

OS TEMAS GERADORES E A EDUCAÇÃO INDÍGENA DIFERENCIADA À LUZ DOS CONCEITOS DE CRONOTOPO, DE ETNICIDADE E DE SEMIOSFERA¹

Maria Sílvia Cintra Martins²

RESUMO: Neste trabalho, retomo a proposta do educador brasileiro Paulo Freire, concernente aos temas geradores, com vistas a contribuir para uma reflexão sobre a educação indígena diferenciada. Trago-a para o âmbito das reflexões contemporâneas sobre os Estudos do Letramento, assim como para o das concepções bakhtinianas de gênero do discurso e de cronotopo. Também a aproximo dos conceitos de etnicidade e de semiosfera, de forma a melhor vislumbrar as eventuais lacunas que nos cabe superar dentro dos novos desafios presentes hoje nas áreas da Linguística Aplicada e da Educação.

PALAVRAS-CHAVE: Temas Geradores; Letramento; Etnicidade

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo contribuir para a reflexão a respeito da adoção da epistemologia freireana concernente aos temas geradores na

¹ Este trabalho resulta de pesquisa de campo financiada pela FAPESP (Processo 2009/13871-4). Uma síntese deste trabalho foi apresentada por mim no I GELIC (FFLCH/USP, 2010) na comunicação oral “Multilinguismo e questões de fronteira à luz do conceito de semiosfera”.

² Professora Adjunta do Departamento de Letras da UFSCar.

educação indígena diferenciada. Com esse intuito, explorarei, num primeiro momento, a noção de “temas geradores” tal como foi desenvolvida originalmente por Freire (1976, 1978, 2005). Em seguida, farei relato de experiência de um curso de Formação de Professores que ministrei recentemente em São Gabriel da Cachoeira, município localizado no Alto Rio Negro, região do noroeste amazônico, a cerca de cem quilômetros da fronteira com a Colômbia e a Venezuela. Por último, baseando-me na teorização freireana e na forma com que foi levada à prática no decorrer desse curso, farei aproximações com os conceitos de “cronotopo”, de “etnicidade” e de “semiosfera”, de forma a propiciar uma releitura da concepção freireana dentro de um enquadramento diferenciado.

2. OS TEMAS GERADORES NA CONCEPÇÃO FREIREANA ³

Em “*Educação como prática da liberdade*”, Freire (1976, p. III, nota 12) faz menção à sua descrença nas cartilhas tradicionalmente utilizadas no trabalho docente voltado à alfabetização, as quais “*por mais que procurem evitar, terminam por doar ao analfabeto palavras e sentenças que, realmente, devem resultar do seu esforço criador*”. O pedagogo brasileiro afirma:

“O fundamental na alfabetização em uma língua silábica como a nossa é levar o homem a aprender criticamente o seu mecanismo de formação vocabular, para que ele faça, ele mesmo, o jogo criador de combinações.”

3 No ano de 2007, apresentei a comunicação oral “*A sala de alfabetização de adultos como espaço de tensões*” no “*Seminário Letramento do Professor: resultados e perspectivas*” (IEL/Unicamp). Já nesse momento eu fazia a defesa da retomada e valorização da epistemologia freireana nos Estudos do Letramento, e alertava para a forma com que os temas geradores costumam ser recontextualizados dentro da dimensão colonizadora prevista por Fairclough (2001).

Com base nessa convicção, Freire propõe a “*redução das chamadas palavras geradoras, fundamentais ao aprendizado de uma língua silábica como a nossa*”⁴ e define, em rodapé (Freire, 1976, p. 112, nota 13), o que entende por palavras geradoras:

“Palavras geradoras são aquelas que, decompostas em seus elementos silábicos, propiciam, pela combinação desses elementos, a criação de novas palavras.”

Na proposta de um método de alfabetização fundamentado no diálogo, Freire entende que seriam suficientes quinze a dezoito dessas “palavras geradoras” para o que denomina “*processo de alfabetização pela conscientização*” o qual deveria se basear na apreensão dos fonemas básicos da língua portuguesa e na percepção de seu potencial gerador de novas palavras. Por outro lado, o diálogo é compreendido como a “*relação horizontal de A com B*” (Freire, 1976, p. 107), opondo-se ao que denomina o antidiálogo:

“Era o diálogo que opúnhamos ao antidiálogo, tão entranhado em nossa formação histórico-cultural, tão presente e, ao mesmo tempo, tão antagônico ao clima de transição.

O antidiálogo, que implica numa relação vertical de A sobre B, é o oposto de tudo isso. É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humildade. É desesperançoso. Arrogante. Autosuficiente. No antidiálogo, quebra-se aquela relação de ‘simpatia’ entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados.” (Freire, 1976, p.108).

4 Compreendo que o processo de “redução” diz respeito tanto ao estabelecimento necessário de um número mais reduzido de palavras ou temas geradores, como também à determinação dos núcleos de aprendizagem envolvidos em cada um desses temas. É o que nos sugere a listagem das 17 palavras geradoras que aparecem em apêndice (Freire, 1976, pp. 145-149).

