

A AUTORIA EM UMA REDAÇÃO INDÍGENA NA COMUNIDADE JURUNA: PERSPECTIVAS E INDÍCIOS

AUTHORSHIP IN AN ESSAY ON INDIAN COMMUNITY JURUNA: PERSPECTIVES AND EVIDENCE

Lígia Egídia Moscardini

Universidade Estadual Paulista (Unesp/Araraquara)

lmosca2120@gmail.com

Resumo: Este artigo tem, como objetivo, debater sobre questões sobre autor e autoria em uma redação de um aluno indígena. Para isso, primeiramente, investigamos a noção de autor na visão clássica de Foucault (2001) e, em seguida, observar o modo como tais noções estão presentes em textos escolares de acordo com Orlandi (1987), Pfeiffer (1995), Possenti (2002) e Possenti (2016), bem como as exigências e condições que a escola oferece para que o aluno se torne um escritor competente. Em seguida, busca-se evidenciar, por meio do Paradigma Indiciário, sobre o que faz um texto escolar ter indícios de autoria para então se investigar traços de autoria na última versão de um texto, em português como segunda língua, escrito por um aluno da escola juruna em oficina de produção textual ministrada em julho de 2013.

Palavras-chave: Redação Escolar; Português como Segunda Língua; Indícios de autoria.

Abstract: This article has, as its objective, discuss questions about copyright and authorship in an essay from a indigenous student. For that, first, we investigate the notion of author on classical vision of Foucault (2001) of Foucault (2001) and then observe how as such notions are present in school texts according to Orlandi (1987), Pfeiffer (1995), Possenti (2002) and Possenti (2016), as well as the requirements and conditions that the school offers to the student to become a competent writer. Then, we look for highlight, by Indicting Paradigm, on what makes a school text have indications of authorship to then investigate traces of authorship in the latest version of a text, in Portuguese as a second language, written by a student from juruna school in textual production workshop held in July 2013.

Keywords: School Essay; Portuguese as a second language; Evidence of authorship.

Breve Histórico do Povo Juruna e sua Escola

Em termos atuais, o povo juruna, ou yudjá, que significa “dono do rio”, vive em sete aldeias, próximas à BR-80, na Terra Indígena Xingu (Tubatuba, Matxiri, Pequizal, Paqsamba, Pakayá, Pakajá, Mupadá) e em dois postos indígenas na mesma região (Posto Diauarum e Posto Piarçu). A população é de 400 pessoas, aproximadamente, todos falantes da língua indígena (FARGETTI, 2010). De fato, é um povo vitorioso, uma vez que quase foram dizimados, já que, em 1940, só restaram vivos quatro homens e dez mulheres yudjás.

Um dos meios de sobrevivência da própria etnia está na escola da aldeia. A “Escola Estadual Indígena Central de Educação Básica *Kamadu*”, cujo início se deu entre 1994 e 1995, com construção em alvenaria concluída em 2006 e apoio do Instituto Socioambiental (ISA) para regime interno e, ainda hoje, para oficinas. (FARGETTI, 2010, p.60-61). Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, os juruna foram percebendo que a escola poderia ter a função de resgate cultural (PPP, p.14) e, atualmente, conta com professores juruna que integraram o curso de formação em magistério para professores indígenas no Parque Indígena do Xingu, com acompanhamento do ISA. (PPP, p.13).

Como apontamos em Moscardini (2011), os juruna explicam que o nome *Kamadu*, significa “bonita” em português, porque, segundo eles, a escola deve ser atrativa para crianças, jovens e adultos, de modo que aprendam e ensinem de forma coletiva. Instituíram a escola para aprenderem a escrita do não-índio e, ao mesmo tempo, preservarem sua cultura. (MOSCARDINI, 2011). Conforme mencionado em Moscardini (2015) a escola *Kamadu* procura ser, de fato, “Plurilíngue, intercultural, específica e diferenciada”. Intercultural por manter oficina com os não-índios, plurilíngue por oferecer o ensino bilíngue em sua grade curricular, específica porque a equipe gestora e os professores são indígenas e da própria aldeia, e diferenciada realizam cursos superiores na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e são respeitados pela própria comunidade

e pela consciência que têm do papel da escola quanto à preservação cultural. (MOSCARDINI, 2015, p.126)

