



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM LETRAS



**CANDIDATOS À LICENCIATURA INDÍGENA: UM ESTUDO LINGUÍSTICO DAS
PRODUÇÕES ESCRITAS**

JACKELINE MARCUCI LIMA

DOURADOS
2012



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM LETRAS



JACKELINE MARCUCI LIMA

**CANDIDATOS À LICENCIATURA INDÍGENA: UM ESTUDO LINGUÍSTICO DAS
PRODUÇÕES ESCRITAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração Linguística e Transculturalidade.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Ceres Pereira

DOURADOS
2012



As culturas dos povos indígenas, no decorrer de todo o processo histórico, sofreram transformações, mas não foram eliminadas. [...] Pode ser que suas culturas tenham sido desfiguradas – e isso tem ocorrido em vários casos - mas sua identidade étnica permanece. [...] Usar roupa, relógio de pulso, sandália havaiana ou radiotransistor faz um índio se tornar branco tanto quanto, um colar de contas, uma pulseira de fibra, uma rede de algodão ou uma panela de barro transformam um branco em índio. O que conta é o modo de ser, a visão de mundo, a atitude para com a vida, a sociedade, o universo, e isso não se destrói tão facilmente.

(Ramos, 1988, p. 91)

AGRADECIMENTOS:

Ao longo dessa “trajetória”, parece natural agradecer a todas as pessoas que interferiram direta e indiretamente para atingir os objetivos que se traçaram, pois embora, muitas vezes, parecesse uma caminhada solitária, só se tornou possível através da contribuição de muitas pessoas.

Difícil nomear a todos e todas, porque se pode esquecer alguém. Porém, algumas palavras como demonstração de carinho e afeto são importantes e justas para este momento.

Inicialmente agradeço a Deus pela força, graças e vitórias concedidas para que eu pudesse trilhar essa jornada, e buscar a superação de mais uma etapa de minha vida acadêmica.

Aos meus pais, minha base e exemplos de vida, por terem acreditado em mim, mais do que eu própria.

Ao meu irmão, que é minha continuidade, amigo e incentivo.

Aos demais familiares pelo convívio diário, pela compreensão, pela amizade e apoio incondicional que ambos dedicaram a mim.

Em especial, à Professora Dr^a. Maria Ceres Pereira, pela oportunidade de aprender tanto em nossas interlocuções, pela paciência, dedicação concedida, incentivos constantes e compreensão na orientação que tornaram possível a execução deste trabalho, já que seu apoio, encorajamento e inspiração foram essenciais no amadurecimento dos meus conhecimentos e conceitos.

Aos meus amigos de longa data, os quais proporcionaram inúmeras horas de amizade, carinho e companheirismo.

A todos os professores da UFGD que se fizeram presentes em minha caminhada, em especial, aos professores da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FACALE), que me proporcionaram incontestáveis conhecimentos desde a graduação, e que foram tão importantes na minha vida acadêmica, profissional e pessoal.

Agradeço ainda à CAPES pela bolsa concedida para meus estudos no período em que cursei os créditos no Programa de Mestrado. Neste período mais crucial de estudos ter esta bolsa foi de grande valia para um melhor aproveitamento.

À Suzana, secretária do Mestrado, que se fez uma amiga em todas as horas de angústias e dúvidas e que tive o imenso prazer de conviver ao longo desta jornada.

À Alexandra, pela sua amizade sincera e pelo seu exemplo de vida, que com seu jeito meigo e incomparável nos mostra que o sentido da vida é lutar a cada dia.

Aos meus queridos colegas e companheiros de jornada no programa de Pós-Graduação, que caminharam comigo ao longo das disciplinas a cumprir, das viagens e apresentações, com quem tive todo o prazer em trocar experiências e saberes; expressar opiniões diversas sobre os assuntos em causa, e até mesmo os momentos de conversas informais nos quais compartilhávamos inúmeras alegrias e angústias e que sem dúvida deixarão saudades.

A todos que colaboraram direta ou indiretamente.

A vocês, ofereço minha singela gratidão.

LIMA, Jackeline M. *Candidatos à Licenciatura Indígena: Um estudo linguístico das Produções Escritas*. Dourados, 2012. 90p. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Resumo

O cenário desta pesquisa é o estado de Mato Grosso do Sul, que atualmente é o segundo maior em populações indígenas, o que justifica o estudo. Por conta da proximidade com áreas urbanas e o contato estreito com o não indígena, os povos que aqui vivem se viram levados a buscar outro modo de vida. A escola então passa a ser a esperança. Os docentes indígenas passam a buscar, cada vez mais, a formação superior e as licenciaturas são as formações mais procuradas. Considerando então estas questões é que se propõe este trabalho, que tem como foco discutir a educação bilíngue e intercultural nas escolas indígenas, os eventos de Letramentos em contextos sociolinguisticamente complexos. O foco maior desta dissertação centraliza-se em análises de redações de candidatos ao vestibular do Teko Arandu- curso de Licenciatura Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Destaca-se que o público de onde as redações foram coletadas é indígena das etnias Guarani/Kaiowá. Todas as redações estão sem nomes e a identificação não é relevante para o estudo. A base teórica da mesma se apóia no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) e visa à valorização das diferentes línguas presentes no âmbito escolar. Este estudo se coloca na perspectiva da pesquisa documental, visto que se utiliza de redações que fazem parte do acervo do Projeto Investigações em Linguística Aplicada. Da Política Linguística à Educação Bilíngue – O Caso dos Tekohá Kuera no MS, projeto este financiado pela CAPES via edital do Observatório da Educação Escolar Indígena.

Palavras-chave: RCNEI; Educação bilíngue; Redações.

LIMA, Jackeline M. Los candidatos indígenas de graduación: un estudio lingüístico de las producciones escritas. Dourados, 2012. 90p. Tesis (MA) de la Universidad Federal El Gran Dourados (UFGD).

Resúmen

El escenario de esta investigación es el estado de Mato Grosso do Sul, un estado que es actualmente la segunda mayor población indígena en el que justifica el estudio. Debido a la proximidad a las zonas urbanas y el contacto cercano con las personas no indígenas que viven aquí han visto arrebatado y buscar otras formas de vida. La escuela se convierte en la esperanza. Los maestros son indígenas a buscar cada vez más a la educación superior y los grados son los más buscados después del entrenamiento. Teniendo en cuenta estas cuestiones a continuación, se propone que esta labor se ha centrado en la discusión de la educación intercultural y bilingüe en las escuelas indígenas, eventos alfabetizaciones sociolingüísticamente en contextos complejos. El principal objetivo de esta tesis doctoral se centra en el análisis de los candidatos para los cargos de vestibular Teko Arandu-indígena curso de pregrado en la Universidad Federal de Dorados Grande (UFGD). Es de destacar que el público, donde los ensayos se obtuvieron es de los grupos étnicos indígenas Guaraní/Kaiowá. Todos los ensayos son sin nombres y la identificación no es relevante para el estudio. La teoría se basa en el mismo plan de estudios de referencia nacional para los Pueblos Indígenas-RCNEI Escuelas y tiene como objetivo la mejora de las diferentes lenguas que se hablan en la escuela. Este estudio pone en perspectiva la investigación documental, ya que utiliza los ensayos que forman parte de la colección del Proyecto de Investigación en Lingüística Aplicada. Entre la política de educación bilingüe Idioma - El caso de Tekohá Kuera en la EM, este proyecto financiado por la CAPES a través de un aviso público del Observatorio de la Educación Indígena.

Palabras-claves: RCNEI; La educación bilíngüe; La escritura.

Dissertação intitulada: *Candidatos à Licenciatura Indígena: Um estudo Linguístico das Produções Escritas*, de autoria de Jackeline Marcuci Lima, submetida à banca abaixo discriminada como requisito ao exame de avaliação.

Prof^a. Dr^a. Maria Ceres Pereira (FACALE/UFGD)
Presidente/Orientadora

Prof^a Dr^a Maria Elena Pires Santos (UNIOESTE)
1º Examinador

Prof. Dr. Rita de Cássia Aparecida Pacheco Limberti (FACALE/UFGD)
2º Examinador

Prof. Dr. Alexandre S. Ferrari Soares (UNIOESTE)
3º Examinador (suplente)

SUMÁRIO

Introdução	10
Capítulo I	
Construindo o Cenário da Pesquisa	19
1.1 Da Educação Indígena a Educação Escolar Indígena no Brasil.....	19
1.2 Por uma pesquisa documental	25
1.3 A formação do Professor Indígena	29
1.4 Teko Arandu - curso de Licenciatura Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados	30
1.4.1 Considerações sobre o Curso de Licenciatura.....	31
1.4.2 Histórico e Identificação do Curso de Licenciatura - Teko Arandu.....	33
1.4.3 Os Candidatos e a busca pela Formação – Bilinguismo Oral/Letrado.....	35
Capítulo II	
Dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Escola Indígena às Bases do Estudo	39
2.1 Breve histórico da Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada conforme o RCNEI	43
2.2 Letramento quanto à etimologia	46
2.2.1 Eventos de Letramento em Cenário Bilíngue	49
2.2.2 Práticas e Eventos de Letramento nos Estudos de Jung	51
2.2.3 Eventos de Letramento na Perspectiva de Kleiman	54
2.2.4 Desenvolvimento das competências de Letramento segundo Bortoni-Ricardo.....	56
2.2.5 A noção de Letramento em Paulo Freire	59
2.2.6 A Escrita nas Sociedades Indígenas segundo D'Angelis	61
2.3 Bilinguismo: algumas definições segundo Mello	64
Capítulo III	
Situando o leitor: Revelações do texto escrito em situação de avaliação	68
3.1 Análise das redações em situação de vestibular indígena do MS	70
Considerações finais	84
Referências	85
Anexos	90

INTRODUÇÃO

Inicialmente gostaria de traçar o percurso que me levou ao estudo desta temática. Como moradora no estado de Mato Grosso do Sul, e percebendo a complexidade étnica e linguística desde a minha graduação em Letras nesta mesma Universidade, busquei refletir acerca da formação docente. Essa busca ocorreu, principalmente, pelo profissional que atuará nas escolas de cenários como os de fronteira seca, Ponta Porã/Pedro Juan Caballero e das fronteiras étnicas entre cidades e aldeias indígenas.

Meu envolvimento com a pesquisa em situações complexas teve início no final do ano de 2006, ainda na graduação, quando participei como voluntária de um projeto de extensão coordenado pela Prof^a. Dr^a. Maria Ceres Pereira, que envolvia professores da rede estadual e municipal da cidade de Dourados. A temática tinha foco na Lei 10.639 que previa a implantação da cultura afro-descendente nos currículos escolares e suas aplicações. Na ocasião, cerca de 50 professores da rede pública de Dourados participaram. Tratava-se de um curso de extensão, cujo caráter era contribuir com a formação dos professores na área já explicitada.

Ao término do projeto, me senti motivada a dar continuidade ao trabalho desenvolvido tendo professores como sujeitos. Assim, me propus realizar um levantamento prévio do número de professores que conhecia determinada Lei. Acreditava que muitos eram conhecedores, porque a mesma estava em vigor desde o ano de 2003. Desta forma, em 2006, quando o projeto citado aconteceu, mudanças efetivas não eram visíveis, haja vista que se tratava de uma temática ligada a uma parcela minoritária da população e, por se acreditar na existência de uma chamada democracia racial, havia o entendimento de que essa Lei não se justificava. Apesar desta ideia, a Lei sofreu mudanças e atualmente temos a Lei nº 11.645, que amplia o foco de afro-descendentes para a população indígena. Isto por haver o entendimento de que estes dois grupos étnicos sofrem discriminação de igual forma e o acesso e permanência na formação têm deixado a desejar.

Passado um ano após a conclusão da faculdade, ingressei no mestrado e, em um primeiro momento, propus um projeto que envolvia diretamente uma sala em uma escola indígena e suas implicações como bilíngue. Esse tipo de estudo me colocaria em contato direto com o objeto da pesquisa, a sala de aula bilíngue

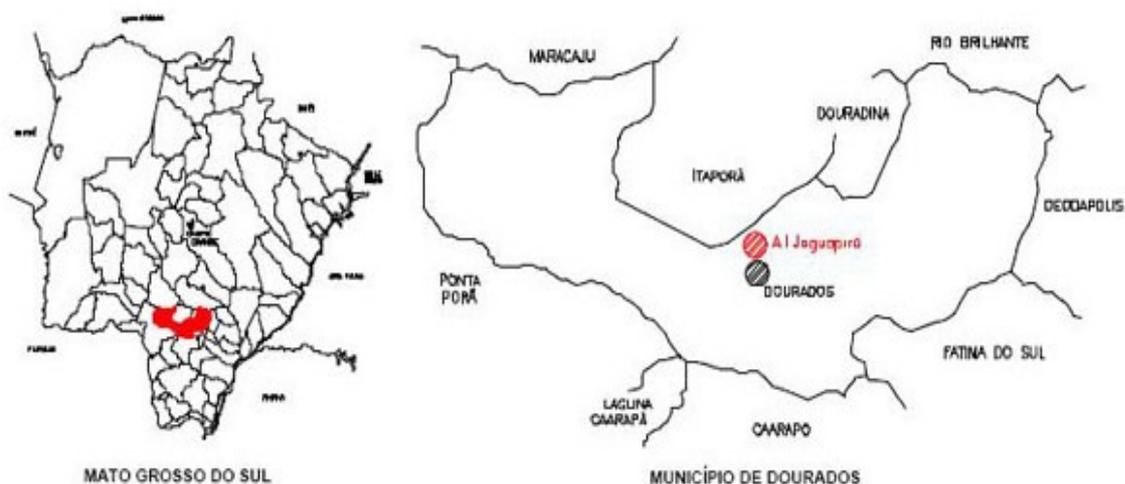
inserida em uma das aldeias de Dourados. Era motivada por um interesse particular, o de conhecer o local da pesquisa – contexto sociolinguisticamente complexo. Fiz algumas idas à campo acompanhada de minha orientadora, mas por se tratar de um estudo envolvendo em seu corpus seres humanos, categorizados como vulneráveis, encontraria dificuldade em relação aos trâmites junto ao Comitê de Ética. Por certo que isso demandaria um tempo que eu não teria em função dos prazos, inclusive para qualificação. Considerando, pois, estas questões, optamos por reestruturar a proposta. E então, o foco desta dissertação passou a ser analisar redações de candidatos ao vestibular do Teko Arandu- curso de Licenciatura Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados. Destaca-se que o público de onde as redações foram coletadas é indígena das etnias Kaiowá/Guarani. Todas as redações estão sem nomes e a identificação dos sujeitos não é relevante para o estudo.

De posse das redações propusemos uma pesquisa documental em que o interesse passa a ser o material escrito – as redações. Elas constituem documentos do Setor de Seleção da Universidade e, mesmo não sendo identificados os candidatos ao vestibular, os textos tornam-se públicos por fazerem parte do banco de dados da instituição e, por esse fim tivemos acesso ao corpus a ser analisado.

Estudar estas redações é relevante devido ao fato da população indígena do estado ser numericamente significativa. Dados levantados de acordo com o censo populacional do IBGE (2000) revelam que o estado de Mato Grosso do Sul acolhe a segunda maior população indígena brasileira, ficando somente atrás do Amazonas, onde se concentra cerca de 60% da população indígena de todo o país.

É dentro deste estado brasileiro que se encontra o município de Dourados com suas aldeias – Jaguapiru e Bororó - que reúnem uma densidade demográfica significativa das etnias Guarani e Kaiowá, juntamente com a terra indígena do Panambizinho, próxima ao município em questão, como podemos observar no mapa:

ÁREA INDÍGENA DOURADOS



Fonte: NEPPI – Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas.
Disponível em: <<http://www.neppi.org>>. Acesso em: 02 mar. 2012.