Freire (1976, p.108) acrescenta: “*Precisávamos de uma Pedagogia da Comunicação, com que vencêssemos o desamor acrítico do antidiálogo*”. No mesmo volume (pp. 112-115), o autor apresenta as fases de elaboração e de execução prática de seu método de alfabetização de adultos:

1. Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará: *“este levantamento é feito por meio de encontros informais com os moradores da área a ser atingida, e em que não só se fixam os vocábulos mais carregados de sentido existencial e, por isso, de maior conteúdo emocional, mas também os falares típicos do povo”*.
2. Escolha das palavras selecionadas do universo vocabular pesquisado. *“Seleção a ser feita sob critérios:*
 - a- o da riqueza fonêmica;
 - b- o das dificuldades fonéticas (...);
 - c- o de teor pragmático da palavra, que implica numa maior pluralidade de engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural, política etc.”
3. Criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar. Freire explica:
“São situações-problemas, codificadas, guardando em si elementos que serão decodificados pelos grupos, com a colaboração do coordenador. (...)
São situações locais que abrem perspectivas, porém, para a análise de problemas nacionais e regionais.”
4. Elaboração de fichas-roteiros que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho.
5. Feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores.

No capítulo III de *Pedagogia do oprimido*, Freire (1978, p. 91) retoma a discussão a respeito do que entende por “diálogo” e por “temas geradores”. O diálogo, enquanto “fenômeno humano”, é visto como a manifestação da “palavra”. Esta, por sua vez, é compreendida nas duas dimensões da ação e da reflexão, de tal forma que “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí decorre que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo”. Dentro desse enfoque, a palavra é tida como a essência do diálogo, e não apenas como um instrumento para que ele se realize. Dessa forma, a palavra desvinculada da ação e da reflexão é definida como “palavreria, verbalismo, bla-bla-bla”. Por outro lado, a “palavra verdadeira” implica trabalho, práxis, transformação do mundo (Freire, 1978, p.92). Esta “palavra verdadeira”, por sua vez, está necessariamente inserida no diálogo, à medida que

(...) ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Freire, 1978, pp.92-93, ênfases do autor).

Tanto o diálogo como os temas geradores estão, na pedagogia freireana, intimamente relacionados com a educação problematizadora:

“O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, por meio de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação” (Freire, 1978, p.101).

Essa “situação existencial concreta” não deriva, apenas, de situações contextuais singulares em que os indivíduos se inserem. Vinculam-se às “unidades epocais”:

“Uma unidade epocal se caracteriza pelo conjunto de idéias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude. A representação concreta de muitas destas idéias, destes valores, destas concepções e esperanças, como também os obstáculos ao ser mais dos homens, constituem os temas da época” (Freire, 1978, p.109).

Se, anteriormente, as “palavras geradoras” haviam sido, assim, denominadas em função de seu potencial fonêmico e silábico para gerar novas palavras, em *“Pedagogia do Oprimido”* certa observação de rodapé aponta para uma ampliação epistemológica:

“Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que precisam ser cumpridas” (Freire, 1978, p.110, nota em rodapé, sem numeração).

Os temas geradores implicam, ainda, a percepção de “*situações-limite*” enquanto “*dimensões concretas e históricas de uma dada realidade*”, as quais, enquanto “*dimensões desafiadoras*”, motivam os homens a ações, a “*atos-limites*” em busca da negação e da superação da realidade dada, e não de sua “*aceitação dócil e passiva*” (Freire, 1978, p.106). A compreensão crítica a que Freire se refere envolve a apreensão da totalidade em que se inserem os educandos enquanto seres históricos. Nessa medida, Freire (1978, p.111) adverte que os temas geradores podem ser localizados em “*círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular*”:

“Temas de caráter universal, contidos na unidade epocal mais ampla, que abarca toda uma gama de unidades e subunidades, continentais, regionais, nacionais etc., diversificadas entre si”.

O tema gerador faz parte, assim, de uma totalidade global e é possível que tanto educadores como educandos sintam dificuldade para captá-lo, fato que, segundo Freire, já seria um sintoma de uma “*consciência dominada*”, apenas capaz de apreender manifestações periféricas, carecendo de uma visão crítica global. Freire destaca:

“A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. (...) Este é um esforço que cabe realizar, não apenas na metodologia da investigação temática que advogamos, mas, também, na educação problematizadora que defendemos. O esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes.” (Freire, 1978, p.113).⁵

Também em “*Pedagogia do Oprimido*”, Freire (1978, pp. 121-141) apresenta as etapas a serem seguidas na investigação da temática como ponto de partida do processo educativo, as quais subdivide em várias fases. A primeira fase envolveria as seguintes etapas:

1. conversa informal com vistas ao estabelecimento de uma relação de “*sim-patia e confiança mútuas*” na comunidade em que se pretende trabalhar;
2. incentivo para que alguns elementos da comunidade em que se desenvolverá o trabalho participem como auxiliares do processo de

5 Em “*Pedagogia da esperança*”, aludindo àqueles que diziam não entender as idéias expressas em “*Pedagogia do Oprimido*”, Freire (2005, p. 74) cita a explicação de um agente comunitário americano: “*A dificuldade deles está em que não pensam dialeticamente*”. Vale lembrar que Karel Kosik (1995) é uma das referências citadas por Freire em “*Pedagogia do Oprimido*”.