Nesse sentido, a escrita em português como segunda língua é tão relevante quanto o aprendizado da própria língua materna, pois também auxilia na preservação da cultura e é necessária para interagir com os não-índios em diversas instâncias, desde a reivindicação por seus direitos até cursos de formação em nível médio e superior que realizam na cidade. Portanto, a língua portuguesa também é um instrumento de resistência para a etnia. Tal importância mencionada está transcrita também em passagens do PPP:

Espera que a escola ensine coisas boas (que ajudem na nossa realidade), o português e a tradição pra preparar para o futuro [...] Para a formação de um bom escritor é necessário um leitor competente". [...] A escola deve ensinar a escrita e a fala do não-índio para se comunicar com falantes de outras línguas, também deve ensinar a escrita da nossa língua e fortalecer nossa cultura (PPP, 2008, p.18-21).

A importância do português como segunda língua, para os indígenas, é mais do que clara e isso foi constatado em oficinas realizadas em campo e registradas em Moscardini (2011) e Moscardini (2015). Conforme mencionado em Moscardini (2015), Os próprios juruna solicitam que sejam realizadas Oficinas de Aprendizagem em língua portuguesa na escola da aleia. Assim sendo, houve, no ano de 2013, a terceira viagem a campo para a constituição dessa Oficina, com enfoque na produção de textos em português. (MOSCARDINI, 2015).

Durante a Oficina de Aprendizagem, percebeu-se resultados gratificantes e que, de fato, alguns estudantes da aldeia já apresentaram melhoras na escrita. Juntamente a isso, os textos dos alunos motivaram um questionamento voltado para autoria desses indígenas com textos em português. Afinal de contas, seria possível que um aprendiz em segunda língua fosse um autor autêntico em textos em português? Até que ponto essa autoria teria influência das aulas ministradas por um "branco"? Os tipos e correções propostas pelas oficinas ministradas por não-índios comprometeria a autoria indígena? Esses alunos realizam apenas aquilo que é esperado na escola ou conseguem colocar um pouco de suas identidades ao escreverem um texto em português? Esses alunos de escolas estaduais indígenas poderiam perder a cultura escrevendo uma redação esperada pelo "branco"?

Essas hipóteses demandam algumas reflexões, passando pela reflexão sobre autor e autoria, reflexões sobre autoria na escola e alguns indícios de autoria presentes em uma narrativa realizada na escola municipal indígena durante uma oficina de aprendizagem de produção de texto.

A noção de autor no contexto de redação escolar

O filósofo francês Michel Foucault, na célebre conferência *O que é um autor?* procura compreender as práticas discursivas e importância de um autor, reconhecendo suas características e o modo como elas funcionam. Porém, é uma tese bastante relacionada com a relação entre autor e obra. Nesse sentido, o que não é uma obra não tem, para Foucault, o respaldo autoral:

Inicialmente, a noção de obra. (...) Ora, é preciso imediatamente colocar um problema: "O que é uma obra? O que é, pois, essa curiosa unidade que se designa com o nome obra? De quais elementos ela se compõe? Uma obra não é aquilo que é escrito por aquele que é um autor?" [...] O fato de que se possa dizer "isso foi escrito por tal pessoa", ou "tal pessoa é o autor disso", indica (...) que se trata de uma palavra que deve ser recebida de uma certa maneira e que deve, em uma dada cultura, receber um certo status. [...] Consequentemente, poder-se-ia dizer que há, em uma civilização como a nossa, um certo número de discursos que são providas da função «autor», enquanto outros são dela desprovidos. Uma carta particular pode ter um signatário, ela não tem autor; um contrato pode ter um fiador, ele não tem autor. Um texto

anônimo que se lê na rua em uma parede terá um redator, não terá um autor. A função-autor é, portanto, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade (FOUCAULT, 2009, p.8-14).