Segundo dados publicados no site oficial da Prefeitura do município, as aldeias indígenas em Dourados somam um quadro de 4.068 habitantes, quantitativo este de homens e mulheres. Comprovamos tal dados no quadro abaixo disponível:

PREFEITURA MUNICIPAL DE DOURADOS
SECRETARIA MUNICIPAL DE PLANEJAMENTO E MEIO AMBIENTE

Tabela 83 - Número de população indígena

Ano	Homens	Mulheres	Total
2000	2.027	2.041	4.068
TOTAL	2.027	2.041	4.068

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE / 2000
Elaboração: Secretaria Municipal de Planejamento e Meio Ambiente - SEPLAN / SUPLOR

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE / 2000
Elaboração: Secretaria Municipal de Planejamento e Meio Ambiente - SEPLAN / SUPLOR
Disponível em <http://www.dourados.ms.gov.br/tabid/1075/language/pt-BR/Default.aspx>

O quantitativo da população indígena do município é mais específico no quadro abaixo:

Prefeitura Municipal de Dourados
Secretaria Municipal de Planejamento e Meio Ambiente

Tabela 00 - População Indígena por faixa etária, segundo o local de residência

Aldeia	Total	<1	0-4	1-4	5-9	10-14	15-19	20-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55-59	60-64	65-69	70-74	75 >
Bororó	6.381	167	1.102	935	1.024	697	551	443	339	274	231	141	100	91	61	67	60	26	70
Jaguapiru	6.639	144	976	834	965	792	615	464	432	326	265	195	149	140	94	74	46	24	91
Panambi	930	20	132	112	164	115	75	87	71	51	37	19	20	12	7	10	4	4	10
Panambizinho	374	9	45	36	48	46	46	26	24	17	13	15	12	7	6	5	4	1	12
Porto Cambira	105	1	13	12	19	13	8	9	9	4	4	2	2	1	2	3	0	0	3
Sucuri	185	11	35	24	33	25	14	11	7	14	5	1	1	2	1	0	1	0	0
TOTAL GERAL	14.614	352	2.305	1.933	2.253	1.980	1.399	1.040	882	686	555	384	294	253	173	159	115	57	188

Fonte: FUNASA 2007

Elaboração: Secretaria Municipal de Planejamento e Meio Ambiente - SEPLAN / SUPLO

Fonte: FUNASA 2007

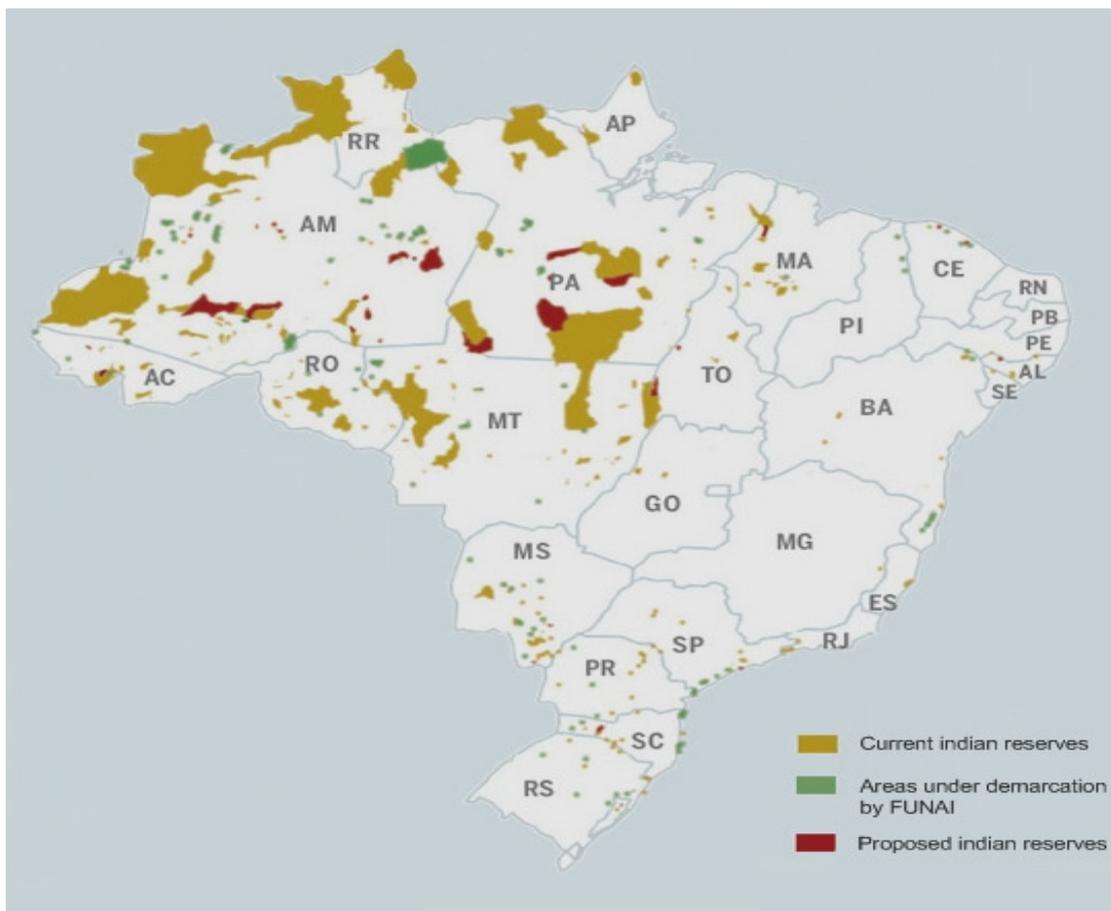
Elaboração: Secretaria Municipal de Planejamento e Meio Ambiente - SEPLAN/SUPLO
Disponível em <http://www.dourados.ms.gov.br/tabid/1075/language/pt-BR/Default.aspx>

Especificamente ao se tratar da população indígena, segundo dados fornecidos pela Funasa e publicados no site citado anteriormente, Dourados totaliza um número de 14.614 habitantes, sendo eles: 6.381 índios na aldeia Bororó, 6.639 índios na aldeia Jaguapiru, 930 índios localizados na aldeia do Panambi, 374 índios localizados na aldeia do Panambizinho, 105 índios na aldeia de Porto Cambira e, 185 índios na aldeia Sucuri.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) aponta o Brasil como um país rico em populações indígenas. Segundo o RCNEI, hoje é reconhecida a diversidade sociocultural dos povos indígenas. Todavia, por muitos anos, obteve-se por meio de um discurso simplista a ideia do Brasil compor uma sociedade homogênea, tanto no aspecto linguístico como no cultural. Essa ideia não se sustenta, pois o país é constituído por aproximadamente 220 povos indígenas distintos, habitando centenas de aldeias localizadas em praticamente todo o território nacional brasileiro.

A população indígena no Brasil hoje está estimada entre 400 e 500 mil índios em terras indígenas, segundo dados fornecidos pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Dados estes contrastantes ao passado, já que a população indígena em 1500 era estimada em torno de seis milhões de indígenas vivendo aqui no país até a chegada dos colonizadores.

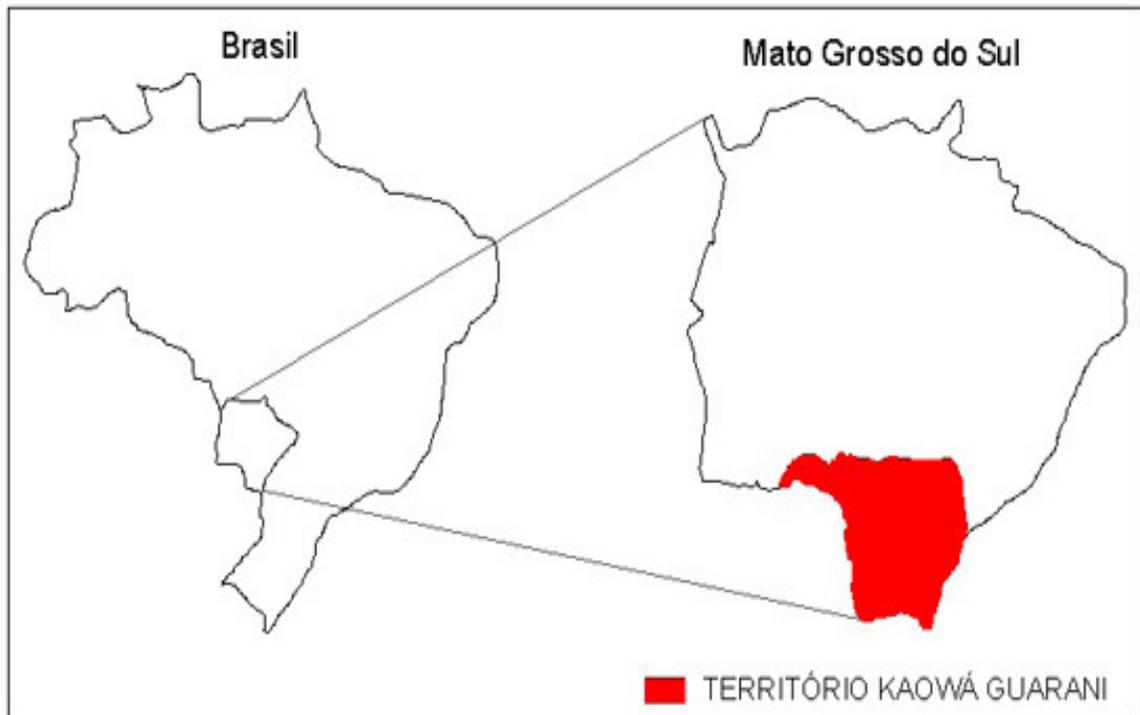
Podemos observar os dados mencionados no mapa abaixo:



Mapa de reservas indígenas brasileiras
Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Reserva_indigena

Para sermos mais específicos, passamos a considerar o quantitativo e a localização do território da população indígena do estado do Mato Grosso do Sul ao qual se denominam como Guarani/Kaiowá.

A população Guarani que habita a região sul do estado de Mato Grosso do Sul é de cerca de 25 mil e, na sua grande maioria, corresponde à parcialidade Kaiowá e, em menor número, aos Ñandeva. Os Ñandeva se auto-denominam Guarani e, embora em menor número, estão presentes em várias aldeias Kaiowá, por isso justifica-se o uso da designação Kaiowá/Guarani para referir-se às duas parcialidades.



Fonte: Geoprocessamento do Programa Kaiowá Guarani/NEPPI/ UCDB (2005)

Segundo dados relevantes do Instituto de Geoprocessamento do Programa Kaiowá Guarani/ NEPPI/UCDB, os Kaiowá habitavam uma região de difícil acesso na serra de Amambaí, atual fronteira entre Mato Grosso do Sul e Paraguai e, por isso, permaneceram praticamente isolados até meados do século XIX. Após a Guerra do Paraguai, que teve como parte do cenário de batalha o território Kaiowá, estes passaram a ter cada vez mais contato com os não indígenas. O cultivo e extração da erva-mate, explorada em grande intensidade na região a partir da década de 1880, passou a incorporar significativo número de Kaiowá e Guarani como mão-de-obra.

Em 1882, o Governo Federal arrendou a região para a Cia Matte Laranjeiras, que iniciou a exploração da erva-mate em todo o território Kaiowá/Guarani. Ainda em pleno domínio desta Companhia, o SPI demarcou, em 1915, a primeira Reserva com 3.600 ha. para usufruto dos Guarani/Kaiowá. Da data em questão até o ano de 1928 são demarcadas para os Kaiowá/Guarani, em toda a região Sul do Estado, um total de oito Reservas, totalizando 18.297 ha. Na década de 40, grande número de aldeias Kaiowá/Guarani tiveram que ser abandonadas pela sua população indígena devido a implantação das Colônias agrícolas e fazendas de gado implantadas no estado.

Como afirma Brand (1998), a transferência de inúmeras aldeias e famílias extensas para dentro das Reservas demarcadas entre os anos de 1915 e 1928, não significou apenas o deslocamento geográfico dessas aldeias e a correspondente perda das terras. A vida dentro das Reservas impôs aos Kaiowá/Guarani profundas transformações na relação com o território tradicional, pois, ao perder a sua aldeia, foram obrigados a disputar um lote cada vez mais reduzido dentro das mesmas.

Atualmente, segundo classificação do CIMI (Conselho Indigenista Missionário), cerca de 30 mil Kaiowá e Guarani no estado ocupam uma área de cerca de 40 mil hectares. A situação das terras indígenas em Mato Grosso do Sul está legalizada da seguinte maneira: 17 registradas, 5 homologadas, 3 declaradas, 3 identificadas, 10 a identificar, 8 reservadas e 74 sem providências.

Já dados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) informam que hoje vivem cerca de 460 mil índios, distribuídos entre 225 sociedades indígenas, que perfazem cerca de 0,25% da população brasileira. Cabe esclarecer que este dado populacional considera tão-somente aqueles indígenas que vivem em aldeias, havendo estimativas de que, além destes, há entre 100 e 190 mil vivendo fora das terras indígenas, inclusive em áreas urbanas. Segundo a FUNAI há, também, 63 referências de índios ainda não contatados, além de existirem grupos que estão requerendo o reconhecimento de sua condição indígena junto ao órgão federal indigenista¹.

No Brasil, dados do Censo Escolar 2005/Ministério da Educação (MEC) apontam a existência de 2.324 escolas funcionando nas terras indígenas, com mais de 164 mil e 18 estudantes. Segundo os dados, são 1.083 escolas estaduais, 1.219 escolas municipais e 22 escolas particulares, atendendo a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA)².

No Censo de 2002, foram declaradas 1.724 escolas indígenas. Em 2003, esse número passou para 2.079, um aumento de 21% em relação ao ano anterior. Comparando os dados citados acima, nota-se que cresce significativamente o número de escolas dentro de áreas indígenas e também as reivindicações feitas pelas comunidades para que sejam criadas novas escolas com Ensino Fundamental completo, Ensino Médio e novas modalidades de ensino, como a Educação de

¹ FUNAI. Índio hoje. Disponível em <http://www.funai.gov.br>. Acesso em 12 de Junho de 2011.

² Dados do Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena. Brasília, 12 de Junho de 2011.

Jovens e Adultos. Em áreas onde o Ensino Fundamental não é completo ou não têm o Ensino Médio, os estudantes vão estudar em escolas urbanas.

Conforme dados do Instituto Sócio-Ambiental (ISA) de 2005, e reafirmando dados anteriormente citados nesta dissertação, estima-se que no Brasil existam cerca de 220 povos, que falam mais de 180 línguas diferentes e totalizam aproximadamente 370 mil indivíduos. A maior parte dessa população distribui-se por milhares de aldeias, situadas no interior de 582 terras Indígenas, de norte a sul do território nacional³.

Por sua vez, podemos notar diferenças nos números apresentados entre um órgão e outro. Segundo o ISA, como não há Censo Indígena no Brasil, os cálculos globais têm sido feitos – seja pelas agências governamentais (FUNAI ou FUNASA), pela Igreja Católica (CIMI) ou pelo ISA – com base numa colagem de informações heterogêneas, que apontam para estimativas

as globais que oscilam entre 350 e mais de 550 mil.

Diante de todas as considerações postas, foram estabelecidos os seguintes objetivos da pesquisa:

- Estudar comparativamente doze redações de vestibular indígena (aldeias de Dourados e da região) de uma universidade pública do Mato Grosso do Sul, considerando as relações entre oralidade e escrita;
- Analisar as construções do texto escrito levando em conta a língua fluída em questão, marcada pelo uso de conjunções;
- Detectar marcas de que o português destes sujeitos selecionados é uma segunda língua;

Esta dissertação está organizada da seguinte forma:

No capítulo I, faremos a descrição do cenário da pesquisa, ou seja, como se procedeu à pesquisa documental e como os documentos foram selecionados.

O capítulo II está centralizando nas bases teóricas de sustentação desta pesquisa e se desenvolve por meio de dados presentes no RCNEI (Referencial Curricular para as Escolas Indígenas), que podem servir como base teórica para o que será discutido no mesmo.

³ Instituto Socioambiental. Povos Indígenas do Brasil. Disponível em <http://www.socioambiental.org>. Acesso em 12 de Junho de 2011.

E o capítulo III, no qual trataremos da análise dos documentos selecionados à luz das discussões gramaticais desenvolvidas, já que esse é o foco prioritário da pesquisa documental desenvolvida.

CAPÍTULO I

Construindo o Cenário da Pesquisa

Neste capítulo discutiremos tanto a metodologia da pesquisa quanto o contexto sociolinguisticamente complexo do estudo. Assim, trazer dados acerca dos povos indígenas é relevante para detalhar a complexidade em que a pesquisa se inscreveu.

1.1 Da Educação Indígena à Educação Escolar Indígena no Brasil

Antes de estudar a proposta pontual desta pesquisa, os textos dos candidatos à Licenciatura Indígena, é necessário abordar brevemente a história da Educação Indígena no Brasil. Isto porque, a História certamente traz reflexos hoje sobre como docentes pensam e buscam a prática da Educação em suas escolas.

Para levantar a História da Educação Escolar Indígena nos apoiaremos nos Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas (RCNEI) e alguns autores, como: D'Angelis, Bortoni-Ricardo, Brand, Fleuri, Meliá, bem como os documentos do Ministério de Educação (MEC).

É preciso estabelecer o que é entendido como Educação Indígena e Educação Escolar Indígena partindo do que os próprios professores indígenas estabelecem e entendem.

A escola é o principal meio para um diálogo com a sociedade de modo geral. Ao se tratar da Educação Escolar Indígena esse conceito não é diferente, uma vez que é por meio dela que a população indígena busca uma maior “socialização” com a população não indígena.

A instituição tem a prerrogativa de atender as necessidades de sua sociedade no intuito de colaborar para a formação do cidadão; mas a efetiva educação é uma construção conjunta entre escola e sociedade. As colocações de D'Angelis (1995), exemplificam muito bem isso, afirmando que: “A educação das crianças, sua socialização na comunidade, se faz na família, pelo ensinamento dos pais, pelas palavras e histórias dos mais velhos e por muitos outros meios que a comunidade

possua, inclusive pela escola (ou seja, também pela escola)” (D’ANGELIS, 1995, p.37).

Assim, podemos ressaltar que Educação indígena está relacionada à transmissão de conhecimentos tradicionais de cada comunidade indígena às suas crianças. Reafirmando essa ideia os Referenciais Curriculares para as Escolas Indígenas trazem sua proposta de ensino voltado para o respeito e valorização da diversidade cultural indígena; uma reflexão que reforça a ideia de uma sociedade já detentora de seus próprios métodos de conhecimento, mesmo antes da invenção da escola. Ainda sugere uma proposta de escola de acordo com essa sociedade:

Desde muito antes da introdução da escola, os povos indígenas vêm elaborando, ao longo de sua história, complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural. (...) Esses fundamentos implica necessariamente pensar a escola a partir das concepções indígenas do mundo e do homem e das formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa desses povos (RCNEI, 2005, p. 22).

