Juruna da aldeia Boa Vista.



Fonte: Pesquisa dos Autores (2018).

No caso dos Juruna da aldeia Boa Vista, a cultura hegemônica está marcadamente presente na vida prática da comunidade. Os alunos possuem hábitos e usos característicos dos centros urbanos. Por outro lado, o jeans e o tênis, por exemplo, são utilizados juntamente com

saías de cipó e acessórios nas pernas assim que o cacique os convoca para o Kariá, ritual típico dos Juruna pedindo permissão para entrar nas águas antes de cada pescaria.

Figura 3 - Estudantes dançando o Kariá.



Fonte: Pesquisa dos Autores (2018).

Essa duplicidade de posturas é tratada por Hall (2005) como sendo resultante do fenômeno da “crise das identidades”. É que o sujeito unificado, com referenciais identitários bem definidos socialmente, ou seja, o indivíduo estável, estaria se fragmentando e assumindo não mais uma e sim múltiplas identidades, “algumas vezes contraditórias ou não resolvidas”. Nessa perspectiva do autor, “O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas”. (Hall, 2005, p. 13).

A crise exposta por Hall (2005) diz respeito a uma mudança estrutural nas sociedades modernas do final do século XX. De acordo com ele, os meios de comunicação e transporte alteram o movimento das relações sociais e resignificam referências de cultura, território e pertencimento. Para Agier (2001, p. 7), essas transformações ocasionadas pelo contexto de globalização geraram “sentimentos de perda de identidade” que estão sendo mitigados por novas posturas e “retóricas identitárias”.

O homem moderno já não teria sustentação em práticas sociais ditas por Stuart Hall (2005) como “velhas identidades”. Na concepção pós-moderna, descrita pelo autor, o sujeito sociológico

construiu sua identidade no reconhecimento da existência de um “eu” formado pela interação com um “outro”, compartilhando significados, valores e sentidos, mas a partir de um contexto de globalização, a identidade passa a ser uma “celebração móvel”, na medida em que o outro é cada vez mais próximo e se apresenta em estruturas cada vez mais diversas (Hall, 2005).

Essas compensações de enfrentamento às transformações do mundo contemporâneo, de acordo com Santos (2011), é o que têm levado movimentos sociais, em seus diversos segmentos, a buscar na identidade a afirmação de suas diferenças e a construção de políticas reivindicadoras de supostos direitos negados historicamente. Nesse sentido, o autor trabalha com o conceito de “processo de identificação-diferenciação em lugar de identidade”. (Santos, 2011, p. 142), uma vez que esta última assume não mais o sentido de idêntico, permanente e sim de algo “contraditório, múltiplo e mutável”.

As proposições de Claude Lévi-Strauss e de Fredrick Barth fundamentam a autonomia da identidade como objeto de estudo, e baseados na perspectiva da alteridade, constituem-na, de acordo com a abordagem desse objeto, de “maneira

contextual, relacional, construtivista e situacional”. (Agier, 2001, p. 9).

Corroborando com a abordagem contextual, segundo a qual “os processos identitários não existem fora de contexto, são sempre relativos a algo específico que está em jogo”. (Agier, 2001, p. 9). Santos (2011, p. 145) afirma que “... a construção de identidades é marcada por uma intencionalidade que se desenvolve em contextos de relações de poder e, para compreender tal construção, devemos levar em consideração os processos de construção”.

Agier (2001) aborda a concepção relacional da identidade como a necessidade de diferenciação do outro. A ideia de alteridade nos remete a reconhecer que como seres sociais, somos sempre interdependentes, precisamos de um referencial para afirmar quem somos. Em tempos de globalização, o autor afirma que essas relações são capazes de alterar ou modificar os referentes originários de pertencimento de um grupo, tais como os valores morais, regras de convivência, educação, língua e outros meios culturais, fazendo com que os estatutos sociais tenham de ser redefinidos com constância cada vez mais acelerada. Para o autor,

Desse ponto de vista, os meios urbanos podem ser fatores de encadeamento ou reforço dos processos identitários. A cidade

multiplica os encontros de indivíduos que trazem consigo seus pertencimentos étnicos, suas origens regionais ou suas redes de relações familiares e extrafamiliares. (Agier, 2001, p. 10).