Porém, diferentemente de Foucault, que traz uma concepção clássica do autor pensando em quem já tem uma obra associada a ele, Possenti (2016) lembra que autor, no Brasil, tem mais relação com um texto coerente e relações entre o sujeito e o texto, não necessariamente entre autor e obra (POSSENTI, 2016, p. 231). Tal relação entre sujeito e texto também é enfatizada por Orlandi (1988):

Assim, do autor se exige: coerência; respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à forma do discurso como às regras gramaticais; explicitação; clareza; conhecimento das regras textuais; originalidade; relevância e, entre outras coisas, “unidade”, “não contradição”, “progressão” e “duração” de seu discurso. É, entre outras coisas, nesse “jogo” que o aluno entra quando começa a escrever (ORLANDI, 1987, p.78).

Essas noções de Orlandi (1988) são relevantes tanto para pensarmos a noção de autoria no Brasil quanto para centrarmos sobre o que significa ser autor na sala de aula. É possível, por exemplo, compararmos essas concepções com a exigência de um “bom escritor” presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais como referência de boas competências da linguagem escrita:

O ensino deve ter como meta formar leitores que sejam também capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados e ortograficamente escritos. [...] Um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento. É, ainda, um leitor competente, capaz de recorrer, com sucesso, a outros textos quando precisa utilizar fontes escritas para a sua própria produção (BRASIL, 1997, p.40-48).

Essa concepção de autoria enquanto relação entre sujeito e texto deve ser considerada ao pensarmos a autoria no contexto de sala de aula. Pfeiffer (1995) vem pensar um pouco nessa relação e lembra que, na escola, o aluno é cobrado em vários desses pontos citados por Orlandi (1988) mas que, ao mesmo tempo, é inserido em uma “submissão sem falhas” em que ele deve controlar a linguagem e ter responsabilidades no que diz, mas, ao mesmo tempo, tem poucos espaços de interpretação e deve dizer o esperado.

Além disso, quando o aluno apresenta organização textual, de léxico e de ideias abaixo do esperado, nega-se a ele a categoria de “autor”. Com isso, coloca que “a limpeza do texto é reflexo de autoria”, de modo a existir uma homogeneização do sujeito escolar em se tratando de texto, de tal modo que exista um apagamento do sujeito em troca de uma dita “neutralidade”, em que se importa muito mais o que se fala do que quem fala. Desse modo, tais condições de produção não permitem que o aluno ocupe uma posição de sujeito-autor, ainda que seja exigidas, do aluno, qualidades e características que só a função de autor pode dar a um texto.

Pfeiffer (1995) ainda cita que Quando o aluno é cobrado como autor na escola, é sob vários aspectos: o moral (o conteúdo sobre o que fala); o estrutural (o modo como fala); e o “caráter original” (o que fala de novo sobre o que fala sua posição). Ou seja, um texto considerado “bom” pela escola deve obedecer a certos aspectos esperados pelo professor, além de, como a autora bem o pontua, o texto do aluno passa por uma “ideologia burguesa da homogeneização” (Pfeiffer, 1995, p.85), pois a autoria, para a escola, passa por um tipo bem específico sobre o que é ser autor. A problemática de tais aspectos é a de que escola se propõe a oferecer habilidades para que o aluno escreva um bom texto, exige vários aspectos do que seria um bom texto, porém não oferece condições para que o estudante alcance posições de autoria.

O paradigma indiciário e indícios de autoria na redação escolar

Os artigos de Possenti (2002) e Possenti (2016) são bastante relevantes no que diz respeito a “autoria em textos escolares”. Uma vez que o aluno não se encaixa na definição clássica de autor, isto é, aquele que possui uma obra, há que se pensar na autoria escolar valorizando os traços de estilo que o estudante apresenta, de modo a irem além até mesmo do texto típico escolar. (POSSENTI, 2016, p. 234). Para tanto, Possenti (2002) e Possenti (2016) faz uso do Paradigma Indiciário. Tal metodologia foi descrita por Ginzburg (1989) em seu texto “Sinais: Raízes de um paradigma indiciário”. O autor define que “o que caracteriza esse saber é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente” (GINZBURG, 1989, p.152). Ele exemplifica o que seria “paradigma indiciário” com o método de Morelli que, para descobrir qual quadro artístico era original e qual era cópia, partiu de “indícios imperceptíveis pela maioria das pessoas” como o formato das unhas, lóbulos da orelha, formato dos dedos das mãos e dos pés. (GINZBURG, 1989, p. 144.). Assim, são detalhes aparentemente sem relevância que imprimirão autenticidade em uma obra. Ginzburg chamou esses pequenos detalhes de “indícios”.