investigação dos temas geradores: “*devem os investigadores estimular os presentes para que, dentre eles, apareçam os que queiram participar diretamente do processo da investigação como seus auxiliares*” (Freire, 1978, p.122). Monta-se, com isso, uma equipe, de preferência interdisciplinar;

3. investigação crítica (seja por observação, seja por meio de diálogos informais com os habitantes) da realidade por parte da equipe, que tratará de entendê-la, tanto em suas dimensões parciais, como em sua totalidade:

“Desde o começo, a investigação temática se vai expressando como um quefazer educativo. Como ação cultural”. Trata-se de método de pesquisa que visa à *“percepção crítica de sua realidade, que implica um método correto de aproximação do concreto para desvelá-lo”* (Freire, 1978, p.122).⁶

4. realização de diversas visitas à comunidade, em momentos distintos, registrando-se *“a maneira de conversar dos homens; a sua forma de ser”*, assim como *“as expressões do povo; sua linguagem; suas palavras, sua sintaxe, que não é o mesmo que sua pronúncia defeituosa, mas a forma de construir seu pensamento”* (Freire, 1978, p.123).

5. redação de um pequeno relatório a ser discutido em equipe, em seminário.

A segunda fase parte do pressuposto de que é necessário estudar o nível de percepção, por parte dos indivíduos da área, das contradições detectadas. Com essa finalidade, são escolhidas, em equipe, algumas dessas contradições, passando-se a sua codificação de modo que venham a ser

6 Chamo a atenção para a semelhança, quanto a esse aspecto, do enfoque freireano com aquele da *“empowering research”*, proposto por Cameron (1992).

motivo de investigação temática. São chamadas “*codificações*” as fotografias ou os desenhos a serem apresentados para a análise crítica dos educandos.

Na terceira fase da investigação, após a discussão exaustiva por parte da equipe interdisciplinar de todos os possíveis ângulos temáticos contidos nas codificações empreendidas, volta-se à área de atuação para “*inaugurar os diálogos decodificadores nos círculos de investigação temática*” (Freire, 1978, p.131).⁷ Estes círculos deverão ter um máximo de vinte pessoas, prevendo-se a existência de vários círculos de modo a deles participarem todos os elementos da comunidade em questão. Freire sugere que também participem dessas reuniões dois especialistas – um psicólogo e um sociólogo, “*cuja tarefa é registrar as reações mais significativas ou aparentemente pouco significativas dos sujeitos decodificadores*” (Freire, 1978, p.132). As discussões efetuadas deverão ser gravadas, para serem depois analisadas pela equipe interdisciplinar da qual fazem parte os representantes do povo enquanto auxiliares de investigação. Cabe ao investigador, enquanto coordenador auxiliar da decodificação em andamento, “*não apenas ouvir os indivíduos, mas desafiá-los cada vez mais, problematizando, de um lado, a situação existencial codificada e, de outro, as próprias respostas que vão dando aqueles no decorrer do diálogo*” (Freire, 1978, p.132).

A última fase começa quando os investigadores dão início ao estudo sistemático e interdisciplinar de seus achados e passam a arrolar, com base nas gravações e nas anotações realizadas, os temas que se revelam – explícita ou implicitamente – em afirmações feitas nos “*círculos de investigação*”. Aos temas que surgiram da investigação junto à comunidade de educandos, juntam-se, eventualmente, outros temas, sugeridos pelos investigadores e que têm a função de facilitar a interligação entre dois outros temas que venham a fazer parte do conjunto programático geral, sendo, por isso, chamados de “*temas-dobradiça*”. Todos os temas passam,

⁷ Embora portadoras de caráter educativo, essas reuniões ainda fazem parte da investigação inicial a respeito do universo temático da comunidade em que se desenvolverá a ação pedagógica propriamente dita em seus “*círculos de cultura*”.

em seguida, por uma delimitação temática, de tal forma que, por um lado, cada tema possa ser tratado dentro da especificidade de uma área de estudo, porém, por outro, não se perca, nesse processo, a inter-relação necessária entre os vários temas que foram detectados na área estudada. Dentro de seu campo específico, cada especialista deverá submeter o tema de sua área de conhecimento ao que Freire (1978, p.135) denomina “redução”⁸:

“No processo de ‘redução’ deste, o especialista busca os seus núcleos fundamentais que, constituindo-se em unidades de aprendizagem e estabelecendo uma sequência entre si, dão a visão geral do tema ‘reduzido’.”

Essas reduções realizadas pelos especialistas de cada área são, depois, discutidas em grupo, de tal forma a receberem contribuições advindas das outras áreas de conhecimento. São elaborados pequenos ensaios a respeito dos temas reduzidos, sendo estes, juntamente com sugestões bibliográficas, fornecidos como subsídios para a formação dos educadores que virão a trabalhar nos assim chamados “círculos de cultura”.

Passa-se, então, à “codificação” dos temas com vistas à elaboração do material didático, escolhendo-se o canal de comunicação (diapositivos, *film-strips*, cartazes, textos de leitura, dramatizações etc.) mais adequado para cada caso, de acordo com a especificidade do tema e com a familiaridade maior ou menor com a escrita em cada “círculo de cultura”.