Desse modo, podemos perceber que a questão do ensino deve ser proposta de forma diferenciada, conforme as exigências de cada sociedade e buscar mecanismos que contemplem todas as suas necessidades respeitando suas particularidades, entre elas sua educação.

Cada população indígena possui particularidades de acordo com cada etnia, que é específica em sua maneira de ser e viver. Cada uma confere um valor a certo tipo de personalidade. De modo geral, cada povo conseguiu manter suas diferenças, apesar da “cultura ocidental eurocêntrica continuar ocupando um lugar central na produção das identidades, impondo ao mundo suas representações, moldando e fabricando os desejos, afetos e ações” (BACKES, 2005, p.4), apesar de sofrer também discriminação, preconceito, marginalização de sua educação e conhecimento tradicional, de sua identidade, enfim, de sua cultura.

De acordo com Brand (2001, p.41), “as culturas indígenas são profundamente dinâmicas e têm, historicamente, demonstrado sua enorme capacidade de construir respostas aos novos desafios postos”, que vêm ao encontro do desafio da efetiva implantação da escola indígena diferenciada, que tanto a comunidade indígena tem buscado, com currículos que relacionem os conhecimentos acumulados pela

humanidade e os conhecimentos vivenciados no cotidiano da aldeia, conservando a sua cultura e “articulando igualdade e diferença [...] e expressões da pluralidade social e cultural, [sendo o] grande desafio para todos os educadores” (CANDAUI, 2002, p.9).

O aluno da escola indígena, também, deseja aprender as “coisas” do não índio, apropriando-se da pluralidade, sem haver dissolução étnica (NASCIMENTO, 2004), buscando a alteridade de suas tradições e traduções dentro do espaço escolar, capaz de conservar e ressignificar, não para si, mas para a comunidade, numa relação família-escola-sociedade, preservando na escola a “originalidade de linguagens, valores, símbolos e estilos diferentes de comportamento que são tecidos pelas pessoas em seu contexto histórico e social peculiar” (AZIBEIRO, 2003, p.87).

Sempre com a preocupação da análise pedagógica do processo de implantação da escola indígena, para não criar uma escola fantasiosa, conforme afirma Meliá (1999, p.14): A língua com palavras indígenas pode não ser indígena, a adaptação de currículos e conteúdos pode ficar reduzida ao campo do folclórico, do óbvio; os professores podem ser cooptados pelo Estado e pelas instituições, com efeitos mais destrutivos, precisamente porque parece que já foram satisfeitas as demandas e as exigências dos indígenas.

Nascimento e Brand (2007) argumentam que, a educação escolar indígena deve ser baseada principalmente na liberdade, autonomia, experimentação, observação e participação livre no cotidiano, tendo acesso aos diversos lugares e situações diárias. A escola, portanto, deve ser voltada a ordem vivida de outro modo, contextualizando a formalidade de maneira ressignificada e traduzida a etnia específica, de modo a “criar” um ensino voltado a realidade indígena.

Nascimento e Brand (2007) também afirmam que, a educação escolar indígena pode ser entendida como espaço de fronteira, por conta dos deslocamentos que a criança realiza em vários aspectos como: social, geográfico e simbólico. Os citados autores sugerem que se coloque a educação escolar indígena no enfoque da diferença cultural, sem um olhar hierarquizado, mas na possibilidade de cada cultura ter o seu sentido em si mesma, enriquecendo-se ou transformando-se nas relações com as outras culturas.

Nascimento (2004) sugere que a educação escolar indígena devesse ser diferenciada no sentido de se questionar que tipo de sujeito se deseja formar. Só

assim teríamos a construção de propostas adequadas às necessidades dos povos indígenas, além de garantir ao índio sua efetiva participação na sua própria formação.

Parafraseando Brand (2007), a escola é um espaço de troca, de diálogo, de descobertas e convivências. É um lugar, no qual os confrontos se explicitam e o poder se exercita, colocando à mostra as estratégias de dominação. Nela encontramos uma riqueza cultural que vem do cotidiano vivido por todos os seus membros. A escola indígena deve ser vista como um território diferenciado e, como tal, baseada em uma realidade relacional para todos que compartilham da mesma cultura.

Sobre a escola indígena Silva afirma que,

onde quer que exista escola, ela é sempre parte de um projeto que a transcende. Escolas não são jamais organismos fechados em si mesmos, mas essencialmente fenômenos cujos contornos são definidos por sua relação com a exterioridade. [...] não há escola senão como instrumento de produção e reprodução do socius (SILVA, 2004, p.159).

A educação escolar indígena deve privilegiar o desenvolvimento da postura política de afirmação e reconhecimento de seu "povo", bem como o aprendizado de determinados conteúdos, de modo que estabeleça em primeiro momento o reconhecimento da identidade, para que todos os indivíduos envolvidos nela se sintam pertencente ao seu grupo étnico. Este fortalecimento como tal contribuiria para uma afirmação da identidade individual de cada indígena e de seu grupo pertencente.

Brand (2003) ressalta que, a cultura indígena é considerada como uma cultura "primitiva", ainda hoje julgada como "imprestável", buscando-se impor aos povos indígenas a sua própria negação e desintegração como sociedades constituídas.

Rossatto, em *Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul* destaca que: "Nos últimos anos tornou-se quase um 'chavão' entre os índios a idéia de estudar para poder *competir no mercado de trabalho*" (2002, p.48, grifos da autora). Pode-se entender com esta afirmação que a educação escolar, de um modo geral, em todas as sociedades e, também, para as

comunidades indígenas, é vista como uma necessidade de subsistência e garantia de emprego.

Conforme Méliá (1979), a escola para os povos indígenas está ligada à história da igreja no Brasil. Segundo o autor,

enquanto a sociedade nacional vê a alfabetização como a condição essencial para dar educação ao índio [...], a sociedade indígena, se não está demasiadamente deturpada, quereria usar a alfabetização como simples técnica suplementar [...] resolver os problemas trazidos pelo contato (MELIÁ, 1979, p.60).

Nesta mesma perspectiva Tassinari (2001) ressalta que, pode-se também entender a escola como um espaço de diálogo que entrecruzam diversos caminhos formando uma “rede de significados”. Seguindo essa abordagem, a autora argumenta que,

não é possível definir a escola como uma instituição totalmente alheia. Por outro lado, também não se pode compreendê-la como completamente inserida na cultura e no modo de vida indígena. Ela é como uma porta aberta para outras tradições de conhecimentos, por onde entram novidades que são usadas e compreendidas de formas variadas (TASSINARI, 2001, p.50).

Albuquerque (2002) por sua vez destaca que, é importante

lembrar que o índio não está mais só nas aldeias; está na cidade, está em relação com o mundo, com o Outro, com sociedades que têm suas formas próprias de organização. Eles pertencem a sociedades que estão se (re)construindo, no conflito, na tensão do inevitável contato. Trabalhar com educação escolar indígena significa aos não índios, deixar-se afetar também pelo modo de ser índio; somente essa atitude de abrir-se à verdade do Outro é que possibilitará um trabalho em cooperação, abrindo-se para o devir do movimento contínuo que recria a vida em sua intensidade, em cada tempo-espaço em que a educação escolar está se constituindo (ALBUQUERQUE, 2002, p.04).

Entendemos então que, no espaço escolar há o encontro de diferentes educações, com diferentes modos de vida, valores e significados que passam a fazer parte do cotidiano da escola. Assim, a escola passa a ser um espaço de encontro entre “diferentes”, e, segundo Dayrell (2001, p.148), “é essencialmente um espaço de relações grupais”.

O contexto escolar, portanto, é um espaço de representações e de reprodução, em que se vivenciam diferenças entre: culturas, religiões, saberes e valores, estabelecendo diferentes conflitos e interesses. Neste aspecto, Fleuri (2002, p.13) ressalta que, “a escola constitui-se em território de enfrentamentos invisíveis, onde as diferenças são marcadas por aspectos visíveis [...]”.

Conforme Dayrell (2001, p.159), a escola é “uma instituição dinâmica, polissêmica, fruto de um processo de construção social”. Nesta mesma perspectiva o autor salienta que,

a escola é também um “mundo social”, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos (DAYRELL, 2001, p.159).

De acordo com Fleuri:

A cultura escolar, conforme os conceitos analisados por Candau, estaria associada ao currículo-formal, aos conteúdos-objeto a serem trabalhados no processo ensino aprendizagem, ao que é explícita e intencionalmente proposto pela escola como finalidade de aprendizagem. A escola acentua o caráter de uma cultura didatizada, referida aos conteúdos cognitivos e simbólicos que são selecionados, organizados, normatizados e constituem o objeto de uma transmissão deliberada no contexto escolar (FLEURI, 2002, p.71).

Deste modo, Tassinari (2001, p.64) observa que, devemos “refletir sobre a escola indígena enquanto espaço de interação e contato entre populações, onde há fluxo de pessoal e conhecimento e onde as diferenças sociais são construídas”.

Em meio a esse quadro a autora define a escola indígena como espaço de fronteira, espaço de troca e trânsito entre dois mundos, ressaltando que é um espaço de incompreensões e de redefinição de identidades. Neste enfoque a autora destaca três abordagens com as quais podem ser analisadas as escolas indígenas:

1. Como espaço ocidental que ameaça a sobrevivência indígena;
2. Espaço ressignificado de acordo com a cultura indígena;
3. Escolas como espaço de contato, onde as diferenças interétnicas emergem e adquirem novos contornos (TASSINARI, 2001, p.56).

Por sua vez, a escola indígena, segundo a legislação, deve satisfazer os anseios da comunidade ao qual está inserida; estar de acordo com o modo de ser indígena, com a cultura e a identidade do grupo; com projetos e valores de vida específicos. Suas características fundamentais, conforme o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas, devem ser: comunitária, intercultural, bilíngue ou multilíngue, específica e diferenciada.

A educação indígena deve considerar que todos os povos indígenas possuem mecanismos próprios de transmissão de conhecimentos e socialização de seus membros (Parecer CNE 14/99). E ainda, a mesma deve levar em conta:

o aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social introjetado na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades. [...] a educação indígena designa a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade de valores e instituições consideradas fundamentais. (Parecer CNE 14/99, p. 40).

Portanto, a escola seria uma “espécie de apresentação” onde as diferenças surgem, emergem, se manifestam e também se ocultam. Também é um espaço aberto e múltiplo, permeado por diversas culturas, identidades, línguas, crenças e valores que geram tensões e conflitos, que é constantemente questionada e desafiada; questões estas complexas demais para serem estabelecidas como invariáveis.

Pontuadas as questões históricas, passaremos a discutir o perfil e a tipologia deste estudo.

1.2 Por uma pesquisa documental

Tendo em vista que este estudo parte da escrita de professores indígenas em situação de vestibular para ingresso em Licenciatura Intercultural Indígena em uma universidade pública, neste subtítulo abordaremos as questões do cenário em que a formação docente passa a ter espaço de destaque.

Considerando a trajetória colocada na introdução, optamos por discutir textos produzidos por professores indígenas em situação de processo seletivo para Licenciatura Intercultural Indígena. Sendo assim, este estudo pode ser qualificado como documental. Isto porque toma como corpus para o estudo as redações dos

professores e este material é documental, fazendo parte do acervo do Centro de Seleção da universidade.

Como sabemos a método da pesquisa documental utiliza-se da análise de documentos originais que: “A técnica documental vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor. [...] é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas” (HELDER, 2006, p.1-2).

Portanto, a pesquisa documental tem o processo documental como objeto de investigação, como afirma Figueiredo (2007):

A pesquisa documental têm o documento como objeto de investigação. O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, e são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador (FIGUEIREDO, 2007).

E por fim temos o olhar de Kelly (apud Gaio, 2008, p. 296):

Trata-se de um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência – presença ou intervenção do pesquisador – do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida (KELLY apud GAIO, 2008, p.296).

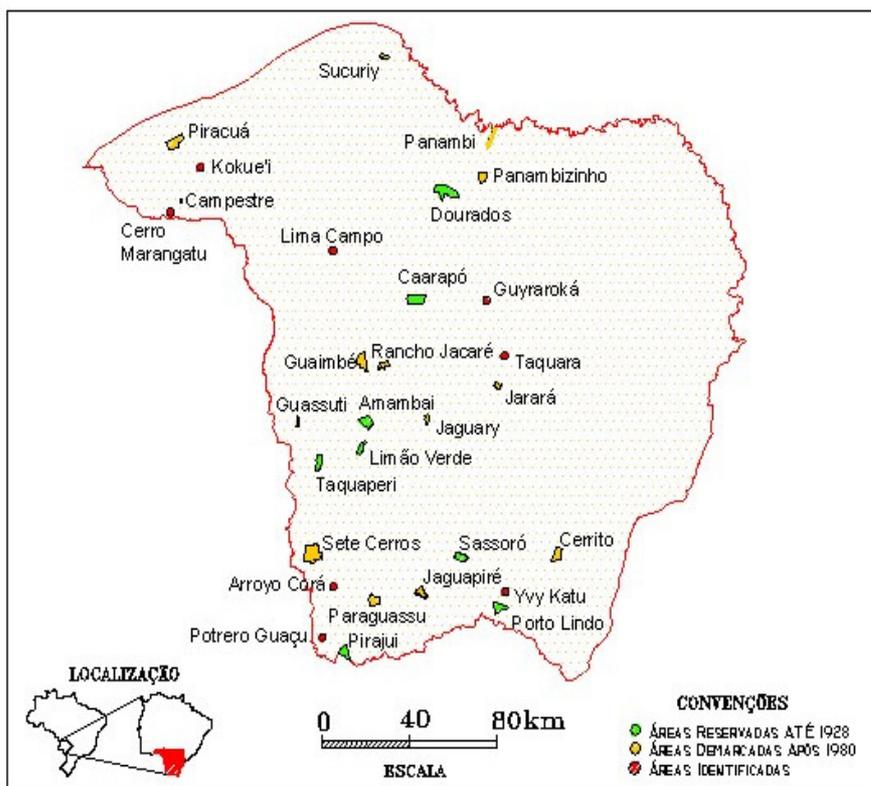
O acesso aos textos, doravante considerados documentos, foi possível por constar no acervo do Projeto Investigações em Linguística Aplicada entre Política Linguística à Educação Bilíngue – O Caso dos Tekohá Kuera no MS, projeto este financiado pela CAPES e do qual fui bolsista no ano de 2010.

O projeto citado se divide em três instâncias: pesquisas em andamento, formação de docentes indígenas – área da linguagem – e organização de material didático. O projeto, através do Grupo de pesquisa, realizou dois seminários nos quais os resultados obtidos até então foram debatidos.

Por fazer parte do acervo deste projeto as redações dos candidatos ao curso de Licenciatura Indígena, o acesso as redações dos vestibulandos foram levantadas como corpus da pesquisa.

A princípio foram selecionadas cerca de dezenove redações a serem analisadas, sendo que o acervo das redações se constitui de aproximadamente 200 redações de candidatos à Licenciatura Indígena. Os mesmos pertencem as etnias Guarani e Kaiowá e são residem em aldeias localizadas na parte sul do estado.

Como dito acima, objetivando situar o contexto passarei a apresentar os contextos indígenas, particularizando os cenários indígenas locais, pois sabe-se que as etnias são diversas e se distribuem pelo estado todo como se pode ver no mapa:



Fonte: *Projeto Investigações em Linguística Aplicada* (2009)
Disponível em: Geoprocessamento do Programa Kaiowá/Guarani, NEPII, UCDB (2005)

O mapa mostra a localização das aldeias, contudo, não fica evidente para aqueles que não conhecem a realidade de Mato Grosso do Sul, a complexidade que se coloca em duas situações específicas – aldeias localizadas na divisa com o Paraguai e aldeias que se localizam nas imediações de áreas urbanas, como é o caso das aldeias que ficam na proximidade do município de Dourados, que possuem o contato direto e intenso com a Língua Portuguesa.

Segundo SALES (2008), ao direcionarmos o quantitativo da população indígena no Estado de Mato Grosso do Sul, devemos especificamente levar em questão oito povos, a saber:

- Guarani Kaiowá e Guarani Nandeva com uma população estimada de 32.000 pessoas distribuídas em 26 áreas indígenas, concentradas na região sul do estado, sendo grande parte na fronteira Brasil/Paraguai;
- Guató com a aldeia na região do Pantanal, tendo ao todo cerca de 400 pessoas, cuja população encontra-se habitando a periferia de Corumbá;
- Kadiwéu com cerca de 1.400 pessoas na maior área indígena fora da Amazônia Legal, localizada na Serra da Bodoquena;
- Ofaié com uma população formada por volta de 58 pessoas, localizados em uma reserva na região de fronteira entre Mato Grosso do Sul, mas que também estão presente em São Paulo e Paraná;
- Terena com mais de 19.000 pessoas, concentrados na região do Pantanal e central do Estado;
- Atikum com cerca de 80 pessoas que migraram do estado de Pernambuco e vivem atualmente na Terra Indígena Terena de Nioaque, lutando por reconhecimento de sua identidade através dos órgãos competentes;
- Por último, o povo Camba que se compõe de aproximadamente 2.000 que migraram da Bolívia no início do século passado e vivem discriminados como estrangeiros na periferia de Corumbá e ainda não são reconhecidos pela FUNAI como povo indígena (SALES, 2008).