Possenti (2002) centra esse paradigma indiciário em um **como** dizer, no modo como o aluno diz alguma coisa na redação escolar. Assim, para Possenti (2002), a qualidade de um texto passa por aspectos discursivos, diferentemente do hábito da escola que se centra mais sobre “o que”, porque a escola está preocupada com a mensagem. O paradigma indiciário é da ordem do discurso, pois objetiva buscar a **singularidade** em um texto, que faz com que um texto chame atenção de alguma forma, bem como a forma peculiar com que um autor se posiciona em seu texto e o modo como se insere em um discurso histórico que lhe dá sentido. Para Possenti (2002), não basta que um texto satisfaça exigências de ordem gramatical ou textual. As verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, não do texto ou da gramática. Assim considera tanto a singularidade quanto a tomada de posição para que um texto seja considerado um bom texto. (POSSENTI, 2002: 107-110).

Possenti (2016) define alguns indícios de autoria: a) dar voz aos outros, quando o autor introduz pontos de vista além do dele e os atribui a outros enunciadores b) manter distância, quando o autor marca posicionamentos sobre o que diz e em relação aos interlocutores, como “não pense que estou exagerando”, c) evitar a mesmice, que se relaciona mais com a questão de como dizer (POSSENTI, 2016, p. 225-227)

Dentro desses indícios de singularidade em um texto do aluno, acrescenta-se que também é possível, por meio do paradigma indiciário, levantar algumas hipóteses do procedimento de leitura realizado pelo aluno, o que também pode ser conferido como autoria, tais como o modo como eles articularam conhecimentos e significados, de que forma é possível reconstituir a leitura dos juruna de textos em português, de que modo assimilam a narrativa de um indígena idoso, se há interferências da língua juruna, se há algumas hipóteses construídas para se passar da língua materna para a segunda língua, se há reproduções de um texto estereotipado e esperado pela escola e, finalmente, de que forma a autoria de um juruna se imprime no texto em português. Isso, certamente, é uma análise muito além do que apenas procurar indícios de erros e inadequações dos alunos.

Análise dos indícios de autoria em uma redação juruna

Em 2013, foi realizada uma oficina intitulada *História sobre história: oficina de produção de texto no gênero narrativo*. O objetivo dessa Oficina de Aprendizagem foi ler e interpretar três textos curtos, identificar os respectivos temas, ouvir histórias do indígena idoso Tarinu sobre tais temas e, a partir da escolha de um dos temas, realizar uma atividade de prática de escrita, de gênero narrativo.

Desses três temas, o mais escolhido pelos alunos para a produção dos textos foi “bola”. Com isso, tivemos maior enfoque na crônica “A Bola”, de Luis Fernando Veríssimo, que retrata sobre um garoto que não sabia “ligar” uma bola tal como se liga aparelhos tecnológicos e de um relato de Tarinu, sobre como a bola era feita antigamente nas aldeias com folha de milho e como as crianças brincavam com essa bola antes de existirem as bolas atuais do “homem branco”.

Nos primeiros dias da oficina, foi possível notar um certo “medo de escrever”. Tal ponto é também apontado por Pfeiffer (1995), pois a autora lembra que, na escola, geralmente se exige

um texto já acabado, como produto claro e coerente ou uma narrativa já com começo, meio e fim, ignorando-se todo o processo de escrita e de reflexão do sujeito. Além de que que a instituição escolar também toma a produção de texto como memória histórica de exposição do sujeito, o que também faz com que o aluno se torne apreensivo com a modalidade escrita da língua (PFEIFFER, 1995, p. 55-56).

Além do mais, outras apreensões que também se pode atribuir a alguns alunos indígenas ao escreverem em português é a memória histórica da “língua do colonizador” e o fato de estarem menos habituados em construírem narrativas com elementos clássicos como “clímax” e “desfecho”, pois, de modo geral, apenas registram histórias que os indígenas idosos já contavam, e nem sempre criam algo novo a partir de leituras. Muito embora com certo entusiasmo por parte dos alunos, não foi tão fácil fazer com que todos realizassem uma produção de texto para além de meros relatos narrativos, pelo já descrito “medo de escrever em português”, mas foi interessante e conseguiram assimilar algo da estrutura e dos elementos da narrativa, até que chegassem à etapa de criação de seus primeiros textos.