Freire propõe, além disso, a realização de entrevistas com especialistas que defendam diferentes posições teóricas, “em linguagem acessível”, sobre alguns dos temas que tenham sido detectados. Estas entrevistas

8 Freire (2005) remete às páginas finais de “Educação como prática da liberdade” para exemplificar a forma com que buscava articular o local e o universal. Cito os exemplos de “comida”, acompanhada dos seguintes aspectos para a discussão: subnutrição, fome (do plano local ao nacional), mortalidade infantil e doenças dela derivadas; “batuque”, com os seguintes aspectos para a discussão: cultura do povo, folclore, cultura erudita, alienação cultural.

passariam, depois, a ser apresentadas aos grupos de educandos, de preferência acompanhadas de fotografias e de informações a respeito do intelectual em pauta, de maneira que os educandos pudessem se posicionar a respeito desses depoimentos, redigindo, ainda, relatórios a serem enviados aos especialistas, de forma a propiciar o diálogo entre as duas esferas em questão. Prevê-se, também, a leitura de artigos de revistas, de jornais, de capítulos de livros, de editoriais da imprensa a propósito de um mesmo acontecimento.

3. RELATO DE EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

Como líder do Grupo de Pesquisa LEETRA (CNPq), desenvolvi, no decorrer do mês de julho de 2010, pesquisa de campo no Território Etnoeducacional 1 (Alto Rio Negro) com vistas a averiguar: a) de que forma os principais parâmetros norteadores do trabalho na educação diferenciada, presentes no RCNEI (Brasil, 1998a), vinham sendo compreendidos e re-interpretados pelos professores; b) de que maneira as questões próprias ao letramento e ao trabalho com a oralidade eram propostas no RCNEI e aplicadas pelos professores; c) como se dava ou não a aceitação da proposta da educação diferenciada nas comunidades do Alto Rio Negro e em que os valores que se construía implicavam questões tensionais. A pesquisa foi desenvolvida nos moldes de uma pesquisa de perfil etnográfico e participativo. Foram feitas entrevistas com pais de alunos, com professores e gestores da SEMEC de São Gabriel da Cachoeira (AM). Foi ainda oferecido, nos moldes do curso de extensão universitária (PROEX/UFSCAR), o curso “*Formação em Educação Escolar Diferenciada e Inclusiva*”, com duração de trinta horas, dirigido a professores indígenas de Ensino Fundamental e Médio que trabalhavam na sede ou nas comunidades. Neste caso, foi de importância fundamental a adoção da epistemologia freireana dos temas geradores.

3.1 O REDUACIONISMO EPISTEMOLÓGICO NA PROPOSTA DO RCNEI: UMA PROPOSTA AQUÉM DO INTERACIONISMO SÓCIO-DISCURSIVO

A educação escolar indígena é hoje pautada no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (Brasil, 1998a) – que se baseia no pressuposto da educação diferenciada, enquanto esta implica respeito à diversidade cultural e linguística das comunidades indígenas, assim como a construção diferenciada do currículo e do calendário escolar de acordo com as especificidades locais. O documento oficial parte do pressuposto da ocorrência de uma ampla discussão de suas propostas entre os professores indígenas para a construção do currículo nas escolas das comunidades, juntamente com a construção do projeto pedagógico de cada escola. Muitas vezes, porém, presencia-se, de fato, uma limitação do trabalho pedagógico a práticas corriqueiras do cotidiano, de forma semelhante a certo “*laissez-faire*” que, muitas vezes, resultou – ao menos no Sudeste, onde pude acompanhar o trabalho pedagógico em várias escolas e em diversos níveis – das propostas de base construtivista.⁹

O RCNEI (Brasil, 1998a) é subdividido em diversos itens, de acordo com os diferentes componentes curriculares. No item “Línguas”, é feita menção rápida ao trabalho com a oralidade, dedicando-se maior detalha-

9 Noto que a expressão “*Projeto Político Pedagógico*” foi utilizada no decorrer do curso por alguns professores que trabalham nas comunidades, embora não conste no RCNEI, que faz menção apenas uma vez a um projeto político a ser construído: “*Os seis temas aqui apresentados – terra e biodiversidade, autosustentação, direitos, lutas e movimentos, ética indígena, pluralidade cultural e educação e saúde – formam a base do projeto político que sustentará a construção curricular nas escolas indígenas brasileiras*” (Brasil, 1998a, p.93). Lembro, a propósito, que os seis temas (denominados “temas transversais”), tendo sido sugeridos em discussão com alguns professores indígenas e consultores, são apresentados com vistas a uma aplicação em nível nacional. Não é feita menção à necessidade de se levantarem temas de acordo com as especificidades locais. Lembro, ainda, a crítica ao “*laissez-faire*”, desenvolvida por Célestin Freinet, e à qual faço referência em Martins (2008a).