A partir desta ampla apresentação, percebemos a complexidade da diversidade sociocultural presente no estado e por sua vez no Brasil. O Brasil é, portanto, multilíngue e segundo fontes apresentadas no RCNEI (2005) junto à língua oficial, o português, é também falado mais de 170 outras línguas. Sendo assim, trata-se de um país formado por culturas diversificadas, no qual são faladas diferentes línguas. Temos então, o português, considerado língua oficial e majoritária e as línguas indígenas, consideradas línguas nacionais e minoritárias. O português é a língua vista como modelo, pois é a língua usada na escola, na mídia tanto impressa quanto televisiva. É a língua dos materiais didáticos. Desta forma, mesmo tendo uma população numericamente significativa de falantes das línguas indígenas,

essas línguas são invisibilizadas porque são sufocadas, relegadas aos limites de seus falantes. Mas, se hoje as escolas indígenas são atendidas por professores, igualmente indígenas, a questão que se coloca é: qual a formação desses docentes? Que tipo de formação buscam? Nessa direção, a seguir trataremos dessas questões.

1.3 A Formação do Professor Indígena

O país como um todo “busca” uma afirmação no processo escolar indígena, portanto, como parte deste seguimento aplica-se no aumento da oferta de escolas indígenas e na formação do professor indígena.

O RCNEI, na área da linguagem, explicita que há preocupação com a educação formal em cenários indígenas. Igualmente que a população indígena tem crescido mais do que a população não indígena. Desta forma, as escolas indígenas têm crescido mais. Assim, entendemos que a formação de professores indígenas cresce em termos de desafios.

O estado de Mato Grosso do Sul oferece variadas possibilidades para a formação do professor indígena, todas voltadas para o nível superior, com exceção do curso de Magistério Indígena Ará Verá. Nesta direção, a UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – multicampi) oferece a Licenciatura Intercultural Povos do Pantanal; na UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados) há o curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu.

Na cidade de Dourados há outras universidades com as mesmas preocupações, sendo uma delas estadual, UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – multicampi) que oferece cotas para estudantes afro-descendentes e indígenas nos diversos cursos oferecidos, e a UNIGRAN (Centro Universitário da Grande Dourados) que oferece bolsa para acadêmicos indígenas.

Em termos de formação de nível médio, o governo de Mato Grosso do Sul oferece o Magistério Indígena Ará Verá que atende aos povos indígenas Guarani/Kaiowá de todo o estado.

Nesses cursos a questão linguística é sempre um grande desafio porque não há um equilíbrio entre as línguas nos cursos citados. Os docentes ministrantes e formadores são majoritariamente falantes de português e esta é a língua de veículo para discussões, de leitura, enfim, dos encaminhamentos pedagógicos dos cursos.

No documento oficial RCNEI há um destaque adequado a situação que se percebe na formação dos professores indígenas. Assim, parece que a problemática atinge vários cenários regionais. Diz o documento:

A falta de cursos em nível universitário, que contemplem esta área de conhecimento, agrava a situação. Por outro lado, grande parte dos cursos oferecidos pelos estados e municípios não se baseiam em diagnósticos educacionais feitos em diálogo com as comunidades e com seus professores e não oferecem uma abordagem consistente para a questão da interculturalidade e da diversidade linguística (RCNEI, 2005:42).

De acordo com Pereira (2010), nestes cursos universitários a formação docente deveria tratar as bases da formação linguística e intercultural de forma mais intensa e profunda, visto que o documento reflete com propriedade uma lacuna existente na formação docente.

1.4 Teko Arandu – Curso de Licenciatura Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados

Nesta seção trataremos de elementos do Curso de Licenciatura Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados e trataremos também do perfil dos candidatos, entendendo que os mesmos são, provavelmente, bilíngues tanto na modalidade oral como escrita. Iniciaremos com registros da Licenciatura Intercultural.

Segundo dados disposto na página do curso de Licenciatura Indígena oferecido pela UFGD, a primeira ação a favor da criação de um curso de formação superior específica para professores indígenas Guarani e Kaiowá emergiu em 2002 da iniciativa do Movimento de Professores Guarani e Kaiowá, instituição indígena que encaminha questões de educação escolar indígena; da primeira turma do Curso Normal em Nível Médio “Formação de Professores Guarani e Kaiowá – Ára Verá” (espaço/tempo iluminado), realizado pela SED/MS e das comunidades desta etnia. Muitos profissionais da área da Educação do Estado/MS, Universidades (UFMS, UCDB, UEMS, UFRR, UFMT), Secretarias Municipais de Educação do Estado, FUNAI, MEC e autoridades políticas locais, juntamente com os professores Guarani

e Kaiowá, participaram da elaboração da proposta e dos entendimentos para a criação do “Curso de Licenciatura Indígena”.

O Curso de Licenciatura Indígena tem a modalidade “parcelada” ou de “alternância”. A pedagogia de alternância foi desenvolvida no seu ano de implantação, bem como é desenvolvida atualmente com o objetivo de colocar em prática uma nova teoria sobre a educação popular. Esta modalidade de ensino não tem o intuito de formar alunos como nas escolas urbanas comuns, mas, sim, fazer com que os filhos de lavradores e até mesmo os próprios lavradores desenvolvessem uma forma mais digna e lucrativa para a vida no campo.

Ao voltar-se para a realidade do contexto indígena, o Curso está composto por dois Blocos: Bloco I, também denominado Núcleo Comum (de um ano e meio), com um currículo único para todos os acadêmicos; e Bloco II, também denominado Núcleo Específico (de dois anos e meio), organizado em quatro grandes áreas de formação especializada: Educação Intercultural e Ciências Sociais; Educação Intercultural e Linguagens; Educação Intercultural e Matemática; Educação Intercultural e Ciências da Natureza.

1.4.1 Considerações sobre o Curso de Licenciatura

No ano de 2005 dá-se a criação da Universidade Federal da Grande Dourados por desmembramento da UFMS, pela Lei Nº 11.153, de 29/7/2005, publicada no DOU de 1/8/2005, tendo sua implantação definitiva em 06/01/2006. A Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) teve sua origem em um conjunto de medidas relativas ao ensino superior editadas pelo Governo do Estado de Mato Grosso, entre 1969 e 1970, e pelo Governo Federal em 1979, 2005 e 2006. Em 04 de fevereiro de 2006 foram criados sete novos cursos na UFGD dentre eles o curso de Licenciatura Indígena para formação de professores das etnias Guarani e Kaiowá.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura da UFGD (2010), a necessidade de criar um curso de formação superior específico para professores Guarani e Kaiowá se justifica, antes de tudo, pela própria realidade escolar deste povo. Segunda maior população indígena do país, em 2003 os Guarani e Kaiowá somavam 31 mil pessoas. Em 2008 essa população era de aproximadamente 43 mil

pessoas, segundo dados da FUNASA. Conforme o censo escolar realizado pela SED/MS (2003), naquele ano foram matriculadas 7.875 crianças e adolescentes, nos diversos níveis da Educação Básica, nas escolas que atendem especificamente a população das áreas indígenas desta etnia. Isto significa uma estimativa de 35% do total geral da população Guarani e Kaiowá do estado e 72% em idade escolar. Em 2004 e 2005 este percentual aumentou, uma vez que, além do crescimento anual do número de alunos, foram instaladas séries finais do Ensino Fundamental em mais seis escolas de aldeias, além das que já havia em outras três áreas indígenas.

Considerando o numeroso quantitativo da população indígena em fase escolar, ainda são poucos os professores Guarani e Kaiowá habilitados em nível superior para atender a demanda escolar, outras áreas de conhecimento e outros níveis, além da gestão escolar, o que confirma a necessidade da criação do Curso de Licenciatura Indígena para alavancar a educação escolar entre os Guarani e Kaiowá do MS.

Por sua vez, o referido curso de Licenciatura é desenvolvido pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) em parceria com a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Secretaria de Estado de Educação de MS (SED), Secretarias Municipais de Educação (SEMEDs) em cuja jurisdição se encontram comunidades Guarani e Kaiowá (Amambaí, Antonio João, Aral Moreira, Bela Vista, Caarapó, Coronel Sapucaia, Douradina, Dourados, Eldorado, Japorã, Juti, Laguna Caarapã, Maracaju, Paranhos, Ponta Porá, Sete Quedas e Tacuru), Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e Movimento de Professores Indígenas Guarani e Kaiowá.

O Curso de Licenciatura Indígena está organizado com uma carga horária de 3.278 horas relógio (h/r) ou 3.933,6 horas aula (h/a), sendo uma ação específica por estar voltada, particularmente, para os Guarani e Kaiowá, conforme a Resolução CEB/CNE nº 3/99 a qual define critérios para a formação dos professores indígenas, que deverá ser “específica” e orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Art. 6).

Segundo o Projeto Pedagógico específico do curso em questão, seu objetivo é habilitar os professores Guarani e Kaiowá, em nível superior de licenciatura, para o atendimento à Educação Escolar Indígena, conforme preconiza a Lei, nos níveis do

Ensino Fundamental e Médio, nas modalidades da Educação Básica, especialmente nas escolas de suas comunidades, tanto na docência como na gestão escolar.

O curso fundamenta-se em procedimentos que criam condições para atingir os objetivos a partir das expectativas dos professores indígenas em formação, de suas comunidades e do planejamento participativo; da valorização dos conhecimentos locais e interculturais; e do ensino pela pesquisa, com base na reflexão crítica da realidade; para dar continuidade a formação dos professores Guarani e Kaiowá e para a implantação de escolas indígenas específicas, bilíngues e interculturais que visem a valorização da cultura de sua comunidade.

1.4.2 Histórico e Identificação do Curso de Licenciatura- Teko Arandu

A primeira ação a favor da criação de um curso de formação superior específica para professores indígenas Guarani e Kaiowá emergiu em 2002 da iniciativa do Movimento de Professores Guarani e Kaiowá, instituição indígena que encaminha questões de educação escolar indígena; da primeira turma do Curso Normal em Nível Médio “Formação de Professores Guarani e Kaiowá – *Ára Verá*” (espaço/tempo iluminado), realizado pela SED/MS e das comunidades desta etnia. Muitos profissionais da área da Educação do Estado/MS, Universidades (UFMS, UCDB, UEMS, UFRR, UFMT), Secretarias Municipais de Educação do Estado, FUNAI, MEC e políticos locais, juntamente com os professores Guarani e Kaiowá, participaram da elaboração da proposta e dos entendimentos para a criação do “Curso de Licenciatura Indígena”.

Inúmeras reuniões de estudo, seminários e discussões foram realizadas ao longo deste tempo, articulando professores e lideranças indígenas com profissionais da área da educação e do indigenismo, para elaborar uma proposta que fosse consistente e que correspondesse às expectativas do Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá e às necessidades de suas comunidades.

Houve tentativas de iniciar o curso na UEMS, que embora tenha aberto suas portas não foi possível realizar naquela instituição. Em finais de 2005, a UFGD recebeu do Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul e dos demais parceiros a minuta do projeto pedagógico do curso. E no ano seguinte a UFGD acatou a proposta e aceitou a missão de instalar o curso em suas

dependências, em parceria com a UCDB, FUNAI, SEMEDs do cone sul do estado e da SED/MS. Um ano depois, em outubro de 2006, o curso já estava em sua primeira etapa de aulas.

Dado início ao desafio, o curso passa a vigorar na instituição oferecendo o título em Licenciatura Plena em Educação Intercultural, com habilitações em quatro áreas de conhecimento: Ciências Sociais, ou Linguagens, ou Matemática ou em Ciências da Natureza. Assim, os alunos terão sua certificação e diplomação de acordo com a área escolhida. Cada formação será assim denominada:

- Licenciado em Educação Intercultural com habilitação em Ciências Sociais;
- Licenciado em Educação Intercultural com habilitação em Linguagens;
- Licenciado em Educação Intercultural com habilitação em Matemática; e
- Licenciado em Educação Intercultural com habilitação em Ciências da Natureza.

Os referidos cursos têm a modalidade “parcelada” ou de “alternância”. A pedagogia de alternância foi desenvolvida por pesquisadores internacionais de renome com o objetivo de colocar em prática uma nova teoria sobre a educação popular. Esta modalidade de ensino não era com o intuito de formar alunos como nas escolas urbanas comuns, mas sim, fazer com que os filhos de lavradores e até mesmo os próprios lavradores desenvolvessem uma forma mais digna e lucrativa para a vida no campo.

Ao voltar-se para a realidade do contexto indígena, o Curso está composto por dois Blocos: Bloco I, também denominado Núcleo Comum (duração de um ano e meio), com um currículo único para todos os acadêmicos; e Bloco II, também denominado Núcleo Específico (duração de dois anos e meio), organizado em quatro grandes áreas de formação especializada: Educação Intercultural e Ciências Sociais; Educação Intercultural e Linguagens; Educação Intercultural e Matemática; Educação Intercultural e Ciências da Natureza.

A organização da carga horária total do curso procede conforme organizado no quadro a seguir:

DESCRIÇÃO DAS ETAPAS	BLOCO I - Núcleo Comum Carga horária total h/r (3 semestres ou um ano e meio)	BLOCO II - Núcleo Específico Carga horária total h/r (5 semestres ou dois anos e meio)	Carga horária TOTAL do curso (h/r)
Tempo Universidade (TU) etapa longa	570 (3 etapas longas x 190)	1.140 (6 etapas longas x 190)	1.710
Tempo Universidade (TU) etapa curta	90 (3 etapas curtas x 30)	150 (5 etapas curtas x 30)	240
Tempo Comunidade (TU)/Atividades Acompanhadas	210	350	560
Tempo Intermediário (TI) / Estudos Individuais/Tarefas I [tarefas e estudos 168h/r + Estágio Curricular Supervisionado 400h/r + Atividades Complementares 200h/r].	288 h (40h tarefas + 148 de Estágio + 100h de Atividades Complementares)	480 h (128h de tarefas + 252 h Estágio+100 Atividades Complementares)	768
TOTAL (8 semestres + uma etapa longa = 4 anos + 1 etapa longa de 190h/r)	1.158	2.120	3.278

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Indígena da UFGD

Portanto, a cada hora/relógio é computada 60 minutos de duração, sendo que cada dia letivo presencial tem 10 horas/relógio envolvendo aulas expositivas, seminários, reuniões, estudos dirigidos e outras formas diferenciadas de estudo.

1.4.3 Os Candidatos e a busca pela Formação – Bilinguismo Oral/Letrado

O Teko Arandu – Curso de Licenciatura Indígena da UFGD tem como intenção proporcionar orientações para a ação dos docentes e demais envolvidos, considerando as condições em que o processo educativo escolar se desenvolve, por isso, o currículo do curso é flexível e dinâmico. O Curso, no âmbito do currículo, refere-se à cultura como sendo constitutiva do processo de desenvolvimento da aprendizagem. Constitui-se num processo integrado às práticas vivenciadas pelos Guarani e Kaiowá, baseiando-se em três grandes fontes: *teko* (cultura), *tekoha* (território) e *ñe'ẽ* (língua), que são os eixos fundamentais pelos quais se articularam os conteúdos e a metodologia do curso.

No curso são beneficiados professores indígenas Guarani e Kaiowá em exercício de docência ou de gestão nas escolas de suas comunidades no Mato Grosso do Sul. Casos de indígenas Guarani e Kaiowá que estejam sem vínculo empregatício devem ser analisados pela UFGD, assim como a opção de abrir uma porcentagem das vagas para indígenas do mesmo tronco linguístico habitantes no país ou no exterior.

A forma de ingresso no curso de licenciatura é por meio do Processo Seletivo Vestibular específico e diferenciado. Os critérios exigidos aos candidatos para inscrição são: ser Guarani e/ou Kaiowá, comprovado através de documento de identidade da FUNAI e/ou declaração da etnia emitida pela liderança indígena de sua comunidade; ser professor ou gestor em exercício na escola indígena, comprovado através de documento; e ter ensino médio completo, comprovado através de documento.

Os candidatos ao curso são submetidos a um processo de seleção ao qual são avaliados e devem cumprir critérios como:

- Prova escrita de proficiência na língua Guarani (considerando suas variações);
- Redação de um texto em Português;
- Prova escrita de conhecimentos gerais sobre Ciências Sociais, Fundamentos de Educação, Legislação, Matemática, Ciências da Natureza e questões referentes à realidade indígena.
- Entrevista em Guarani.

O perfil desejado, preferencialmente para egresso no curso, corresponde ao professor indígena que deseja seguir atuando, sobretudo, nas comunidades indígenas, estando preparado para “lidar com vários desafios e tensões que surgem no contexto escolar”

Espera-se que os candidatos possam desenvolver as seguintes competências e habilidades ao longo do curso:

- a) Dar conta de atender aos desafios colocados pelos contextos históricos do povo Guarani e Kaiowá quando relacionados à sociedade envolvente, nas demandas por território, sustentabilidade e educação;
- b) Ser um professor educador comprometido com as causas do seu povo, inserido nos movimentos sociais regionais, nacionais e internacionais, sendo um “agente ativo na transformação da escola num espaço para o exercício da interculturalidade”, da pluralidade, da cidadania, da solidariedade, superando o individualismo característico de uma sociedade neoliberal;
- c) Além da habilitação por área específica, pela qual fez opção (Linguagens, Matemática, Ciências Sociais e Ciências da Natureza) espera-se que o egresso tenha desenvolvido um perfil polivalente (Educação Intercultural), explicitado nos fundamentos legais, nas concepções e objetivos do curso. Ser capaz de dar conta da educação escolar indígena, na docência e na gestão nos níveis do Ensino Fundamental e Médio em suas diversas modalidades e atuar em projetos de ação em sua comunidade, colocando a escola como aliada do contexto Guarani e Kaiowá.