É justamente esse fluxo de mudanças o precursor de evoluções sociais e políticas que exigem hoje novos focos de pesquisa na área etnográfica. A organização social dos sujeitos do século XXI fez surgir movimentos identitários de ordem étnica, religiosa, racial, dentre tantos outros, fundamentados em atitudes de retorno às raízes, discurso largamente difundido atualmente, e que Hall (2005) acredita ser uma “reversão notável, uma virada bastante inesperada dos acontecimentos”, pois, segundo ele, “tanto o liberalismo quanto o marxismo, em suas diferentes formas, davam a entender que o apego o local e ao particular dariam gradualmente vez a valores e identidades mais universais e cosmopolitas ou internacionais”, homogeneizando, hibridizando as práticas culturais.

A abordagem construtivista deve, então, responder não só pelo contexto do grupo social, mas também pelos processos identitários, pela maneira em que são construídos.

A abordagem construtivista da identidade vai mais longe que a simples recontextualização da questão. Dois momentos podem ser distinguidos na análise: por um lado,

a necessidade de experimentada por alguns grupos, categorias ou indivíduos de edificar, nesse ou naquele contexto, fronteiras simbólicas (é o momento da identidade); por outro, o processo dessa edificação ela própria, ou seja, o momento da criação cultural, que se define sempre no quadro precedente. (Agier, 2001, p. 11).

As pesquisas necessitam então, não só contemplar os contextos que contribuem com a identificação dos indivíduos, mas também analisar as hibridizações, o reflexo da incorporação de novos significados na vida dos sujeitos que são investigados, de modo que sejam superadas concepções exóticas muitas vezes mantenedoras de uma visão tradicionalista de cultura, na qual o sujeito parece sempre estar atrelado às crenças ancestrais, estático na sua maneira de relacionar, vestir, dançar, enfim, viver. A abordagem situacional leva à compreensão do processo de assimilação dessas novas lógicas nas realidades locais.

Assim, “a atenção principal do observador deve se colocar antes sobre as interações e sobre as situações reais nas quais os atores se engajam, do que nas representações formuladas *a priori* das culturas, tradições ou figuras ancestrais em nome das quais se supõe que eles agem”. (Agier, 2001, p. 12).

Hall (2005), ao tratar da retomada às identidades locais mesmo com a coexistência das identidades nacionais,

aquelas cujas tradições são generalizadas, criando-se culturas homogêneas, também atribui tal fenômeno ao movimento da globalização, uma vez que o capital conseguiria atingir não só o “global”, mas chegaria aos “nichos”, despontando novos mercados.

Segundo o autor,

... a globalização tem, *sim*, o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas e ‘fechadas’ de uma cultura nacional. Ela tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas e trans-históricas. (Hall, 2005, p. 87).

Entretanto, o efeito desse processo de globalização seria, na visão do autor, contraditório. Isso porque vem gerando a duplicidade de posturas identitárias, conforme já demonstrado nas práticas da escola Francisca de Oliveira Lemos Juruna. A primeira dessas posturas gira em torno da “tradição”, seriam aquelas que se fundam numa retórica, na tentativa de recuperar relações, raízes culturais ora perdidas. A segunda já assimilaria as modificações políticas sofridas, sem essa perspectiva de se alcançar a pureza de outrora, o que chama de “tradução” (Hall, 2005).

Muitos dos movimentos ditos combatentes do processo de globalização

se sustentam na primeira postura identitária. É o que Santos (2011, p. 152) chama de “identidade de permanência-essência”, na qual há o discurso de coletividade marcado pela essência fixa e imutável, uma “identidade verdadeira” que embora pareça perdida, possa ser “ressuscitada e recuperada”.

As proposições de Hall (2005) parecem figurar numa tripla postura: a da tradição, baseada na retórica às raízes, a tradução cultural, que nega a “pureza identitária” por achar que esta estaria sujeita a influências históricas e políticas, e, por fim, a da tradução, sendo esta fruto de hibridizações culturais, formadoras de diversos tipos de identidade na era da modernidade tardia, representadas pela negociação cultural dos migrantes que se veem obrigados a “negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades”. (Albó, 2005, p. 47).