mento à linguagem escrita. Chamou-me a atenção a forma de trabalho que se propõe com textos, sem que se explicitem as bases de uma abordagem genuinamente interacionista e sócio-discursiva. O fato é que, com todas as ressalvas que têm sido dirigidas ao PCN de Língua Portuguesa (Brasil, 1998b), ainda assim a forma com que as linguagens orais e escritas são aí tratadas em sua dimensão discursiva é muito mais aprimorada que aquela presente no RCNEI, em que se aponta apenas superficialmente para um possível trabalho com receitas, contos, crônicas, sem que se explicita a perspectiva sócio-histórica que deveria sustentar essa abordagem.¹⁰

Talvez como resultado de uma atenção excessiva dedicada à especificidade da diversidade cultural e linguística típica das comunidades indígenas, a atenção é preferencialmente dirigida ao bilinguismo e ao multilinguismo, porém, mesmo nesse caso, dentro de certo descompasso no que diz respeito à reflexão contemporânea sobre o ensino de línguas.

Seja pelo enfoque fornecido a essas questões no RCNEI, seja pela forma como se dá a formação inicial e continuada dos professores na região em que desenvolvi a pesquisa em pauta, logo no primeiro encontro dei-me conta de que os textos eram tratados do ponto de vista das tipologias textuais clássicas – narração, descrição, dissertação – e que não havia, de modo geral, entre os professores uma reflexão sobre a linguagem dentro de uma perspectiva sócio-histórico-ideológica. Diante disso, dediquei um dos primeiros encontros à discussão dessa abordagem, assim como à proposta de elaboração de textos em grupos, de acordo com diferentes gêneros do discurso, a partir de uma explicação prévia da dimensão político-ideológica da reflexão bakhtiniana. Também nesse encontro inicial levei para discussão e reflexão excertos retirados da *“Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas”* (UNIC, 2009), assunto que se

10 Remeto aqui a Martins (2008b), em que faço a crítica aos PCNs de Língua Portuguesa, no que propiciaram a tendência à didatização dos gêneros do discurso, dentro de uma vertente própria do modelo autônomo do letramento, que não se coadunaria, por princípio, com os princípios epistemológicos bakhtinianos.

mostrou bastante pertinente, que atraiu a atenção e o interesse de todos e propiciou, desde o início do curso, que este se desse dentro da inter-relação complexa prevista por Freire (1978) entre as questões locais, as nacionais e as epocais, propriamente ditas. Ele forneceu, além disso, as bases para a problematização da realidade da educação, nos diferentes níveis e esferas, por parte dos professores indígenas.

3.2 O TRABALHO COM TEMAS GERADORES

Nos quatro primeiros encontros, tendo partido de algumas considerações gerais sobre a proposta pedagógica da educação diferenciada, promovi uma série de debates em torno de excertos do RCNEI: propus que os professores presentes se dividissem em grupos e depois propicieí fóruns e seminários individuais e coletivos. Nossos encontros tinham a duração de três horas, todas as manhãs, e eu tinha as tardes e noites para refletir e repensar, muitas vezes um tanto desorientada, sem entender muito bem qual era o melhor caminho a seguir, já que, implicitamente e ainda sem haver tratado da epistemologia freireana, eu seguia a orientação de uma educação dialógica, a ser construída coletivamente.

Certo dia, em meio às inúmeras discussões em torno do que caracterizaria a educação indígena em seu perfil diferenciado, um dos professores indígenas disse de forma enfática: “-Índio é natureza”. Sua fala vinha como complemento de uma discussão anterior, em que se fizera uma diferenciação entre os indígenas, considerados preservadores da natureza, e os brancos, tidos como destruidores e ambiciosos. Vale lembrar que a ênfase nesse contraste branco/indígena provocou seguidamente certo desconforto em mim, e só aos poucos fui adquirindo liberdade e franqueza para propor-lhes, de preferência, a diferenciação indígena/não indígena, sem que houvesse, de toda forma, a distinção maniqueísta entre preservadores e destruidores.

Foi, porém, após esse encontro, em que fora traçada essa equivalência entre indígena e natureza, que ficou muito presente em mim a diferenciação estabelecida já em Freire (1976) entre natureza e cultura, quando o pedagogo brasileiro, em sua experiência histórica no município de Angicos (RN), partiu dessa discussão inicial para dar abertura ao processo de alfabetização e de conscientização junto aos adultos.

Com essas idéias em mente, iniciei o encontro final da primeira semana, falando de forma mais explícita da dimensão política da educação. Apresentei, então, ao grupo de cerca de cem professores alguns esquemas que eu havia preparado para dar conta junto a eles da proposta freireana relativa ao trabalho com temas geradores na alfabetização – já que, como pude perceber logo de início, esta era uma das demandas ali presentes.