Nesta oficina, o enfoque foi a escritura e reescritura de textos, para que os estudantes notassem que a escrita é um processo em que têm oportunidades de se aprimorarem e para que assimilassem, aos poucos, os elementos narrativos. Dentre esses textos, selecionamos, para esta análise, a quinta e última versão escrita do texto “A bola de Deus”, porque, a partir dele é possível depreender alguns indícios de autoria, tais como a construção narrativa que ele apresenta, os procedimentos de leitura que o aluno indígena realiza a partir da crônica e da “bola” de Tarinu, o modo como ele conduz acontecimentos e, até mesmo, pelos elementos do fantástico.

⑤

A BOLA DE DEUS

Antigamente um menino da aldeia queria jogar a bola, sempre pensava nela e procurava ela, porque o pai contava história:

— Havia um homem branco que foi o melhor jogador de futebol, ele sempre ganhava do outro time. Esse jogador é muito rico, a gente pode até ficar rico com a bola também!

O pai também contava a história de Deus da bola para o filho, então ele contava assim:

— Havia um garoto que ele era ^{na escola com o} pobre, então ele só queria ter a bola. ^{na escola com o} Como ele estava não tinha ninguém para ajudar o garoto. Alguns dias depois apareceu uma pessoa estranha atrás da casa, com bigodes compridos, cabelo comprido e com a bola. Ele é Deus da bola. Ele deu a bola para o garoto e foi embora para casa dele.

Assim o pai contava a história para o filho. Como esse era da aldeia não conhecia a bola então ele empegado quando o pai contava história.

Daí começou a procurar na casa dos outros mas ele não achou, porque os outros também não conhecia a bola, somente o pai.

⑤

Certo dia, no jardim, encontrou o que ele procurava.

Ficou tão alegre quando pegou a bola com a mão e viu que estava todo colorido como pedra brilhante. Mas não era pedra, ela tinha dentro da terra, água e matos. Aquela dentro foi feita por Deus ^{foi feita por Deus}.

Então o menino lembrou da história que o pai contava e falou sozinho:

— Eu sei que era bola e de Deus da bola.

Deus deu a bola para o menino igual o garoto da história. Então o menino agradeceu a Deus:

— Muito obrigado, senhor Deus, que bom que você me deu a bola.

O grande Deus não estava surtindo de perto inevitavelmente, depois disso o menino levou a bola para sua casa. Alguns minutos depois foi para centro da aldeia para jogar bola.

Quando o menino chutou a bola, apareceram cinco alienígenas, porque já vinham dentro dela, ele viu esses desconhecidos aparecerem, ficou com medo deles achar que eram maus, mas não.

⑤

Eles eram parecidos com as crianças mas todos eram azuis e falavam também.

Um deles falou para o menino:

— não fique com medo da gente, somos de bem.

O menino respondeu:

— O que vocês querem?

Os azuis responderam:

— Nós queremos ensinar você a jogar bola.

— Então me ensina como é que joga.

Então eles ensinaram o menino jogar bola e depois disso eles foram embora, porque não do outro mundo o menino ficou com a bola. Assim termina essa história.

Esse é um texto com várias marcas de autoria, principalmente do ponto de vista discursivo. É interessante que ele coloca algo de mitológico, tal como são as histórias no geral contadas pelos mais velhos. Outro ponto curioso é o quanto esse aluno faz uma espécie de “conto fantástico” por meio de narrativas tradicionais de idosos juntamente com a leitura de “A Bola”, de Luis Fernando Veríssimo, que mostra um conflito de gerações, pois o garoto protagonista dessa crônica não sabia como “ligar o botão” da bola. Pois bem, ela começa com o título “A bola de Deus”, que certamente é um modo mais singular desse aluno de dizer alguma coisa, fazendo um jogo de significados entre as representações “bola” e “planeta”.