Em contraponto a esta maneira classificatória das identidades na era pós-moderna, e sob a luz do princípio da incompletude, manifestado por Santos (2008), o qual enuncia que “nenhuma forma singular de conhecimento pode responder por todas as intervenções possíveis no mundo, todas elas são, de diferentes maneiras incompletas”, a

interculturalidade surge como uma relação equitativa entre as culturas, haja vista não negar o direito de grupos sociais buscarem suas raízes culturais, no sentido de reavivá-las, sem que isso represente um isolamento em relação ao contato com culturas diferentes, dado todo o movimento de relativização do tempo e espaço promovido pela globalização. Também não se refere à hibridização cultural, pois propõe que pessoas diferentes possam conviver e se manifestar culturalmente de distintas maneiras, num intercâmbio enriquecedor; senão, vejamos as seguintes definições sobre interculturalidade:

A interculturalidade é o contato entre culturas, com possíveis trocas que se estabelecem em termos equitativos e em condições de igualdade, como processo de permanente relação, comunicação e aprendizagem entre pessoas, grupos, conhecimentos, valores e tradições sem necessariamente haver a fusão, ou hibridização, entre as práticas e os saberes postos em contato. (Fernandes, 2016, p. 57).

Uma relação de interculturalidade é qualquer uma que ocorre entre pessoas ou grupos sociais de culturas diferentes. Por extensão, pode-se chamar também de interculturalidade as atitudes de pessoas e grupos de uma cultura que se referem a elementos de outra cultura. (Albó, 2005, p. 47).

La interculturalidad es una herramienta de emancipación, de lucha por una igualdad real, o equidad real, en el sentido no solo cultural muy superficial sino también material. Esto resulta patente

enlaidentidad de los pueblos indígenas, que nunca se identificansolamente por su origen sino también por su ocupación, campesina y obrera. Entonces, esas identidades sonduales por lo menos en el sentido en el que unenlaclase y la etnia. (Marakan, 2012, *apud* Ruiz 2014, p. 40).

Diante de um mundo hegemônico, cuja legitimidade é estabelecida pela carga ideológica do dominador, fortalecer a relação equitativa entre culturas, constitui-se um grande desafio por também ter de estabelecer valor no sentido contrário dos sujeitos: do dominador para com os dominados, ou seja, aqueles que se julgam detentores de uma cultura superior, por ser legitimada e validada socialmente no mundo do capital, teriam de reconhecer e valorar a cultura das minorias. Para Albó (2005, p. 51), “a complementaridade (em vez de oposição) entre uns e outros começará a ser percebida e vivida. Surgirão apropriações selecionadas de algumas coisas conseguidas pelos outros, em ambos os sentidos”.

As apropriações selecionadas não são empregadas em termos de transculturação ou hibridização. Do contrário, são meios que exigem o fortalecimento da própria identidade, de modo a tornar o contato com a cultura do outro fonte de diálogo e crescimento mútuo.

Nesses termos,

É especialmente importante trabalhar para essa auto-identificação cultural no caso dos membros das culturas subordinadas. Por serem subordinados a outra, é comum que sofram distorções e que se sintam discriminados pelos membros e instituições da cultura dominante. Em consequência, desenvolvem mais facilmente a auto-rejeição, como resultado de tantos séculos de desprezo por parte de outros. (Albó, 2005, p. 49).

Uma relação intercultural parte, portanto, da valorização do que lhe é próprio, daquilo que é compartilhado em determinado grupo social, para posteriormente se abrir ao diferente, garantindo a simetria. A principal dificuldade desse contato harmônico é justamente assegurar a equidade, pois conforme Hall (2005), as identidades parecem “flutuar livremente”, desalojando tempo, espaço, histórias e tradições na mesma proporção em que a mídia, os sistemas de comunicação e a facilidade do contato media a vida social atualmente.

Se as identidades são móveis (Hall, 2005), poderíamos então nos questionar: como saber se está havendo interculturalidade nas relações dos sujeitos pertencentes a certa estrutura social? Como saber quais são as fronteiras culturais dos grupos em contato?

No campo educacional, Albó (2005) vem responder a estas questões afirmando não ser o objetivo fazer com que os estudantes se tornem plenamente

habilitados nas duas culturas em contato. Para ele, “este é um ideal útil e desejável, mas demasiadamente amplo”. O que ele propõe é “utilizar e dinamizar desde o princípio os elementos culturais que os educandos conhecem, fortalecendo assim sua identidade cultural. Em seguida, estimular a abertura positiva a novos conhecimentos, pessoas e modos de proceder de culturas distintas da dele”. (Albó, 2005, p. 67).

Sob esta percepção, a escola Francisca de Oliveira Lemos Juruna está se empenhando no sentido de mitigar o desequilíbrio entre as culturas indígena e não indígena na sua proposta pedagógica, contando, sobretudo, com o forte apoio da comunidade. Parte desse empenho está refletida na tentativa de recuperação da língua materna.