O Teko Arandu é uma ação específica por estar voltada, particularmente, para os Guarani e Kaiowá, conforme a Resolução CEB/CNE nº 3/99 a qual define critérios para a formação dos professores indígenas, que deverá ser “específica” e orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Seu objetivo é o de habilitar os professores Guarani e Kaiowá, em nível superior de licenciatura para o atendimento à Educação Escolar Indígena, conforme preconiza a Lei, nos níveis do Ensino Fundamental e Médio, nas modalidades da Educação Básica, especialmente nas escolas de suas comunidades, tanto na docência como na gestão escolar.

Conforme registrado em seu Projeto Pedagógico, o curso visa atender ao conjunto de necessidades específicas da formação dos professores indígenas, o que atende aos pressupostos legais com relação à formação de profissionais indígenas em educação escolar, bem como o atendimento às problemáticas locais de suas comunidades. Possui, por sua vez, a fundamentação em procedimentos que criem condições de atingir os objetivos traçados a partir das expectativas dos professores indígenas em formação, de suas comunidades e do planejamento participativo; da valorização dos conhecimentos locais e interculturais; e do ensino pela pesquisa, com base na reflexão crítica da realidade.

A necessidade de habilitação superior em áreas específicas voltadas para a questão indígena vem atender, neste momento, às demandas dos Guarani e Kaiowá e às exigências do sistema educacional brasileiro. É importante ressaltar que todas as etapas de elaboração e execução deste Curso são articuladas com o Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá, através dos seus representantes indicados pela Comissão de Professores Guarani e Kaiowá; com os próprios cursistas e lideranças indígenas, pois são eles os principais sujeitos deste processo, respeitando os princípios da autonomia indígena, garantidos pela legislação.

Este curso específico é um passo significativo para a continuidade da formação dos professores Guarani e Kaiowá e para a implantação de escolas indígenas específicas, bilíngues e interculturais. É nesse contexto que será encaminhada a proposta para os segmentos competentes da UFGD para que o “Curso de Licenciatura Indígena” passe a ser denominado “Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu”.

CAPÍTULO II

Dos Referenciais Curriculares Nacionais para Escola Indígena às Bases do Estudo

Este capítulo objetiva apresentar um breve embasamento teórico acerca da questão indígena que será discutida ao longo do trabalho, tendo como documento maior o RCNEI. Intentamos também trazer alguns registros localizando, numericamente, a população indígena inserida no contexto do estado do Mato Grosso do Sul. Passemos então para a discussão teórica do trabalho:

A linguagem testemunha a história, os valores morais, as normas sociais e a imagem de mundo que cada indivíduo constrói a partir da realidade que o cerca. Por muito tempo acreditou-se que, para estudar a língua era preciso considerá-la como uma “coisa” morta, sem levar em consideração as pessoas que a falavam, bem como a variação linguística existente.

Uma visão simplista vê o Brasil como uma sociedade homogênea, tanto no aspecto linguístico quanto no cultural. Todavia, trata-se de uma ideia equivocada, pois o país é multilíngue e junto à língua oficial, o português, falam-se mais de 170 línguas, segundo dados do RCNEI. O Brasil é formado por culturas diversificadas e, ao contrário do que se imagina, são faladas diversas línguas. Temos então, o português, considerado língua oficial e majoritária e as línguas indígenas, consideradas línguas nacionais e minoritárias. Acrescentam-se ainda, as línguas de imigração que se mantêm vivas, usadas em sua maioria pela modalidade oral e repassadas, assim, de geração a geração. Há que se trazer também a presença da Língua Brasileira de Sinais (Libras) que também se insere entre as línguas faladas em território nacional. Portanto, a ideia de uma homogeneidade linguística é falha.

Por estar situada no emaranhado de relações que envolvem o cotidiano, não há como “divorciar” a língua do contexto social vivenciado e das experiências acumuladas no decorrer da existência do indivíduo. Deste modo, a *língua* nada mais é que o instrumento de interação adequado às necessidades daqueles que a utilizam.

Então, a língua seria um elo forte na formação da identidade indígena, assim como tornar-se bilíngue passa a ser uma necessidade fundamental. Ter a língua de seu grupo étnico significa ser índio e, ao mesmo tempo, ter a língua majoritária (o português) é uma forma de inserção fora de suas terras.

Deste modo, a língua indígena e a língua portuguesa “caminhariam juntas” e apareceriam conforme a necessidade de cada indivíduo. De acordo com o RCNEI (2005), a inclusão de uma língua indígena no currículo escolar tem a função de atribuir-lhe o status de língua plena e de colocá-la, pelo menos no cenário escolar, em nível de igualdade com a língua portuguesa, um direito previsto pela Constituição Brasileira. A função da língua indígena neste modelo seria servir de elemento facilitador para a aprendizagem da língua portuguesa.

Assim, o ensino da língua portuguesa, em uma escola indígena precisa considerar o contexto de bilinguismo e o uso de um possível português étnico, visto que os povos indígenas têm, cada um deles, o seu modo próprio de falar a língua portuguesa, como abordado no RCNEI:

Esses modos de falar o português têm, quase sempre marcas muito específicas da língua de origem do povo em questão: no vocabulário, na gramática, na pronúncia. Esses modos de expressão devem ser respeitados na escola e fora dela [...] (RCNEI, 2005, p.123).

E apesar de parte da sociedade resistir às “novas tendências” dos estudos da linguagem, e de insistirem em uma atitude “corretiva” e preconceituosa em relação às formas não canônicas de expressão linguística, é certo que as práticas de ensino “devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita” (PCN, 1998, p.18). Nessa mesma direção é preciso considerar que,

o papel da escola indígena, no que se refere ao ensino da língua portuguesa, é possibilitar que o aluno continue a se expressar na variedade local do português, garantindo, ao mesmo tempo, que ele tenha acesso ao português padrão, oral e escrito (RCNEI, 2005, p.123).

Desta forma, a variação linguística presente no ambiente escolar não pode ser entendida como erro, tudo porque as variedades são próprias do contexto sócio-cultural do sujeito e, linguisticamente falando, não há linguagem melhor ou pior, mas

quando refletimos sobre o ensino escolar, trazemos algumas dificuldades acerca do ensino.

Um grande problema ligado ao ensino da Língua Portuguesa, seja ela ensinada em uma escola indígena ou não indígena, está relacionado ao grande número de educadores que afirmam que seus alunos não “sabem” ler e escrever. Todavia, na tentativa de mudar esse cenário ou essa falta de habilidade letrada, esses professores acabam por trabalhar a distribuição de conteúdos aleatórios. E assim, a questão que se coloca é, será que este tipo de trabalho colabora com a formação de leitores e escritores proficientes?

Como na vida real nunca se lê ou se escreve sem um objetivo específico, e também nunca se lê ou se escreve palavras ou sentenças soltas, fora de contextos específicos, os alunos das escolas, indígenas ou não, poderão mais facilmente perceber que a linguagem escrita ou oral pode ser útil se ela estiver inclusa no contexto de cada um. Destacamos então o que diz o RCNEI sobre isso: “Para que a escrita faça sentido para os alunos, é preciso, portanto que eles se envolvam em atividades onde a linguagem escrita apareça contextualizada e sirva para alguma coisa” (2005, p.135).

No caso da escrita das línguas indígenas, o processo é desafiador porque é preciso considerar que em muitos casos o português parece ser uma segunda língua (L2). E, sendo assim, o tratamento formal deve levar em conta as especificidades do ensino do português. Modelos linguísticos devem ser oferecidos tendo em vista as variações.

Possenti (1991, p.16), ao considerar a *língua* um sistema intrinsecamente heterogêneo, pontua que, “a variação é de alguma forma regada por uma gramática interior da língua”.

Levando-se em consideração este fato, o autor sugere aos professores um método de avaliação diferenciado em que se deve pontuar, contar e classificar os erros cometidos pelos alunos em seus textos. Verificar-se-á que os acertos são sempre mais numerosos do que os erros. Para Possenti (1991, p.47), não se aprende uma língua por exercícios, mas por práticas significativas, contextualizadoras. Tal afirmação justifica-se de acordo com o falante de português como primeira língua (L1), podendo produzir e compreender um número infinito de enunciados sem que nunca os tenha pronunciado ou ouvido; o que justifica o fato da

criatividade humana, a capacidade de inovar a língua. Citando Chomsky (1975) “trata-se de uma gramática internalizada que o sujeito aciona em determinados momentos”. Precisamos então discutir. Para Chomsky há um sujeito/ouvinte ideal e as situações são “idealizadas” e os enunciados – hipotéticos. Em nosso caso, tratamos de um sujeito real que, contudo, tem uma consciência metalinguística que permite a avaliação do que a língua permite ou não em termos de enunciados próprios.

Considerando que um dos objetivos das instituições escolares é colaborar para a formação de um cidadão atuante, crítico e reflexivo, é relevante levar em conta fatores extralinguísticos que permeiam as relações humanas.

Como afirma Possenti:

O domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica. Em outras palavras, deve-se ficar claro que conhecer uma língua é uma coisa e conhecer a gramática é outra. Que saber uma língua é uma coisa e saber analisá-la é outra. Que saber usar suas regras é uma coisa e saber explicitamente quais são as regras é outra. Que se pode falar e escrever numa língua sem saber nada “sobre” ela (POSSENTI apud BAGNO, 2007, p.120).

É fundamental repensar o papel da educação, seus valores, suas competências, sua estrutura e a participação de cada um. Na base disto, a política educacional deve propiciar condições para a inserção dos sujeitos na sociedade do conhecimento, buscando o seu desenvolvimento e autonomia.

Diante do colocado acima, justifica-se o estudo ora proposto pois entendemos que o domínio natural da língua é nossa habilidade maior. É a expressão potencial para a ascensão social e o exercício da cidadania. Portanto, a inclusão e a valorização da língua indígena na escola assegurarão ao próprio indígena que sua língua é tão (ou mais) importante quanto a Língua Portuguesa (conforme diz o Professor indígena Xavante Porfírio Babati). Segundo ele, é preciso colocar a língua indígena num patamar de igualdade, mesmo porque a própria escola vê a língua indígena como um impedimento na sua antiga função de ensinar os alunos indígenas a falar, ler e escrever na língua portuguesa (Pereira, 2008). Esse fator é considerado, portanto, um dos colaboradores para o enfraquecimento e desprestígio da língua indígena .

Essa ideia de superioridade linguística da língua portuguesa sobre a língua indígena é tão perversa quanto à ideia de superioridade de raça, cor, cultura ou religião. Esse preconceito linguístico, é decorrente dessa superioridade linguística existente, como por exemplo, a superioridade da língua portuguesa sobre as demais línguas indígenas.

É fácil dominar e deixar-se dominar por meio de línguas de prestígio. E isso tem de ser discutido e debatido, já que a preocupação com o ensino deve estar em primeiro lugar e ser constante, haja vista que a educação, os eventos de letramentos, o ensino da língua portuguesa na educação indígena, o emprego e adequações dos verbos em redações do vestibular indígena devem estar como o principal objetivo a ser estudado neste projeto.

2.1 Breve histórico da Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada conforme o RCNEI

O ensino formal para a população indígena pode ser analisado como parte integrante de um processo histórico que tem como foco a relação do Estado para com sua população. Nesse processo, que deu início no século XVI e decorre até os dias atuais, notamos duas tentativas do Estado perante sua composição, quais sejam: a primeira, de homogeneização cultural e integração ao Estado Nacional, em que as diferenças são vistas como negativas em relação à constituição de uma nação; e a segunda tentativa seria a de regulamentação do pluralismo cultural e multiculturalismo como algo positivo ao Estado (Bhabha, 1996).

Buscando-se reconhecer a gama da diversidade existente na educação indígena, passa a ser concebido a partir dos anos 80 um modelo específico de ensino formal para populações indígenas, conhecido como Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada (RCNEI, 1998). É implantado como política pública pelo governo federal nos anos 90, ao qual serve atualmente como modelo de escolarização recomendado para população indígena em todo o Brasil (RCNEI, 1998).

O processo de implantação desse modelo de ensino formal como política pública tem início a partir da Constituição Federal de 1988, quando a Educação Escolar Indígena começa a ser aprimorada como base legal para a educação

indígena e vem se modificando até hoje, já que cada estado possui uma Legislação Federal, mas que aplica conforme a realidade do estado e da sua população indígena.

Um novo modelo de escolarização para a população indígena começa a ser elaborado. O ensino formal e diferenciado, conforme o RCNEI (1998) aponta, com o propósito de respeitar, bem como promover a valorização das práticas culturais dessas populações. O principal segmento desse modelo é promover uma escolarização diferenciada do ensino dos não índios, e que seja ao mesmo tempo específico a cada população indígena.

Como elencado no RCNEI, dentro desse modelo formal é de extrema importância que viabilize não só a constituição de um modelo escolar próprio, como também a formação de professores indígenas para trabalharem de acordo com a proposta e a realidade dentro das comunidades. Outro pressuposto presente no RCNEI é a implementação da escrita em línguas indígenas e o ensino dessas línguas no âmbito escolar.

Inúmeras leis servem como aparato para a existência de uma educação escolar indígena específica, como o conjunto de Leis Federais:

- Constituição Federal (1988)
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB ou LDBEN) – Lei 9.394 de 20/12/96.
- Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) – 1998-2005.
- Parecer 14-99 – Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas, 1999.
- Plano Nacional de Educação, 2001.
- Referenciais para a Formação de Professores Indígenas – 2001.

Trata-se de uma educação escolar específica com princípios próprios: configuração do ano escolar, organização dos conteúdos das disciplinas, gestão escolar, seleção e execução de atividades extracurriculares, etc. Podem apresentar configurações diferenciadas da escola não indígenas, de afinidades de acordo com cada grupo indígena.

Segundo Ferreira (apud Sales, 2009, p.9), podemos dividir a educação escolar entre os povos indígenas no Brasil, *grosso modo*, em quatro fases históricas: a primeira seria durante o período colonial, quando a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo dos missionários católicos. Até 1759 quando foram expulsos do Brasil, os jesuítas usaram a educação escolar, entre outras coisas, para impor o ensino obrigatório do português como meio de promover a assimilação dos índios à colonização ocidental (Ferreira, 2001, p.72).

Pode-se entender que o objetivo das práticas educacionais, neste período, era negar a diversidade dos índios, ou seja, acabar com suas culturas, ao mesmo tempo em que incorporavam os indígenas à sociedade nacional como mão-de-obra.

O segundo momento da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil pode ser marcado pela criação do SPI (Serviço de Proteção ao Índio), em 1910, quando aconteceu uma importante mudança política do Estado Brasileiro. Após quatro séculos de total descaso com os povos indígenas, o Estado resolveu formular uma política baseada nos ideais positivistas do final do século XIX, procurando intencionalmente integrar os índios à comunhão nacional, utilizando como uma das estratégias a educação, ainda que alegando certa preocupação com a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas.

No primeiro momento foram poucas as mudanças concretas com relação ao respeito à diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil. Com a substituição do SPI pela FUNAI, em 1968, o ensino bilíngue passa a ser prioridade, assumido como forma de respeitar os valores de cada “tribo”, adequando na sua concepção a realidade da instituição indígena. Deste modo, em 1973, o Estatuto do Índio (Lei 6.0014) tornou obrigatório o ensino de língua nas escolas indígenas.

A terceira fase, ou podemos assim dizer o terceiro momento, se dá com a formação do movimento indígena em fins das décadas de 1960 e 1970, período da ditadura militar, e o período da formação de projetos alternativos de educação escolar indígena, marcado por fundamentos ideológicos, como currículos diferenciados, materiais didáticos específicos, entre outros.

A quarta fase, que podemos considerar como fazendo parte da nossa atualidade, é o período que envolve os povos indígenas no Brasil e a educação escolar, marcado pelas conquistas pós Constituição Federal de 1988.

Hoje, os povos indígenas têm, portanto, garantia legal para uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue. Mas, algumas questões ainda são cruciais, como por exemplo, o desequilíbrio entre os papéis das línguas – portuguesa e indígena. Os materiais de ensino que, majoritariamente estão em língua portuguesa, acabam dando a essa língua um lugar de destaque. E, ainda, é preciso levar em conta questões de letramento. Isto porque, categorizar um sujeito como bilíngue, em alguns casos, tem como ponto de partida a habilidade letrada. Dizendo de outra forma, se o sujeito tem as habilidades letradas em ambas as línguas há o entendimento que o bilinguismo está presente. Desta forma, faz-se necessário rever teoricamente o que se entende por letramento e as práticas da leitura e da escrita.

2.2 Letramento quanto à etimologia

O termo *letramento* surgiu nos Estados Unidos na década de 1930 e foi utilizado pelo exército norte-americano durante a Segunda Guerra Mundial para indicar a capacidade de os soldados entenderem instruções necessárias à realização de tarefas militares. No Brasil, ele foi introduzido na literatura da área da Educação e das Ciências Linguísticas, em 1986, por Mary Kato, no livro intitulado *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (FREIRE, 2002, p.84)

A partir de então, este termo tem sido empregado para designar a capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fins específicos relacionados ao desenvolvimento de atividades de trabalho e na vida diária, passando a ser referência para programas educativos.

A palavra letramento em português é uma tradução da palavra inglesa *literacy* que pode ser mais bem entendida assim: *Littera* (palavra em latim) = letra, e o sufixo *-cy* indica: qualidade, função ou estado. Dessa forma, *Literacy* é a “condição de ser letrado” (SOARES, 2004, p.35).