Outro ponto observável na redação do estudante juruna é o quanto ele consegue muito bem “dar voz aos outros” quando diz: “Havia um homem branco que foi o melhor jogador de futebol, ele sempre ganhava do outro time. Esse jogador era muito rico, a gente pode até ficar rico com a bola também”. Neste trecho, o aluno provavelmente é dá voz à ideia coletiva do jogador famoso de futebol, comum na cultura dos brancos e do sonho que têm em serem famosos como Ronaldo ou Neymar, em “ficar rico com a bola”. Por meio da figura do “pai”, o aluno relata uma opinião mais recorrente entre os jovens. Mas, ao longo da história, o “filho” não assume o discurso de ficar rico com a bola e fica impressionado com uma espécie de “bola fantástica”.

Outro ponto relevante deste texto é que não é porque o mais velho tem conhecimento de algum aspecto da cultura do “branco” que há uma diminuição da cultura indígena, uma vez que a história de origem antiga é simplesmente *acrescentada*: “O pai TAMBÉM conta a história de Deus da bola (...) - havia um garoto que ele era órfão, então ele só queria ter a bola. (...) Ele é Deus da bola. Ele deu a bola para o garoto e foi embora para a casa dele”.

Assim sendo, o indígena idoso não contradiz essa opinião recorrente dos jovens, nem a julga como melhor ou pior: apenas cita a opinião e acrescenta a ela a história antiga da bola. Dessa forma, o “também” marca uma posição do autor de não contradizer nem julgar, apenas acrescentar que as duas histórias possam conviver. Além do mais, descreve um velho que utilizou essa opinião recorrente para então introduzir uma história mítica sobre a bola, envolvendo Deus, o planeta e alguns seres alienígenas.

Outra marca de autoria presente nesse texto é quanto os juruna usam a expressão: “assim o pai contava a história para o filho”. Tal expressão não deve ser considerada como uma simples redundância, mas algo enfático, uma vez que estará presente em textos de outros alunos além deste. O elemento “daí” também é uma expressão oral que vem marcar causa e consequência, já que o garoto ficou todo empolgado com a história que ouviu sobre a bola e começou a procurá-la.

Outro possível indício de autoria é que a bola era desconhecida de todo mundo na aldeia. Ninguém conhecia a bola, “ (...) somente o pai”. Também há uma expressão de ênfase na alegria do menino “ficou tão alegre quando pegou a bola com a mão”. Tal expressão também mostra que não há, ainda, um domínio total do português como segunda língua: “(...) ficou tão alegre quando pegou a bola na mão e viu que estava todo colorido como uma pedra brilhante. Mas não era pedra, ela tinha desenho de terra, água e mato. Aquele desenho foi feito por Deus”.

Também há que se considerar que os alunos juruna estão habituados a escutarem, dos idosos, histórias sobre a criação e a origem do universo. Essa história, portanto, passa a ser contada, de certo modo, junto com a história da bola, que foi criada por Deus e tem características do planeta Terra. Mas o mais interessante que a bola, sendo mundo, não deixa de ser uma bola de brinquedo: “(...) alguns minutos depois, foi para o centro da aldeia para jogar bola”

Outro ponto de singularidade do aluno é o quanto ele transforma seres diferentes em seres comuns, que passam a se caracterizar como crianças que, assim como o protagonista, querem ensinar como se joga uma bola e participar da brincadeira com ela: “(...) eles eram parecidos com as crianças, mas todos eles eram azuis e falavam também. (...) - O que vocês querem? - Nós queremos ensinar você a jogar bola”.

Este aluno também apresenta alguns traços daquilo que é convencional em textos escritos por mais indígenas, como na expressão “(...) e assim termina essa história”, que está presente em textos de mais alunos. Novamente, parece uma ênfase característica desses alunos, uma confirmação de história encerrada. Porém, mesmo com o “clichê”, o texto do estudante, apesar de predominantemente narrativo, nos traz algumas nuances argumentativas, tais como “ninguém conhecia a bola, somente o pai” ou “os alienígenas já estavam dentro da bola” e ainda “ele pensou

que eles eram maus, mas não”. Isso, novamente, nos mostra indícios de peculiaridades neste texto escolar.