Ainda na celebração do dia do índio, a apresentação de cantos na língua Juruna, protagonizada pelas crianças da escola, chamou bastante atenção dos convidados, que compunham uma mesa de autoridades, além dos membros da própria aldeia. Pareciam cantar orgulhosas para mostrar o quanto aprenderam rápido a língua falada por seus antepassados. Entre as manifestações de afirmação identitária, o uso da língua é a mais expressiva.

Cabe ressaltar que a língua materna desses indígenas foi reduzida a apenas

algumas palavras conhecidas pelos membros mais velhos da aldeia. A aprendizagem da mesma é fruto do intercâmbio de um dos membros da comunidade no Parque Indígena do Xingu, onde há indígenas da mesma etnia ainda mantendo forte grau de distintividade cultural, com o objetivo de aprender e, posteriormente, ensinar a língua na escola.

Em tempos de globalização, assistir ao processo de recuperação da língua materna dos Juruna do Km 17, como são conhecidos localmente, considerando que acompanhamos a expectativa da comunidade, desde as primeiras visitas em agosto de 2017, com o retorno desse intercâmbio, nos fez refletir a força da resistência cultural desse povo, considerando ainda o fato de que até hoje “ainda existe no imaginário coletivo a ideia de que o monolinguismo é condição essencial para a constituição do Estado/nação democrático e livre”. (Afonso, 2014, p. 4082).

Esse imaginário, por sua vez, é construído a partir de interesses econômicos e políticos implícitos na oficialização de uma língua, posto que a linguagem traz a representação da ideologia de determinado grupo social, compreendida esta na perspectiva de Fiorin (1995, p. 28), como o conjunto de ideias que “servem para justificar e explicar a

ordem social, as condições de vida do homem e as relações que ele mantém com os outros homens”.

A língua portuguesa seria, assim, a expressão do civilizado, de formalização do conhecimento válido e demonstração do discurso dominante. A linguagem é, portanto, nas suas diversas formas de manifestação, instrumento de divulgação das ideias, estando intimamente relacionada ao processo de aprendizagem linguística (Fiorin, 1995).

Para Fiorin, “as visões de mundo não se desvinculam da linguagem, porque a ideologia vista como algo imanente à realidade é indissociável da linguagem. As ideias e por conseguinte, os discursos são expressão da vida real. A realidade exprime-se pelos discursos”. (Fiorin, 1995, p. 33). Não valorar as diversas línguas faladas no Brasilⁱⁱ por suas diversas etnias indígenas é antes de tudo, exaltar a representação ideológica contida na língua portuguesa. É aceitar como válido o discurso do colonizador, daquele que subjugou a identidade dos povos que aqui viviam.

Ainda que sejam os primeiros passos de um desafio inimaginável, dada a hegemonia da língua portuguesa na aldeia, a escola indígena Francisca de Oliveira Lemos Juruna, ao iniciar o ensino da língua Juruna com o apoio da comunidade,

consegue sim significativo feito na árdua tentativa de oferecer o ensino diferenciado. O bilinguismo na educação indígena propõe novo discurso, no qual a diversidade e os conhecimentos dos povos indígenas seriam reconhecidos com grau de importância equivalentes aos dos não indígenas.

Ocorre que a normatização, seja por leis, decretos, portarias, ou outros instrumentos legais, ainda não foi capaz de superar as dificuldades de se implantar o ensino bilíngue nas escolas indígenas. Ao retratar as experiências com a temática do ensino bilíngue entre os povos Tembé e Assurini do Tocantins, Gonçalves (2013) alerta para uma série de problemáticas práticas na execução da proposta, entre elas o fato de vários povos indígenas já não falarem mais suas línguas maternas, principalmente pela língua portuguesa ser a primeira língua falada nas aldeias.

No caso dos indígenas descritos por Gonçalves (2013) ou dos Juruna do Km 17, sabemos que dificilmente conseguirão se apropriar da língua materna na sua plenitude, dada a historicidade da perda da língua e, conseqüentemente, a adoção do português como idioma. Apesar disso, é importante considerar o comentário de Xavier Albó (2005) de que a recuperação da língua passa pelo campo simbólico, resumindo-se a pequenas frases ou

algumas palavras. Segundo ele, “apesar disso, estas podem converter-se num importante instrumento reforçador de sua identidade”. (Albó, 2005, p. 75).

Desta forma, ainda que não haja a plena apropriação da língua, os sinais de sua presença simbólica na comunidade constituem-se em importante passo na afirmação identitária de um povo marcado por resistências.