Segundo o autor, este significado denota uma compreensão mais abrangente, definindo que *Literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever.

A necessidade de utilização desse novo conceito com o significado mais amplo, “ocorreu simultaneamente aqui no Brasil, na França, em Portugal, nos Estados Unidos e na Inglaterra” (SOARES, 2004, p.6), embora nesses dois últimos países a palavra letramento já fosse conhecida. Assim sendo, “ser letrado” passa ter

significado diferente do que já era entendido em português anteriormente (SOARES, 2004. p.34).

Segundo Soares (2004, p.34), “o termo letramento surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes, ou, se existia, não nos dávamos conta dele e, como não nos dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele”.

O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” (Kleiman, 1999) dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. Eximem-se dessas conotações os sentidos que Paulo Freire atribuiu à alfabetização, que a vê como a capacidade de levar o analfabeto a organizar reflexivamente seu pensamento, desenvolver a consciência crítica, introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e de libertação (FREIRE, 1980 apud KLEIMAN, 1999).

Por outro lado, os estudos sobre letramento examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI, tais como a emergência do Estado como unidade política, a formação de identidades nacionais não necessariamente baseadas em identidades étnicas e culturais, as mudanças socioeconômicas nas grandes massas que se incorporaram às forças de trabalho, o desenvolvimento das ciências, a dominância e padronização de uma variante de linguagem, a emergência da escola, o aparecimento das burocracias letradas como grupos de poder nas cidades, enfim, as mudanças políticas, sociais, econômicas, cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas.

Aos poucos, os estudos foram se alargando para descrever as condições de uso da escrita, a fim de determinar como eram e quais os efeitos das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma tecnologia de comunicação dos grupos que sustentavam o poder, isto é, os estudos realizados já não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas pressupunham que os efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita.

Quando passamos a tentativa de definir o conceito de letramento nos deparamos com tal dificuldade na realização desta tarefa, visto que:

A palavra "letramento" ainda não está dicionarizada. Pela complexidade e variação dos tipos de estudo que se enquadram nesse domínio, podemos perceber a complexidade do conceito. Assim, se um trabalho sobre letramento examina a capacidade de refletir sobre a própria linguagem de sujeitos alfabetizados versus sujeitos analfabetos, então, segue-se que para esse pesquisador ser letrado significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalinguística em relação à própria linguagem. Se, por outro lado, um pesquisador investiga como adulto e criança de um grupo social, versus outro grupo social, falam sobre o livro, a fim de caracterizar essas práticas e, muitas vezes, correlacioná-las com o sucesso da criança na escola, então segue que para esse investigador, o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação social oral, mas não envolve necessariamente as atividades de ler ou de escrever (HEATH, 1982, apud KLEIMAN, 1999).

Segundo Kleiman (1999), podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usa a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. Segundo a autora:

As práticas específicas da escola, forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, e passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática- de fato, dominante- que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 1999, p.19).

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal como ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita.

A escola, em qualquer sociedade, é a principal agente de eventos de letramento e como tal, sempre irá desenvolver suas práticas de escrita e leitura a partir de um modo ideológico, que não pode ser considerado unânime para todas as instituições de ensino, haja vista que cada ambiente escolar tem sua particularidade e as metas a serem alcançadas em relação ao ensino são diversificadas conforme a realidade de cada escola.

Como instituição, a escola é, assim, um lugar social onde o contato com o sistema de escrita e com a ciência enquanto modalidade de construção de conhecimento se dá de forma sistemática e intensa, potencializando os efeitos desses outros aspectos culturais sobre os modos de pensamento. Além disso, na escola o conhecimento em si mesmo é o objeto privilegiado da ação dos sujeitos envolvidos, independente das ligações desse conhecimento com a vida imediata e com a experiência concreta dos sujeitos.

Esta instituição em questão tem o papel explícito de tornar "letrados" os membros da sociedade, fornecendo-lhes instrumental para interagir ativamente com o sistema de leitura e escrita, com o conhecimento acumulado pelas diversas disciplinas científicas e com o modo de construir conhecimento que é próprio da ciência. Assim, indivíduos excluídos de uma relação sistemática com a escrita, com a escola e com a ciência estariam também excluídos das formas de pensamento "tipicamente letradas" (KLEIMAN, 1999, p.156).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, cada instituição deve efetivamente contribuir para que seus alunos "adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado" (PCN, 1997, p.33). Deste modo, a escola tem como meta desenvolver em seu alunado o potencial crítico e as competências básicas necessárias para sua inserção na sociedade eventualmente letrada.

Esses conceitos explicitados nos documentos oficiais que norteiam a educação, encontram eco no que afirmam vários autores que dedicaram seus estudos aos eventos de letramentos, tais como Neiva Maria Jung, Ângela Kleiman, Paulo Freire, entre outros.

2.2.1 Eventos de Letramento em Cenário Bilíngue

O letramento pode ser compreendido como um meio de acesso e compreensão do mundo, visto que por meio da leitura, da escrita e dos relatos orais podemos entrar em contato com diversos fatores que envolvem a linguagem, como o aspecto político, cultural e social.

Porém, não se deve esquecer que o letramento é primeiramente um processo que tem a escola como a sua principal agência dentro da sociedade, mesmo quando desenvolve as demais atividades fora dela.

É na escola que o indivíduo está mais próximo da escrita, da leitura e dos materiais impressos, onde dá início ao seu processo de alfabetização, recebe influência e é influenciado pelo processo no qual se encontra e principalmente torna-se consciente de todo processo histórico a que pertence, seja no nível de sua comunidade ou em nível de sociedade como um todo.

Os eventos de letramento (escrita e leitura), a construção do saber (o chamado conhecimento científico iniciado na escola), no nível da linguagem e do discurso, traduzem-se sempre por eventos de letramento, seja por textos escritos que estão presentes empiricamente ou pela interação oral.

A escola insiste então em abstrair o conhecimento, ultrapassando a configuração que o letramento busca adquirir, ou seja, se apresenta muitas vezes além da realidade do aluno e propõe que este conhecimento se resuma em apenas conceitos passados em sala de aula, fator este que determina as práticas escolares de maneira a constituir um modelo autônomo;

Segundo Kleiman (1995):

É o modelo autônomo de letramento que considera aquisição da escrita como um processo neutro, que, independentemente das considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivo e argumentativo, dos quais o protótipo seria texto tipo ensaio (KLEIMAN, 1995, p.20).

Kleiman afirma que, “o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (KLEIMAN, 1995, p.26).

Já Signorini (1995), por exemplo, aponta que são inúmeras as ocasiões em que o letrado via escolarização apresenta dificuldades em se adaptar às exigências de situações de comunicação social que fogem às expectativas ditadas pela comunicação entre pares sociais.

Rojo (2001) chama atenção para determinado aspecto:

[...] as maneiras em que o texto é abordado na sala de aula, segundo a autora pode-se determinar três maneiras do texto escrito comparecer em sala de aula em eventos de letramento: na primeira negocia-se sentidos, significações, registros e linguagens sociais, de maneira autoritária ou internamente persuasiva, dependendo do estilo de gênero ou do estilo de cada professor(a); na segunda imobiliza-se o sentido e a significação, privilegiando-se a interpretação dominante e silenciando-se as vozes e a compreensão ativa; na terceira (onde o texto e a voz, finalmente, estarão nas mãos do aluno), enfatiza-se a norma, a forma, o padrão e os temas do discurso oficial (ROJO, 2001, p.238).

Nesse sentido, o desenvolvimento do senso crítico fica estagnado a textos fora da realidade do educando sem oferecer condições que viabilizem para os indivíduos o desenvolvimento das diferentes formas de ser da linguagem. Por isso, é necessário que a formação social propicie aos seus membros a existência objetiva de condições de acesso, apropriação e emprego da capacidade de codificar, decodificar, interpretar, compreender e produzir diferentes tipos de textos possíveis e necessários para os diferentes contextos comunicativos da vida em sociedade.

Torna-se fundamental, portanto ressaltar a concepção da leitura como um processo social no qual os participantes interferem em suas realidades, agindo e reagindo, construindo e reconstruindo suas identidades sociais nos eventos de letramento.

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita (KLEIMAN, 1995, p.26).

2.2.2 Práticas e Eventos de Letramento nos Estudos de Jung

Jung (2007) afirma que o termo letramento tem hoje um conceito bastante discutido e usado para definir práticas educacionais. A autora então afirma que o termo letramento é usado para fazer referência ou definir níveis de escolaridade, sendo assim, letrar também é sinônimo de alfabetizar. E, como a alfabetização a partir do século XX, passa a ser realizada exclusivamente pela escola, essa concepção de ser letrado está diretamente relacionada com o nível de escolaridade do indivíduo.

A autora ainda explicita que o termo citado começou a ser usado nos meios acadêmicos em uma tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da

escrita na sociedade dos estudos sobre alfabetização. Assim, o termo letramento surgiu para definir não pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais, mas “o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2001 apud JUNG, 2009).

Parafraseando Jung (2007), na sociedade contemporânea, através da ideia central de igualitarismo, na qual difundia-se ou acreditava, desde o século XVIII que, alfabetizar todas as pessoas traria como resultado a igualdade e a possibilidade de uma nova ordem social e política.

A partir do século XX, a transformação da alfabetização em virtude moral para uma habilidade cognitiva, faz com que a experiência educacional deva ser tanto confirmada quanto demonstrada pelos documentos e notas escolares. A educação seria desde então, um processo de seleção e escolha durante os anos de escolarização e depois deles.

Em síntese, podemos ver que a alfabetização foi redefinida dentro do contexto de escolarização e transformou-se naquilo que atualmente conhecemos como alfabetização. Dentro desse histórico, na medida em que a alfabetização foi avançando desde o final do século XIX, constata-se que nem todas as pessoas alfabetizadas adquirem competência para usar a leitura e a escrita. Deste modo, entra em ação o termo letramento para definir não pura ou simplesmente um conjunto de habilidades individuais, mas sim “um conjunto de práticas em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2001 apud JUNG, 2007).

De acordo com essa concepção de leitura e escrita, a concepção escolar de alfabetização é reducionista e está, quase que casualmente, associada com o progresso e a mobilidade educacional e social. Trata-se de um “modelo autônomo de letramento” (STREET, 1984 apud JUNG, 2007). Assim, segundo a autora, a escrita e a oralidade representam ordens diferentes de comunicação, pois enquanto a escrita é um produto completo em si, a oralidade está ligada mais diretamente à função interpessoal de linguagens, às identidades e às relações que as pessoas constroem na interação.

Com a aceitação desse modelo de letramento, Jung afirma que a escola atribui o eventual fracasso escolar ao indivíduo. Para a instituição escolar, o indivíduo não aprende porque pertence ao grupo dos marginalizados, visto que esse

modelo não é questionado pela sociedade. Por sua vez, as pessoas acreditam no poder do letramento escolar e se julgam incapazes de aprender.

Essa concepção traz como resultado o que Jung e Signorini definem como mito do letramento, ou seja, "uma espécie de crença nos poderes, ou capacidades do letramento como tecnologia fundamentalmente neutra – conhecimento das letras – e disponível, tanto ao desejo individual de sucesso na esfera pública quanto ao desejo coletivo de progresso e desenvolvimento" (SIGNORINI, 1994 apud JUNG, 2007).

Street (1984) contrapõe ao modelo autônomo um modelo alternativo de letramento, que define como "ideológico". Segundo o autor, esse modelo define as "práticas de letramento como social e culturalmente determinadas, o que equivale a dizer que os significados específicos que a escrita assume para um grupo social depende dos contextos e das instituições em que ela é adquirida e praticada, assim as práticas de letramento são aspectos da cultura e da cultura e das estruturas de poder."

Jung relaciona atividades comuns como eventos de letramento, como por exemplo, um adulto lendo uma história para uma criança, a discussão de um conteúdo do jornal entre amigos, a organização de uma lista de compras, a anotação de mensagens de telefone, enfim, atividades da vida diária que envolva a escrita.

Para afirmar esses exemplos, Barton (1994 apud JUNG, 2007) também discute o letramento como uma atividade social, descrevendo-o em termos de práticas e eventos sociais. Como prática de letramento define os padrões culturais como de uso da leitura e da escrita em uma situação particular, isto é, as pessoas trazem seus conhecimentos culturais para uma atividade de leitura e escrita, definindo os caminhos para os eventos de letramento, visando a interação social.

Os eventos de letramento são, portanto, a parte concreta observável. Em outras palavras:

Os eventos de letramento visíveis são apenas a ponta do iceberg: as práticas de letramento podem apenas ser inferidas a partir de evidências observáveis, porque elas incluem recursos invisíveis, tais como conhecimento e sentimento; elas incorporam valores e propósitos sociais; e são parte de um contexto em constante mudança, tanto espacial como temporalmente (HAMILTON, 2000 apud JUNG, 2009).

Nesse sentido, as práticas de letramento estão envolvidas por objetivos sociais ou práticas culturais. Segundo Jung, o letramento é historicamente situado. Assim como identidades sociais são historicamente determinadas, os modos de fazer uso da leitura e da escrita também são historicamente construídos. Qualquer evento de letramento envolve aprendizagem, sendo que esses eventos mudam, tanto porque são afetados pelas mudanças tecnológicas, sociais, culturais e econômicas da sociedade como por necessidades e/ou buscas individuais.

2.2.3 Eventos de Letramento na Perspectiva de Kleiman

Segundo Kleiman (1995), o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita.

A autora afirma que a escola, ao desenvolver suas práticas de letramento, quanto mais se aproxima das práticas sociais relacionadas a outras instituições sociais, mais o aluno poderá contribuir com conhecimentos relevantes oriundos das práticas que já conhece, e mais fáceis serão as adequações, adaptações e transferências que ele fará para outras situações da vida real (KLEIMAN, 1995).

Kleiman (1995) defende que, assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva individualmente uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. E continua dizendo:

Em instituições como a escola, em que predomina a concepção da leitura e da escrita como conjunto de competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas, até se chegar a um competência leitora e escritora ideal, a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem (KLEIMAN, 1995, p.4).

Pode-se então afirmar que, a escola, sendo a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, mas com um tipo de prática de letramento, ou seja, a alfabetização, o processo de aquisição dos códigos, processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola.

As práticas de uso da escrita da escola sustentam-se num modelo de letramento que é considerado por muitos pesquisadores parcial. Essa concepção do letramento denominado modelo autônomo por Street (1984), pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido; é uma forma que está associada ao progresso, a civilização e a mobilidade social.

Street (1984) contrapõe o modelo ideológico, que afirma que as práticas de letramento são social e culturalmente determinadas, e como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida.

Segundo o autor,

qualquer estudo etnográfico do letramento atestará, por implicação, sua significância para diferenciações que são feitas com base no poder, na autoridade, na classe social, a partir da interpretação desses conceitos pelo pesquisador. Assim, já que todos os enfoques sobre o letramento terão um viés desse tipo, faz mais sentido, do ponto de vista da pesquisa acadêmica, admitir e revelar, de início, o sistema ideológico utilizado, pois assim ele pode ser abertamente estudado, contestado e refinado (STREET, 1984 apud JUNG, 2007, p.85).

O modelo ideológico, portanto, não deve ser entendido como negação de resultados específicos dos estudos realizados na concepção autônoma do letramento.

Nessa perspectiva, a autora nos diz que o modelo autônomo de letramento seria como um produto completo por si só, capaz de promover um pensamento crítico e abstrato do indivíduo, podendo ser “utilizado” independentemente do contexto que é inserido, pois o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico inerente ao próprio texto (KLEIMAN, 1995).

A característica de autonomia refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de

sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois, nela, em função do interlocutor, mudam-se rumos, improvisa-se, enfim, utilizam-se outros princípios que os regidos pela lógica, a racionalidade, ou consistência interna, acabam influenciando a forma da mensagem. Assim, a escrita representaria uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral, pois a interpretação desta última estaria ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que interlocutores constroem, e reconstróem, durante a interação.

Para Scribner e Cole (1981 apud KLEIMAN, 1995), o letramento é um conjunto de práticas sociais que usa a escrita como sistema simbólico e é determinado pelas condições efetivas de uso da escrita e pelos seus objetivos.

Contraopondo a afirmação de Kleiman (1995), Street (1984) afirma que, as práticas de letramento não podem ser consideradas neutras ou meramente técnicas, pois cada uma delas é desenvolvida a partir do contexto em que está inserida e é determinada por ideologias existentes na comunidade que se encontra.

2.2.4 Desenvolvimento das competências de Letramento segundo Bortoni-Ricardo

Bortoni-Ricardo (2005) refere-se ao conceito acervo de conhecimento produzido, transmitido e acumulado por meio da escrita na sociedade e de seu impacto sobre ela, incluindo aí o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI. Contraopondo essa autora, Kleiman (1995) o define como um conjunto de práticas sociais que usa a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos para os objetivos específicos.

Os eventos de letramento segundo a autora incluem a capacidade de analisar o texto, identificando-lhe as partes constitutivas, hierarquizando as ideias ali avançadas e reconhecendo o processo de progressão ou continuidade temática, inclusive as reiteraões e digressões. Dessa forma, compreende a capacidade de produzir resumos, roteiros, entre outros. Compreende também a capacidade de contextualizar o texto em função das condições que presidiram sua produção, tais como sua inserção no momento sócio-histórico.