Considerações finais

Por meio das reflexões expostas, propomos conferir traços de singularidade em um texto escrito por um aluno indígena por meio de indícios de autoria. Tais considerações são relevantes tanto do ponto de vista escolar, uma vez que a educação escolar indígena ainda é uma instituição recente e que busca competência leitora e escritora da língua materna e segunda língua, quanto do ponto de vista cultural, uma vez que, lamentavelmente, indígenas ainda são tomados como seres exóticos a serem colocados em uma “redoma de vidro”, como se passassem a ser “menos indígenas” apenas pelo fato de utilizarem algo da cultura do branco, como a escola ou o texto em português.

Povos indígenas são pessoas que compreendem perfeitamente a função social de sua língua materna e da língua portuguesa e, portanto, buscam melhorar sua habilidade leitora e escritora e, podem, evidentemente, redigir textos autênticos. Assim, o aluno pode ser considerado autor porque ele apresenta traços de singularidades que fogem ao comum. Consegue relatar uma opinião recorrente do branco que fica rico com a bola mas, sem julgar esse ponto, consegue acrescentar uma história fantástica sobre a criação do mundo, que também é uma história muito contada pelos indígenas mais velhos, sem deixar o ponto inicial da bola enquanto brinquedo.

O estudante da escola *Kamadu* mostra certo domínio das exigências de um texto considerado “bom” pela escola, porque apresenta começo, meio e fim, não se contradiz e possui ótimo domínio ortográfico, principalmente entre falantes de português como segunda língua. E o mais interessante é que seu texto narrativo vai além do usual, pois o aluno não faz somente uma descrição da história relatada pelo indígena idoso, tal como muitos alunos fizeram. Ele se destaca dos demais por criar uma narrativa curta fantástica, que ainda acrescenta a leitura sobre a origem do universo e, além do mais, mostra procedimentos de leitura advindos tanto da crônica do Veríssimo como da “origem do mundo” e da história da bola antiga. O aluno, finalmente, consegue marcar sua identidade conforme narra a história que se propõe e, de fato, faz uma redação singularíssima em português como segunda língua, mesmo tendo recebido orientações não-indígenas sobre como escrever um texto.

Referências

BRASIL. Língua escrita: usos e formas. In: **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. 1997.

_____. Prática de produção de textos. In: **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. 1997.

FARGETTI, C. M. **Inventário Nacional da Diversidade Lingüística** - Relatório final. Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’. Unesp. Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2010

_____. Proposta preliminar de escrita para a língua Juruna, fevereiro, 1994. In: **Relatório de 1994 – Projeto de Educ. para o P.I.X., comunidade Juruna** (não publicado, encaminhado ao MEC e ao ISA). 1994.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor?. In: **Ditos e escritos III: Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Tradução de Inês Barbosa. Rio de Janeiro: Forense, 2009 Disponível em: https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2015/07/foucault-m-estc3a9tica-literatura-e-pintura-mc3basica-e-cinema-ditos-_-escritos-iii.pdf. Acesso: 25/01/2017

GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário In: **Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História**. Trad. Federico Carotti. São Paulo, Companhia das Letras, 1989. p.143-179. (Título original: Miti emblemi spie: morfologia e storia)

MOSCARDINI, L.E. **Procedimentos Linguísticos na prática de produção de texto em português entre os juruna do Xingu**. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual paulista, câmpus Araraquara, 2015.

_____. **Recursos coesivos de textos de alunos e professores da escola juruna: análise para uma contribuição ao ensino**. 2011. Monografia de Final de Curso (Letras), Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara.

ORLANDI, E. Nem escritor nem sujeito: apenas autor. In: **Discurso e leitura**. São Paulo/Campinas: Editora Cortez/Editora da Unicamp, 1988. p. 75-82

PFEIFFER, C.R.C. **Que autor é este?** Dissertação (mestrado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Unicamp. Campinas. 1995

POSSENTI, S. Notas sobre o autor. In: **Revista da ABRALIN**, v.15, n.2, p. 219-244. jul./dez. 2016

_____. Índícios de autoria. **PERSPECTIVA**, Forianópolis, 1-.20, n.01, p.105-124, jan-jun. 2002.

ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA CENTRAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA **KAMADU Projeto Político Pedagógico da escola estadual indígena de educação básica central Kamadu povo Yudja**. Aldeia Tuba Tuba. Mato Grosso. 2008.

Recebido em 2 de julho de 2017.

Aceito em 2 de outubro de 2017.