Considerações finais

As reflexões apresentadas neste artigo objetivaram discutir a interculturalidade como alternativa para se construir um novo modelo de desenvolvimento baseado no respeito à diversidade cultural da Amazônia.

Emerge um paradigma capaz de ouvir o Outro, capaz de superar a objetividade estrita ao propor o diálogo com os saberes dos seus múltiplos sujeitos e suas múltiplas identidades. Concretizar o discurso de equidade na relação de contato entre culturas é um dos grandes desafios da Escola Indígena Francisca de Oliveira Lemos Juruna, da aldeia Boa Vista, uma vez que a hegemonia da cultura dominante é sentida nas suas mais corriqueiras práticas. Afirmar-se Juruna passa a ser o primeiro passo para se pensar uma relação verdadeiramente intercultural.

Referências

- Afonso, M. A. (2014). Políticas linguísticas para os povos indígenas no Brasil. In *XVII Congreso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina* (pp. 4082-4099). João Pessoa, PB.
- Agier, M. (2001). Distúrbios identitários em tempos de globalização, *Mana*, 7(2), 7-33. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93132001000200001>
- Albó, X. (2005). *Cultura, Interculturalidade, Inculturação*. São Paulo, SP: Loyola.
- Arruti, J. M. A. (1995). Morte e vida do nordeste indígena: a emergência étnica como fenômeno histórico regional. *Estudos Históricos*, 8(15), 57-94.
- Constituição da República Federativa do Brasil. (1988, 05 de outubro). Recuperado de: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>
- Fiorin, J. L. (1995). *Linguagem e Ideologia*. São Paulo, SP: Ática.
- Fernandes, J. G. S. (2016). Interculturalidade e Etnossaberes. *Espaço Ameríndio*, 10(2), 39-65.
- Gonçalves, R. F. (2013). Os desafios da educação escolar diferenciada, intercultural e bilíngue entre os povos indígenas no estado do Pará. In *XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE* (pp. 6591-6606). Curitiba, PR.
- Hage, S. M. (2016). Interculturalidade, fraternidade e comunhão: referências para sustentabilidade na Amazônia. In *XVII Congresso Eucarístico Nacional: simpósio sobre a Amazônia* (pp. 1-19). Belém, PA.
- Hall, S. (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A.
- Lima, M. S. L. (2009). *O “caminho da volta” vivenciado pelos Juruna/Yudjá da aldeia Boa Vista* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará, Pará.
- Ruiz, A. A. (2014). La construccion de La interculturalidad. In Ruiz, A.A. *Interculturalidad: concepto, alcances e derecho* (pp. 31-43). México: Câmara dos deputados.
- Santos, B. S. (2008). *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo, SP: Cortez.
- Santos, L. S. (2011). As identidades culturais. Proposições conceituais e teóricas. *Revista Rascunhos Culturais*, 2(4), 141-157.

ⁱ Parte das discussões deste texto foi apresentada como atividade avaliativa da disciplina “Teorias do Conhecimento”, ministrada pelo prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage, no Programa de Pós-graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia, da Universidade Federal do Pará.

ⁱⁱ Segundo dados do censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, há 274 línguas indígenas faladas por indivíduos pertencentes a 305 etnias diferentes.

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 18/05/2018
Aprovado em: 10/11/2018
Publicado em: 09/08/2019

Received on May 18th, 2018
Accepted on November 10th, 2018
Published on August, 9th, 2019

Contribuições no artigo: A autora Taiane foi responsável pela elaboração, análise e interpretação dos dados, além da escrita do conteúdo do artigo. O autor Daniel foi responsável pela revisão do texto. Ambos os autores foram responsáveis pela aprovação da versão final a ser publicada.

Author Contributions: The author Taiane was responsible for the elaboration, analysis and interpretation of the data, besides writing the article content. The author Daniel was responsible for proofreading the text. Both authors were responsible for approving the final version to be published.

Conflitos de interesse: Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Taiane Lima Silva

 <http://orcid.org/0000-0003-2139-1920>

Daniel dos Santos Fernandes

 <http://orcid.org/0000-0001-8450-8060>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Silva, T. L., & Fernandes, D. S. (2019). Interculturalidade e afirmação identitária dos Juruna da aldeia Boa Vista. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 4, e5297. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e5297>

ABNT

SILVA, T. L.; FERNANDES, D. S. Interculturalidade e afirmação identitária dos Juruna da aldeia Boa Vista. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 4, e5297, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e5297>