São ainda estratégias de letramento a precisão vocabular e a estruturação morfossintática que garantam a coerência das ideias e a coesão estrutural. Todas essas estratégias de letramento estão intimamente relacionadas a processos cognitivos, na medida em que os refletem e, ao mesmo tempo, interferem na sua constituição. A relação que se estabelece então é de interdependência, pois as estratégias de letramento são constituídas pelos processos cognitivos, mas são também deles constitutivas.

Contemplam-se também como estratégias de letramento, segundo a autora em questão, a distinção entre o que é dito e o que está implícito, que permitem identificar, em ambos os níveis, as estratégias voltadas ao uso competentes das dimensões mecânicas da escrita como a ortografia, pontuação, recursos gráficos, etc.

Bortoni-Ricardo diz que a respeito da socialização e desenvolvimento da língua são três ambientes onde uma criança começa a desenvolver o seu processo, sendo eles: a família, os amigos e a escola.

Podemos chamar esses ambientes, usando uma terminologia que vem da tradição sociológica, de domínios sociais. Um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem, assumindo certos papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis sociais são construídos no próprio processo da interação humana.(...).Quando observamos um diálogo entre mãe e filho, por exemplo, verificamos características linguísticas que marcam ambos os papéis. As diferenças mais marcantes são as intergeracionais (geração mais velha/ geração mais nova) e as de gênero (homem/mulher (BORTONI-RICARDO, 2004, p.23).

Esses conceitos, apresentados por ela, remetem a outro: o conceito de cultura de letramento:

O que estamos querendo dizer é que, em todos os domínios sociais, há regras que determinam as ações que ali são realizadas. Essas regras podem estar documentadas e registradas, como nos casos de um tribunal do júri ou de um culto religioso, ou podem ser apenas parte da tradição cultural não documentada. Em um ou outro caso, porém, sempre haverá variação linguística nos domínios sociais. O grau dessa variação será maior em alguns domínios do que em outros. (...) Mas em todos eles há variação, porque a variação é inerente à própria comunidade linguística (BORTONI-RICARDO, 2004, p.25).

E continua dizendo que: “a transição do domínio do lar para o domínio da escola é também uma transição entre uma cultura predominantemente oral e uma cultura permeada pela escrita, que vamos chamar de cultura de letramento” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.24).

Parafrazeando Bortoni-Ricardo (2005), a escola seria, deste modo, norteadora para ensinar a língua da cultura dominante; e tudo o que se afasta desse código imposto por ela é considerado "defeituoso" e deve ser eliminado. O ensino sistemático da língua é de fato uma atividade impositiva e os falantes de línguas minoritárias têm de aprender e usar, em muitos domínios, a língua majoritária.

A escola sendo então considerada uma instituição norteadora não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas, de modo que “a aprendizagem da norma culta deve significar uma ampliação da competência linguística e comunicativa do aluno, que deverá aprender a empregar uma variedade ou outra, de acordo com as circunstâncias da situação de fala” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.26). A língua padrão deve ser, portanto, ensinada na escola como uma entre as demais variedades, sem vinculá-la ao fator ascensão social ou língua de prestígio.

Para Bortoni-Ricardo (2004, p.75), “a escola é por excelência, o *locus* – ou espaço – em que os educandos vão adquirir, de forma sistemática, recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar-se competentemente em práticas sociais especializadas”.

Ainda de acordo com Bortoni-Ricardo (2004),

a escola tem que tornar-se culturalmente sensível para lidar com a questão da diversidade cultural e com a variação linguística dos alunos. Deve desenvolver uma diversidade de estratégias de envolvimento, fazendo com que a criança participe dos eventos de oralidade (de fala), e que ela seja ratificada como um falante legítimo. Mas ao mesmo tempo deve apresentar-lhe modelos e estilos monitorados da língua, pois a escola tem de aceitar e ser capaz de torná-la funcional (BORTONI-RICARDO, 2004, p.209).

A autora toma como exemplo os dados revelados no último censo do IBGE em 2000, dos quais 78,35% viviam em área urbana e 21, 6% em área rural, revelando ainda que a população rural do Brasil em 35 anos caiu de 50% para 19% do total de 175 milhões de brasileiros. Assim, entendemos que apesar de contar com uma população menor, o meio rural apresenta um nível de escolaridade bem

mais elevado e isso repercute na identidade sociolinguística da comunidade de fala brasileira.

[...] se comparamos o Brasil com outros países, verificamos que nosso país conta com dois fatores favoráveis à disseminação da cultura letrada: a língua de instrução na escola brasileira é o Português, que é justamente língua materna de mais de 90 % da população nacional. Essa é uma vantagem que poucos países em desenvolvimento têm, já que em sua maioria são multilíngües, o que torna difícil e onerosa a alfabetização dos alunos em sua língua materna (BORTONI- RICARDO, 2005, p.37).

Bortoni-Ricardo (2004) finaliza os argumentos apresentados dizendo que em uma comunidade como a nossa, uma sociedade tecnológica, onde há um grande impacto da cultura letrada em todas as nossas atividades, é muito importante que saibamos distinguir as práticas sociais determinadas pela cultura letrada e as práticas sociais que são estritamente orais.

2.2.5 A noção de Letramento em Paulo Freire

Freire, sem fazer uso do termo letramento, já avançava nos debates sobre as concepções de leitura e escrita, uma vez que o ler e escrever para ele, significavam não apenas o domínio do processo de codificação e decodificação de palavras e frases, mas sim, as possibilidades de o sujeito, consciente do ser produto e produtor de cultura, fazer uso da tecnologia do ler e escrever para agir sobre o mundo.

O autor nos diz que a dimensão individual do letramento compreende os processos fundamentais de leitura e escrita, que embora considerados em muitas pesquisas como processos únicos, guardam diferenças básicas entre as habilidades e os conhecimentos que são empregados na leitura e aqueles que são empregados na escrita. Sendo assim, ler é como uma tecnologia, que relaciona símbolos escritos com unidades sonoras (fonemas), associado a um processo de construção de sentido, o que chamamos de alfabetização.

Inclui, portanto, uma grande variedade de habilidades, tais como decodificação de símbolos escritos, obtenção de significados, evoluindo para o que denomina letramento com o desenvolvimento de habilidades mais complexas, como as de interpretação de sequências de ideias ou eventos, estabelecimentos de

analogias, de comparações, de uso de linguagem figurada e habilidades de raciocínio cognitivo.

Na dimensão social são consideradas as práticas de leitura e de escrita necessárias aos indivíduos em determinado contexto social. Essas práticas, segundo Freire, estão associadas ao que uma pessoa faz com "as capacidades e habilidades de leitura e escrita que têm desenvolvidas nas múltiplas situações em que o letramento é requerido".

Segundo ele,

o letramento é, sem dúvida alguma, pelo menos nas sociedades industrializadas modernas, um direito humano absoluto, independentemente das condições sociais e econômicas específicas das pessoas; as estatísticas sobre o letramento revelam o grau de distribuição e o alcance deste direito entre a população (FREIRE apud PELANDRÉ, 2002, p.36).

Alfabetizar, portanto, não é aprender a repetir palavras, mas a dizer a sua palavra, criadora de cultura.

É nas situações sociais que encontraremos as definições nas quais o letramento é mais do que saber ler e escrever, haja vista que, nesta dimensão, as habilidades de leitura e escrita são utilizadas como funções específicas, determinadas pelo contexto, valores e práticas sociais, o que vem ao encontro dos princípios teóricos de Paulo Freire, dizendo que é preciso "alfabetizar a partir dos conhecimentos de mundo dos educandos, conscientizá-los da sua condição de sujeitos de sua prática, possuidores de conhecimentos indispensáveis à construção de novos conhecimentos e ao desenvolvimento de novas estruturas de pensamento".

Surge deste modo o termo letramento funcional, entendido como "a possibilidade de uso dos conhecimentos e habilidades de leitura e escrita em todas as atividades desenvolvidas pelo grupo social numa determinada cultura" (GRAY, 1956 apud PELANDRÉ, 2002).

O letramento, portanto, pode ser compreendido como uma forma de participação cultural, extrapolando as competências de leitura e escrita, admitindo todas as demais formas de comunicação. À medida que a sociedade vai se tornando mais complexa, os modos de vida vão se transformando e novas exigências se apresentam as pessoas letradas. "A leitura tornou-se, portanto, o instrumento básico

dessa educação imperativa numa sociedade que se desenvolve com base no conhecimento” (FREIRE apud PELANDRÉ, 2002, p.35).

Segundo Soares (1992 apud PELANDRÉ, 2002),

uma pessoa é funcionalmente letrada quando consegue envolver-se em todas as atividades nas quais o letramento é requerido para o funcionamento efetivo do grupo ou da comunidade e, também, quando é capaz de usar a leitura, a escrita e o raciocínio numérico para o seu desenvolvimento e o de sua comunidade (SOARES, 1998 apud PELANDRÉ, 2002, p.93).

O letramento como afirma Miller (1990) é compreendido como uma forma de participação cultural, extrapolando as competências para a leitura e escrita e admitindo todas as demais formas de comunicação, mesmo que não pela linguagem verbal, o que constitui polêmica em se tratando de sociedades altamente letradas (MILLER, 1990 apud PELANDRÉ, 2002, p.87).

Como esclarece Soares (1998), “letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita (os usos que podem ser feitos desse aprendizado)” (SOARES, 1998 apud PELANDRÉ, 2002, p.93).

Aprender a escrever e ler envolve, portanto, o domínio de habilidades e discernimentos, tais como: distinções entre os diferentes sistemas de representação escrita (o alfabético, o numérico), correspondências entre classes de sons e as letras, domínio das regras distribucionais dos grafemas, derivação das palavras a partir de um léxico ortográfico internalizado, além das convenções para pontuar e outras específicas do sistema escrito (FREIRE apud PELANDRÉ, 2002, p.124).

2.2.6 A Escrita nas Sociedades Indígenas segundo D’Angelis

No decorrer dos tempos, muitos grupos indígenas vêm progressivamente entrelaçando as relações com os mais variados setores da sociedade nacional.

É no âmbito escolar que os grupos indígenas estão refletindo e recriando através da escrita em línguas indígenas e em língua portuguesa suas formas de transmitir suas histórias, seus conhecimentos, tradições e experiências, sejam elas históricas ou não.

D’Angelis (2007, p. 117) afirma que nos modelos de escolarização desenvolvidos ao longo do tempo dentro de um modo diferenciado, busca-se como

objetivo maior a valorização e fortalecimento dos regimes culturais indígenas através da escrita desenvolvida no ambiente escolar entendido como tradicionais, sendo a escola de origem não indígena.

E continua conceituando que a educação escolar é uma expressão que muitas vezes é substituída, em nossa sociedade, pela palavra ensino, ou ainda por ensino escolar, o que significa que não é de qualquer educação que se está falando, e muito menos de toda a educação em sociedade indígena.

Deste modo, o D'Angelis aponta que:

Uma sociedade indígena deveria ser aquilo que aquela sociedade deseja que ensine. Dizendo isso, em outras palavras: a escola- como diversas outras formas de ensino faz parte do sistema educacional de uma sociedade (lembrando que nenhuma sociedade, por mais níveis de ensino que possua, educa seus filhos apenas na escola). A educação das crianças, sua socialização na comunidade, se faz na família, pelo ensinamento dos pais, pelas palavras e histórias dos mais velhos e por muitos outros meios que a comunidade possua, inclusive pela escola (ou seja, também pela escola) (D'ANGELIS, 2007, p.117).

Assim, quando se trata em educação escolar indígena, estamos tratando de uma educação diferenciada, o que deve ser pressuposto que esta educação não é – ou pelo menos, não deveria ser – igual à escola da sociedade não indígena, exatamente porque os valores e as necessidades educacionais da sociedade indígena são diferentes e, por isso sua escola será diferente, o que significa que o sistema educacional de uma sociedade está subordinado aos interesses gerais dessa comunidade, do contexto e da língua em questão.

Em relação à proposta de educação, é cabível destacar que a escola, independente de ser indígena ou não, não pode ser entendida como a principal responsável, ou seja, ela tem a prerrogativa de atender as necessidades de sua sociedade no intuito de colaborar para a formação do cidadão, mas a efetiva educação é uma construção conjunta entre escola e sociedade. As colocações de D'Angelis (1995), nos exemplificam muito bem isso:

A educação das crianças, sua socialização na comunidade, se faz na família, pelo ensinamento dos pais, pelas palavras e histórias dos mais velhos e por muitos outros meios que a comunidade possua, inclusive pela escola (ou seja, também pela escola) (D'ANGELIS, 1995, p.37).

Parafraseando D'Angelis, as comunidades bilíngues experimentam um tipo de bilinguismo de transição, ou seja, um programa onde a criança é alfabetizada na língua indígena, e assim, "ela é alfabetizada na língua indígena, mas paralelamente a isso o professor começa a ensinar português, e no momento que a criança tem um certo domínio do português, a língua indígena não interessa mais ao programa".

O autor trata da questão da necessidade de ser bilíngue enfrentada pelos povos indígenas, devido ao maior contato com a sociedade majoritária, que fala português. Observa que a escola proposta (ou imposta?) aos índios no século XIX e mesmo na primeira metade do século XX, é monolíngue, com o objetivo de "integrar" os índios, obrigando-os a falar português. D'Angelis acredita que dificilmente índios queiram escrever seus mitos, suas narrativas tradicionais, por muitos não verem nisso utilidade e terem como erro, perigo, traição. Na verdade, entre os Juruna, embora questões estilísticas e outras sempre surjam, nasceu deles o desejo de documentar seus mitos.

E continua dizendo:

O homem da oralidade nem sempre é o da escrita, realmente, mas o que escreve, pelo menos entre os juruna, almeja ter o domínio da situação que tem aquele que narra oralmente. Entre eles, o narrador não morreu [...] (D'ANGELIS, 2007, p.25).

Deste modo D'Angelis continua sua discussão dizendo que muitos são os questionamentos acerca da educação indígena, visto que a Constituição garante que os professores indígenas podem usar a língua indígena na escola, mas coloca diferentes posicionamentos entre ensinar a língua e ensinar *na* língua. Segundo D'Angelis, o mais importante nos tempos atuais é ensinar na língua, ou seja, porque se você ensina na língua, você acaba ensinando a língua, sendo assim as crianças aprendem a ler e a escrever. Em outras palavras, você ajuda as crianças a fazerem aquelas coisas que permitem a elas desenvolver suas habilidades na escrita, no debate oral, na argumentação, na leitura, e, portanto, você está ensinando a língua (D'ANGELIS apud VEIGA, 2005, p.120).

2.3 Bilinguismo: algumas definições segundo Mello

Quando se trata de bilinguismo, a maior dificuldade que surge é a tentativa de conceituação. De modo em geral, todos os conceitos relacionados à linguagem são complexos e envolvem aspectos diversos, o conceito de bilinguismo não é exceção.

Dentre as inúmeras perspectivas, podemos distinguir o bilinguismo em dois níveis: o bilinguismo na sociedade e o bilinguismo no indivíduo. As pesquisas sobre bilinguismo individual focalizam, principalmente, o uso das línguas pelo indivíduo (competência, desempenho, interferência, interlínguas, graus de fluência, etc.), enquanto as pesquisas sobre o bilinguismo na sociedade preocupam-se com as mudanças que ocorrem na língua e no seu uso em relação à sociedade (a manutenção ou a perda de uma língua de geração para geração, as situações de diglossia, os domínios sociais, a comunicação intercultural, etc.)

Para muitas pessoas, o bilinguismo é uma exceção e o falar bilíngue é, frequentemente, associado à noção de perfeição, ou seja, o bilíngue seria uma espécie rara que fala, lê, escreve e compreende duas ou mais línguas de maneira igualmente fluente, sem sotaque e sem quaisquer outros traços que permitam distingui-lo do monolíngue, quando fala uma de suas línguas.

No entanto, a realidade não é bem assim. Segundo Grosjean (1982), estima-se que o bilinguismo está presente em quase todas as faixas etárias e sua aquisição ocorre em diferentes fases da vida; por isso, dificilmente o indivíduo é igualmente fluente em todas as línguas e em todos os níveis (GROSJEAN, 1982 apud MELLO, 1999).

Contudo, as abordagens que mais se destacam em relação ao bilinguismo são aquelas que tiveram seu início a partir da década de 70, responsáveis pela proliferação de pesquisas sobre o processamento da linguagem pelas crianças bilíngues. Melo diz que:

A necessidade do indivíduo de adquirir e usar uma determinada língua em determinado local, quando em contato com esta ou aquela pessoa, em outras palavras, o bilíngue usa suas línguas para diferentes propósitos, em diferentes situações e com diferentes pessoas e, por isso, raramente desenvolve igual fluência em ambas as línguas. Sendo assim, o bilíngue irá apresentar diferentes modos de fala que lhe permitem deslocar-se em um continuum situacional, dependendo da situação que se encontra (MELLO, 1999, p.20).

Mello ainda diz que:

Para o leigo, o indivíduo bilíngue é aquele que fala duas línguas perfeitamente. Mas o que se entende por "perfeitamente"? Infelizmente não podemos descrever o que significa falar uma língua perfeitamente porque é impossível precisar o que isto envolve. Ninguém conhece uma língua em todos os seus aspectos, mesmo que esta língua seja a nativa, assim como é difícil comparar graus de conhecimento entre duas ou mais línguas de que um indivíduo dispõe (MELLO, 1999, p.42).