Este veio a ser um dos pontos altos do curso, que gerou muita atenção e curiosidade. Todos se interessaram pela maneira com que expliquei, com base em exemplos, o que são os temas geradores em suas duas dimensões, a saber, a de geradores de novas temáticas e a de geradores de novas palavras. Montamos no quadro duas listagens, uma em português, proposta pelo grupo que trabalhava nas comunidades, outra em nheengatu, com a colaboração de algumas professoras que trabalhavam na sede – que é a denominação conferida à zona urbana. Lembro aqui que uma das derivações equivocadas com relação à aplicação dos pressupostos da educação diferenciada e bilíngue é aquela que faz com que, na sede, haja uma escola em que o nheengatu é ensinado por meio de uma aula por semana ministrada em cada classe – praticamente como se fosse uma língua estrangeira.¹¹

Diante do interesse que todos manifestaram, dividi os professores participantes em oito grupos e lhes pedi que pensassem em temáticas pertinentes à realidade de São Gabriel da Cachoeira, explicando-lhes que se tratava de levantar pontos tensionais que eles sentissem como problemas

11 Noto que no município de São Gabriel da Cachoeira há três línguas co-oficiais: o nheengatu, o baniua e o tucano.

que necessitavam de discussão com vistas a uma possível solução. Iniciava-se a elaboração de uma listagem dos temas geradores locais: comunidade; aracu (nome de um peixe, já que uma das problemáticas dizia respeito, paradoxalmente, à escassez de peixe na região); moradia; rio; gasolina (representando uma das problemáticas, diante da necessidade de combustível para o deslocamento das embarcações no transporte de professores, coordenadores, assim como da merenda e do material didático para as comunidades); energia (lembrando que a luz do município é proveniente de gerador).

Essa listagem foi retomada na semana seguinte, à medida que fomos aprofundando em conjunto as formas de se fazerem as perguntas necessárias, de modo a conduzir às problematizações. O fato é que parece haver uma tendência – que eu já havia presenciado em outros diálogos com professores de outras localidades – a certa simplificação que impede toda problematização mais profunda e intensa. Essa tendência está implícita no próprio tipo de temas que são muitas vezes propostos, e que não contém em si a latência da problematização. Um dos temas propostos de início, por exemplo, foi o das “frutas tropicais”, ao que se seguiu uma listagem de características, de tal forma que o que se tinha não era, propriamente, um tema gerador, mas um tema genérico que se subdividia em itens, dentro de uma formulação mais conceitual que problematizadora, e que apontava para certo vício de uma educação que já conteria, de antemão, suas perguntas juntamente com suas respostas.

Foi necessário um trabalho árduo, desenvolvido coletivamente, para que outros temas pudessem ser propostos, temas que já contivessem em si certas dualidades problemáticas. O tema “cultura indígena”, por exemplo, teve de ser repensado, de tal forma que deixasse de conduzir a uma listagem pré-construída de itens – como dança, pintura, artesanato – e viesse a comportar questões como “por que os jovens não se interessam pelas danças tradicionais?”, em vez de se perguntar apenas “quais são as danças tradicionais”. Dentro de um desdobramento posterior, chegamos, ainda, a

uma terceira formulação, um tanto mais complexa: “Por que os jovens não se interessam pelas danças tradicionais, se os mais velhos defendem tanto a necessidade da revitalização da cultura indígena?”

Passavam, neste caso, a estar presentes os dois pólos de uma contradição, os quais abriam o caminho, de forma genuína, para a postulação freireana da necessidade da problematização que traga à tona questões locais, regionais e globais, presentes em dada unidade epocal.

3.3 CRONOTOPOS E CRONOTOPOS DENTRO DE UM ESPAÇO DE DIÁLOGO

Entre outros enfoques, explorei, com vistas à análise de dados, a análise crítica do discurso (Fairclough 2001) e a categoria bakhtiniana de *cronotopo* (Bakhtin, 1981), que, em meu entender, se complementam, já que Fairclough prevê três dimensões para a análise: a textual, a discursiva e a das práticas sociais propriamente ditas, pressupondo sua íntima inter-relação. Em seus estudos literários, por sua vez, Bakhtin (1981) usou o termo “cronotopo” para se referir a uma matriz espaço-temporal que estaria na base de todas as narrativas. A cada cronotopo corresponderiam diferentes formas de linguagem relativamente estáveis. Podemos, aliás, pressentir a semelhança da categoria de cronotopo com aquela do círculo de atividades (Bakhtin/Volochinov, 1995), com a alusão mais clara, no primeiro caso, a certa dimensão espaço-temporal, assim como às práticas sociais e às conotações ideológicas que lhes são próprias. Entende-se que diversos cronotopos coexistem e mantêm entre si relações dialógicas (Bakhtin, 1981, p.252), pressupondo-se, ainda, a existência de um cronotopo maior (que podemos trazer para dialogar com a “unidade epocal” freireana) que abrigaria outros cronotopos, dentro de uma relação complexa contínua entre o todo e suas partes, e entre as partes entre si.

Há, de fato, vários paralelos possíveis de serem estabelecidos entre a obra de Freire e a de Bakhtin, sendo, sem dúvida, marcante a insistência

de ambos na existência e na construção do diálogo. Há inúmeros trechos da obra de Bakhtin que tematizam o diálogo, dos quais escolherei este, por conter uma forma de expressão bastante semelhante à do educador brasileiro:

“Só me torno consciente de mim, só me torno eu mesmo revelando-me para outrem, por meio de outrem e com a ajuda de outrem. Os atos mais importantes, constitutivos da consciência de si se determinam por uma relação com outra consciência (com um ‘tu’). A ruptura, o isolamento, o fechamento em si são a razão fundamental da perda de si (...). O ser mesmo do homem envolve uma comunicação profunda. Ser significa comunicar.” (Bakhtin, 1981, tradução minha)

Excerto que ressoa neste trecho da obra de Freire (1978, pp.92-93), o qual mencionei acima:

“(...) ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”.

Já a postulação bakhtiniana da existência de cronotopos pode ser reencontrada nas unidades epocais de Freire (1978, p.109), caracterizadas, conforme destaquei acima, *“pelo conjunto de idéias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude”*. Noto, de toda maneira, que a presença dos desafios em interação dialética com seus contrários, dos obstáculos ao ser mais dos homens, aponta para um espaço de tensões, idéia que, conforme destacarei adiante, é completada pela ênfase na necessidade da problematização.¹²

¹² Em minicurso proferido no DL/UFscar em junho/2010, como parte da II Jornada “Linguagem e Diversidade”, promovida pelo Grupo LEETRA, Wolfgang Jantzen referiu-se ao espaço de ressonâncias entre diferentes cronotopos, que faz com que

3.4 OS CONCEITOS DE ETNICIDADE E DE SEMIOSFERA

Para o desenvolvimento da pesquisa, assim como para a análise posterior dos dados, parti do pressuposto da etnicidade enquanto “*essencialmente a forma de interação entre grupos culturais que operam dentro de contextos sociais comuns*”, configurando-se como uma variável, sujeita a diferentes graus, que se dá na interconexão com fatores sócio-político-culturais (cf.: Cohen, 2004: xi). Abordei, assim, a noção de etnicidade do ponto de vista das gradações que comporta, ou seja, no sentido de que há etnicidades e etnicidades (cf.: Cohen, 2004: xiv), na mesma medida, aliás, em que há cronotopos e cronotopos.

Paralelamente, eu trazia, para a área de reflexão dos Estudos do Letramento, a insatisfação que se coaduna com aquela do antropólogo brasileiro Cardoso de Oliveira (2006b, pp. 172-173), quando este levanta questões acerca dos critérios de objetividade de que o antropólogo, na ida a campo, pode se servir, vendo-se diante de culturas que guardam, entre si, relações profundamente assimétricas e, ainda, consciente do fato de que ele próprio participa, como cidadão, da cultura dominante. Nesse sentido, no decorrer da pesquisa de campo, passei a levar em consideração o fato de que também eu, enquanto professora pertencente ao círculo da atividade acadêmica, encontrava-me nessa posição contraditória e paradoxal, de quem busca o diálogo horizontal e, simultaneamente, participa da cultura hegemônica.¹³

o diálogo se caracterize pela presença das emoções. Segundo enfatizou, o cronotopo envolve a construção de um espaço social provido de sentidos e de significados sociais: *stricto sensu*, o diálogo envolve a ressonância e a coordenação das emoções; *lato sensu*, implica a organização da reciprocidade. “*O problema do diálogo é um problema espaço-temporal: realizar ressonância e reciprocidade. (...) A base da reciprocidade é a ressonância*” (informação oral fornecida no decorrer do minicurso).

¹³ Alinho-me com Cardoso de Oliveira (2006, p. 180), quando este aponta para a assimetria presente na comunicação social em crítica à horizontalidade prevista por Gadamer e mesmo por Habermas, à medida que, “(...) *mesmo que formada uma*

O fato é que a assunção, da minha parte, da categoria de etnicidade, a partir de certo momento da pesquisa, provocou algum questionamento com relação à própria possibilidade da horizontalidade do diálogo prevista por Freire. Esse questionamento, por sua vez, trouxe à tona a necessidade de se relativizar ou de se problematizar o que muitas vezes se entende por diálogo, já que a etnicidade é vista como resultado de uma grande interação entre diferentes grupos culturais que almejam posições estratégicas de poder, sendo alguns símbolos de sua cultura utilizados como mecanismos de articulação de alinhamentos políticos. Nesse sentido, a categoria de etnicidade vinha complementar aquela de cronotopo, de forma a que eu pudesse me dar conta dos vetores tensionais existentes nos cronotopos e entre cronotopos; vinha também contribuir para que eu atribuisse uma conotação forte e problematizadora ao que se entende por *diálogo*, tanto no sentido freireano, quanto no bakhtiniano.

É neste ponto que cabe trazer à tona, ainda, o conceito de semiosfera, entendendo-se que é dentro de uma perspectiva contemporânea que nos pode interessar repensar a proposta freireana em sua fertilidade transformadora. Lotman (2005, p. 206) refere-se nestes termos – que à sua maneira remetem à forma com que tanto Freire quanto Bakhtin aludem ao diálogo – à necessidade de se levar em consideração a existência da semiosfera:

“Podemos hoje sugerir que, na verdade, de forma clara e funcional, os sistemas monosemânticos não existem isoladamente. Sua articulação condiciona-se à necessidade heurística. Nenhum sistema, tomado isoladamente, é de fato efetivo. Eles só funcionam imersos dentro de um contínuo semiótico específico, preenchido com modelos semióticos multivariantes situados numa sequência de níveis hierárquicos”. (tradução minha)

comunidade interétnica de comunicação e de argumentação, e que pressupõe relações dialógicas democráticas – pelo menos na intenção do pólo dominante – mesmo assim o diálogo estará comprometido pelas regras do discurso hegemônico”. Trato em mais detalhe das questões relativas à etnicidade em Martins (2009; 2011).

Para Lotman (2005, p. 210 e 212), uma das características da semiosfera reside na existência de uma zona de fronteira (“boundary”, “border”), tendo esta fronteira, como uma de suas funções, a de agir “[...] como limitação da penetração, filtragem e processamento do externo no interno”. Nessa medida, a fronteira é definida como “[...] um mecanismo bilíngue que transfere as comunicações externas na linguagem interna da semiosfera, e vice-versa” (tradução minha). Outra função da fronteira – que o autor trata de forma bastante ampla, tanto para referir-se à fronteira da semiosfera propriamente dita, quanto para aludir a fronteiras nacionais e aos fenômenos culturais próprios das assim chamadas periferias urbanas (“outskirts”) – é aquela de ser o lugar em que se dão as acelerações:

“A fronteira tem uma outra função na semiosfera: é a área de processos semióticos acelerados, que sempre fluem de forma mais ativa na periferia dos ambientes culturais, buscando colá-los nas estruturas centrais, com vistas a deslocá-las (ou desestabilizá-las).”

Estas duas funções próprias da fronteira de toda semiosfera podem ser trazidas para nos ajudar a repensar a proposta freireana nos dias atuais. A primeira remete à existência do diálogo; a segunda, à da problematização – os dois aspectos centrais da epistemologia freireana. É fato que, em meu entender, apenas o primeiro tem recebido maior atenção – à custa do próprio empobrecimento ou simplificação da forma com que o diálogo freireano acabou sendo vulgarizado e colonizado, para usar este termo proposto por Fairclough (2001) com vistas a pensar sobre as reformulações do poder no momento contemporâneo.

4. ALGUMAS CONCLUSÕES

É possível notar que a noção de fronteira comparece aqui com diversas conotações. Primeiro, pelo próprio fato de que a pesquisa em questão foi

desenvolvida em região de fronteira, próxima ao limite em que o território brasileiro se confronta com o colombiano e o venezuelano; segundo, porque todo diálogo intercultural é um diálogo que se dá pelo cruzamento de fronteiras semióticas; terceiro, porque os cronotopos, como realidades espaço-temporais, ganham existência na medida da existência de limites, de fronteiras, de confrontações; a etnicidade, por sua vez, é fenômeno de fronteira, de confrontos interétnicos e interculturais. Ainda: pensar o diálogo em sua plenitude, tanto na linha freireana, quanto na bakhtiniana de reflexão, é pensá-lo, em conjunto com a problematização, de forma complexa e não isenta de confrontações – é pensá-lo como fenômeno de fronteiras interculturais, naquele exato sentido em que as fronteiras são lugares propícios para as transformações e para se trabalharem as acelerações.

O relato parcial de pesquisa de campo que apresentei aponta, por sua vez, para a fertilidade do trabalho com a epistemologia freireana dos temas geradores em regiões de fronteira – ali mesmo onde são propícias as acelerações que reverberem através de toda a semiosfera, de forma a deslocar as estruturas de poder presentes e desestabilizar seus pontos nucleares.

BIBLIOGRAFIA

- BAKHTIN, Mikhail (V.N. VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995 [1929].
- BAKHTIN, Mikhail *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin: University of Texas Press, 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 1998b.

- CAMERON, Deborah et al. *Researching language: issues of power and method*. London/ New York: Routledge, 1992.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *O trabalho do antropólogo*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- COHEN, Abner. Introduction: The lesson of ethnicity. In: COHEN, Abner (Org.). *Urban ethnicity*. New York: Routledge, 2004.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Editora da UNB, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: paz e Terra, 2000.
- _____. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- LOTMAN, Juri. On the semiosphere. *Sign Systems Studies*. 33.1, 2005.
- MARTINS, M. S. C. *Oralidade, escrita e papéis sociais na infância*. São Paulo: Mercado de Letras, 2008a.
- _____. Avanços e retrocessos nas propostas de ensino de Língua Portuguesa: questões de ideologia e de poder. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 8, p. 23-35, 2008b.
- _____. The continuum illiterate-literate and the contrast between different ethnicities. In: BAZERMAN&KRUT (Org.) *Traditions of Writing Research*. New York: Routledge, 2009.
- _____. Letramento, etnicidade e diálogo intercultural. *Revista Delta*. São Paulo: EDUC, 2011 (no prelo).
- UNIC. "Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas". Rio de Janeiro: UNIC; Cuiabá: Entrelinha, 2009.

ABSTRACT: Aiming at contributing to the reflections on differentiated indigenous education, I focus here on Brazilian educator Paulo Freire's proposal of generating themes. I bring it to the panorama of contemporary reflections concerning New Literacy Studies, as well as Bakhtinian concepts of chronotope and discourse genres. I also approximate it to the concepts of ethnicity and semiosphere so as to better envisage some gaps we need to surpass when facing the new challenges present today in the area of Applied Linguistics and Education.

KEYWORDS: Generating Themes; Literacy; Ethnicity