O bilíngue, portanto, seria uma espécie rara, cujo domínio da língua se estenderia a todas as situações linguísticas. Além disso, o falante não é um mero controlador de um duplo conjunto de estruturas lexicais e gramaticais e sim alguém que pode passar por membro de duas comunidades linguísticas do mesmo nível social e cultural. Deste modo Haugen (1969) nos dá a idéia de que o bilinguismo pode ser entendido em todos os graus e, "parte do ponto onde o falante de uma língua pode produzir enunciações completas e significativas (...) prosseguindo por todas as gradações até atingir um grau em que possa ser considerado um nativo" (HAUGEN, 1969 apud MELLO, 1999, p.43).

Grosjean (1994) complementa essa idéia dizendo que "o bilíngue não é dois monolíngues em uma única pessoa, mas um falante/ouvinte único que usa uma língua ou outra, ou ambas juntas, dependendo do interlocutor, da situação, do tópico, etc." (GROSJEAN, 1994 apud MELLO, 1999, p.69).

São várias as definições de bilinguismo sugeridas por linguístas e outros pesquisadores, mas nós optamos em ordená-las abaixo de modo a constituírem um conjunto de ideias sobre o assunto:.

Bloomfield (1979 apud MELLO, 1999) afirma que, "bilinguismo é o controle de duas línguas de maneira semelhante à do nativo". O que sugere o autor por controle de duas línguas de maneira semelhante à do nativo? Basta pensarmos um pouco sobre determinada afirmação que logo nos ocorre o fato notório de que o conhecimento da língua varia de indivíduo para indivíduo, visto que alguns fazem uso, com frequência, da variedade padrão, outros utilizam a não-padrão e alguns ambas as formas. Além disso, alguns nativos falam sua língua, mas não a leem e/ou a escrevem, ou vice-versa. Assim, segundo Pereira (2006) os bilíngues por terem à sua disposição dois ou mais códigos linguísticos, estariam mais abertos a novos e

outros conhecimentos e a mudança de um código de que se valem, ou seja, o bilíngue expressa a sua capacidade de valer-se de um léxico ampliado para a sua comunicação seja ela escrita ou oral.

Complementando a ideia apresentada acima, Thiery (1978 apud MELLO, 1999) define que, um bilíngue verdadeiro é alguém que pode passar por membro de duas comunidades linguísticas do mesmo nível social e cultural. Tal ideia se assemelha a de Bloomfield, pois pressupõe a mesma noção de perfeição e imitação de um modelo, sendo este bilíngue um indivíduo que é fluente em todas as situações linguísticas.

Contra-argumentando essa afirmação Grosjean (1982 apud MELLO, 1999) diz que, se considerarmos bilíngues apenas estes indivíduos, estaremos deixando de lado todas aquelas pessoas que usam regularmente duas línguas. Embora não possuam a fluência de um nativo, elas não podem ser consideradas simplesmente monolíngues. E acrescenta, “bilíngues verdadeiros, isto é, pessoas capazes de funcionar igualmente em duas ou mais línguas em todos os domínios são praticamente inexistentes”.

Considerando as definições diversas torna-se evidente o quão complexo é definir um indivíduo bilíngue.

O bilinguismo é um fenômeno que tem sido estudado segundo várias perspectivas, como por exemplo, a social, a psicolinguística, a educacional, a política, a econômica, etc. Dentro dessas perspectivas, podemos distinguir entre o bilinguismo no indivíduo e o bilinguismo na sociedade, embora esses níveis estejam entrelaçados. As pesquisas sobre bilinguismo individual focalizam, principalmente, o uso das línguas pelo indivíduo, enquanto as pesquisas sobre bilinguismo na sociedade preocupam-se com as mudanças que ocorrem na língua e no seu uso em relação à comunidade.

As línguas são usadas pelo bilíngue de maneira isolada, alternada ou mesclada, dependendo da situação, do tema da conversação, dos participantes do evento de fala e da intenção do falante em comunicar sua mensagem. O falar bilíngue está diretamente relacionado ao contexto sociopsicolinguístico no qual transcorre a interação verbal, ou seja, dentro dessa perspectiva, nos questionamos como, quando, com quem e para que os bilíngues usam suas línguas. Sendo assim, o bilíngue irá apresentar diferentes modos de fala que lhe permitem deslocar-se em

uma situação contínua, dependendo da situação sociolinguística em que se encontra.

Parafraseando Mello (1999) tomamos como noção que o bilíngue, por sua vez, focaliza o sentido de suas palavras e, por isso faz o uso de estratégias comunicativas que possam viabilizar a comunicação de sua mensagem verbal ou escrita.

De acordo com Heller (1988 apud MELLO 1999, p. 170), “a alternância de línguas representa uma habilidade individual para explorar associações convencionais entre os padrões de uso da língua e as atividades sociais”. Assim, ao violar as convenções, a mudança de código força os interlocutores a questionarem suas suposições. Deste modo, o ser bilíngue muda de código e o faz com base em um conjunto de regras.

Portanto, sob a perspectiva da sociolinguística, a língua não é apenas um instrumento que permite a comunicação entre as pessoas, mas também um símbolo de união, um termômetro capaz de medir as atitudes, os valores e os comportamentos de um grupo social. Por isso, o estudo das atitudes e dos sentimentos das pessoas em relação às línguas que falam é importante para que se possa compreender alguns aspectos do comportamento linguístico de um indivíduo ou de uma comunidade.

CAPÍTULO III

Situando o leitor: Revelações do texto escrito em situação de avaliação

O vestibular para a Licenciatura Indígena ocorreu em dezembro de 2010 e a aplicação contou com dois polos. Um dos polos teve sede em um município da região sul do MS, e o outro se deu na sede da universidade, no município de Dourados. O mapa apresentado na seção I sinaliza onde as aldeias estão localizadas, mostrando todos os lugares atendidos pela Licenciatura Intercultural.

O acesso a este material se deu através de solicitação pelo grupo de pesquisa LIET/CNPq liderado pela Professora Doutora Maria Ceres Pereira e tem sido fonte para estudos do grupo. Não há identificação dos sujeitos nas provas, portanto, não se tem acesso a nomes ou mesmo de qual aldeia vem o estudante, o que garante preservação da identidade dos sujeitos.

Para o ingresso da turma 2011 foram ofertadas 55 vagas e 236 candidatos participaram. Para esta discussão foram observadas somente as provas de redação e seus resultados em Língua Portuguesa e em Língua Guarani. A seguir um quadro que evidência as notas/candidatos:

NOTAS	LINGUA PORTUGUESA	LINGUA GUARANI
4,0 a 6,0	76	43
6,1 a 7,5	85	70
7,5 a 8,5	14	10

Fonte: Pereira, M. C., 2011

De acordo com Pereira (2010), vale destacar que o português é a língua de ensino nas disciplinas ofertadas pela matriz curricular. Todavia, os alunos têm aulas de língua estrangeira, o inglês, apesar de o Projeto Político da Escola ter a possibilidade de oferta de língua espanhola. Assim como nas demais escolas não indígenas, o inglês ocupa espaço de duas aulas semanais. O guarani também recebe o mesmo tratamento a partir do 6º ano, ou seja, duas aulas semanais nas escolas indígenas em Dourados. Esse tratamento, contudo, não é igual em todas as

escolas indígenas. As escolas têm bibliotecas, mas os materiais para leitura em guarani são poucos. Assim, a exposição ao português é, certamente, muito maior que ao guarani.

O quadro mostra que em geral os candidatos obtiveram melhor pontuação na redação de Língua Portuguesa cuja média oscilou entre 6,1 a 7,5. Vale lembrar que a formação em língua(s) é desafiadora, pois lembrando que o estudo de Sales demonstrou uma educação bilíngue fraca, os resultados mostram que a proficiência escrita em guarani não ficou muito inferior a da escrita em português. Todavia, o maior investimento é, indiscutivelmente, em português e os resultados mostram uma previsibilidade em favor desta língua.

Apesar disso, os textos, quando apresentam problemas de escrita, são de natureza diferente daqueles praticados por alunos não indígenas, como poderemos ver nas análises feitas no corpus selecionado. Desta forma, na seção seguinte, abordaremos fragmentos de textos selecionados, e a análise das redações de candidatos do vestibular para ingresso na licenciatura indígena.

Entretanto, antes de passarmos para o capítulo seguinte e darmos início a análise proposta, é necessário ressaltar que, o corpus para este estudo é composto de recortes de redações, cujo tema era "Educação". As cópias dessas redações compõem o acervo documental do Projeto Investigações em Linguística Aplicada – Entre Política Linguística e Educação Bilíngue (Grupo de pesquisa LIET/CNPq). O Caso dos Tekohá Kuera no MS, aprovado e financiado pela CAPES/MEC/INEP através do edital destinado ao Observatório da Educação Escolar Indígena.

O referido projeto foi aprovado no final do ano de 2009, teve suas atividades iniciadas em 2010 e é fomentado por pesquisas realizadas por professores e alunos do Programa de Mestrado em Letras e Programa de Iniciação Científica da UFGD, além da elaboração de materiais didáticos e da realização do curso de formação de professores. Devido à relevância do projeto no cenário regional e nacional, o mesmo foi prorrogado por mais um ano.

A partir de agora passaremos às análises do corpus da pesquisa, tratando dos textos selecionados.

3.1 Análise das redações em situação de vestibular indígena do MS

Partindo da perspectiva dos conceitos discutidos e da prévia apresentada anteriormente, este capítulo tem como objetivo maior dar continuidade a análise de trechos de redações que constitui o corpus do vestibular 2010 para ingresso na licenciatura indígena oferecida pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

A seguir alguns trechos serão apresentados, mas as redações analisadas não possuem identificação dos sujeitos envolvidos, bem como dados que possam identificar os mesmos.

Retornando as bases teóricas do estudo de D'Angelis (1995) vimos que, de acordo com o povo da etnia Juruna, há uma preocupação com a narração e esta, na maior parte das vezes nas aldeias, é realizada através de diálogos, de conversas informais. E, provavelmente, por esta razão, o texto escrito revela muito da preocupação com a narrativa oral. Conforme D'Angelis, recuperando a ideia posta no referencial, temos: "O homem da oralidade nem sempre é o da escrita, realmente, mas o que escreve, pelo menos entre os juruna, almeja ter o domínio da situação que tem aquele que narra oralmente".

A busca pelo domínio e conhecimento parece ser constante entre os povos indígenas, como se tal desejo os projetasse para dentro da sociedade não indígena. A educação não indígena, portanto os colocaria em patamar de igualdade com "a cultura branca" ao qual estão inseridos (in)diretamente.

Apesar de ser de etnia diferente dos povos indígenas do Mato Grosso do Sul, os Jurunas, assim como os Guarani/kaiowá acreditam que é por meio da educação que poderão garantir seus direitos diante dos brancos e de toda sociedade não indígena. Por isso a busca ao ensino básico e ao superior, como é o caso do estudo que aqui se constitui.

A partir deste momento, passaremos a apresentar fragmentos de texto a serem analisados, de modo que reafirmem as ideias apresentadas ao longo deste estudo.

Vejamos o primeiro texto selecionado:

Antigamente os índio não era nada, só o metade da população estudava, mas agora mudou, ficou para melhor a educação indígena, eles aprendem e ensina o outro indígena que não sabe.[...]

Agora mesmo o Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) está oferecendo a licenciatura indígenas, teve que aumento também a sala de aula e necessário acredita que a educação indígena esta aumentando.

Por falta de transporte, alguns não presto o vestibular, por que os alunos tinham que pagar o transporte escolar, por causa dessa forma os aluno dezanimam do estudo, só quer termina o Ensino Médio.

Entretanto de estudar e ser alguma coisa da vida, lutar e vencer, sabendo que há problema de transporte, mas se consegui a vaga estuda.

(autor desconhecido – vestibular Licenciatura Indígena, 2010)

Há um discurso disseminado que “diz” que a formação escolar e acadêmica é importante para a formação da cidadania, para a ascensão social e, conseqüentemente, a salários melhores. Não ter esta formação, é dizer que o sujeito que não a tem, “não é nada”. O autor deste texto traz explicitamente esta imagem negativa daquele que não tem escolarização. E constrói todo seu argumento para fundamentar esta imagem. Diz ele: (antes) *só a metade da população estudava, mas agora mudou, ficou para melhor a educação indígena*. Se antes somente a metade tinha acesso à escolarização, segundo o argumento do autor, hoje quem estuda pode ensinar os demais. As condições de acesso à escola indígena tiveram melhora porque, novas salas de aula foram oferecidas (*teve que aumento também a sala de aula*). O acesso também. Atualmente tem permitido chegar à formação superior através do ingresso a uma universidade: *Agora mesmo o Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) está oferecendo a licenciatura indígenas*. Contudo, a problemática persiste: trata-se da questão do transporte escolar tanto para a universidade como para as escolas. E, este problema tem sido um impedimento para que alunos queiram continuar seus estudos além do ensino médio que ocorre na própria aldeia. O autor encerra seu texto reafirmando que, para ser alguém na vida precisa estudar: *Entretanto de estudar e ser alguma coisa da vida*. Esta escrita revela que este sujeito tomou posse de algumas marcas do português escolar, letrado, mas ainda não tem domínio pleno desta língua que, para ele, se mostra desafiador, pois não é sua língua primeira.

Os problemas de concordância que, na maior parte das vezes, se colocam na relação sujeito/verbo, pode ser percebido nos diversos textos observados. Contudo, parece que este é um problema igualmente encontrado em outros textos de acadêmicos não indígenas. O uso dos verbos nas formas inadequadas revela,

efetivamente, que este português, apesar do tempo de escolarização, ainda não chegou ao nível desejado para alguém que pleiteia uma vaga universitária. E, por certo, isto traz à pauta a questão do tratamento dado ao português em escolas das aldeias. Imagina-se que um aluno que recebe a escolarização majoritariamente em língua portuguesa e que esta língua está em todos os meios sociais, não necessite de um tratamento diferenciado no tocante ao ensino da língua portuguesa. Mas parece não ser este o caso e algumas perguntas surgem: é preciso ensinar português nas aldeias na perspectiva de uma segunda língua? Qual a base de formação destes professores para tratarem, na escola, o português como segunda língua? Estas perguntas poderão ser recorrentes ao longo da análise e, nesse caso, serão retomadas para discussão.

Como outro exemplo para análise segue mais um texto:

Educação e uma coisa que eu sempre penso, primeiro, no futuro do meu filho, ter uma professora que eduque seus filho para melhorar, não para piorar.

A educação e a educadora poderia tratar os filho do outro como se fosse seus filhos próprios.

A educação não pode aprender somente na escola, mas também as família colaborar junto com a escola e educadoras, as família podia insentivar seus filho antes de ir a escola ou em outros lugares.

Dialogar bastante com eles ou com elas.[...]

A gente faz possível para melhorar a nossa educação todos os dias, [...].

(autor desconhecido – vestibular da Licenciatura Indígena, 2010)

Novamente, neste texto a ideia acerca da educação como algo possível para uma melhor condição de vida é uma tônica. O autor inicia afirmando sua visão em relação à educação formal: *Educação e uma coisa que eu sempre penso, primeiro, no futuro do meu filho, ter uma professora que eduque seus filho.* Para melhor entender a defesa feita por este autor em favor da educação formal, é preciso trazer outros elementos constitutivos da cultura deste povo. Vejamos. Segundo D'Angelis e o RCNEI, os povos indígenas estabelecem uma distinção entre a educação indígena e a educação escolar indígena. Sendo assim, a primeira é aquela praticada em casa, no seio familiar, e a segunda, é formal, é feita no ambiente escolar. Assim, o autor entende que a educação capaz de promover a diferença deve ser pautada na escola e com professores comprometidos com a educação das crianças: *professora que eduque seus filho para melhorar, não para piorar.* Certamente que o autor não usou apenas um trocadilho de palavras – melhorar/piorar; com isso ele traz os

qualificativos que deve ter a professora. Deve ser qualificada, deve ter compromisso com a formação das crianças, pois, desta forma, o filho estará melhor, segundo o autor do texto analisado.

Quando observamos a forma de construção do texto, percebemos o uso adequado da conjunção aditiva *mas*: *A educação não pode aprender somente na escola, **mas** também as família colaborar junto com a escola e educadoras*. O autor usa a conjunção para trazer a ideia de que a educação não se dá somente na escola através da educação formal, o envolvimento das famílias complementa o processo de educar. É preciso parceria. A escola sozinha não faz o sucesso escolar das crianças. Argumento este plausível e que se reafirma em D'Angelis (1995, p.37): "A educação das crianças, sua socialização na comunidade, se faz na família, pelo ensinamento dos pais, pelas palavras e histórias dos mais velhos e por muitos outros meios que a comunidade possua, inclusive pela escola (ou seja, também pela escola)".

Assim como no primeiro, o texto abordado acima não possui título e o autor desenvolve suas ideias por meio de uma subjetividade, mas a todo momento retoma a ideia de que a escola e a educação familiar devem caminhar juntas de modo a melhorar o modo de vida de toda sua comunidade: *A gente faze possível para melhorar a nossa educação todos os dias [...]*.

O texto apresenta problemas de concordância verbal e nominal, e também possui problemas de ortografia e pontuação, o que nos leva a acreditar que o candidato possui pouco domínio em relação à tipologia textual utilizada. Por outro lado, revela que apesar dos anos de escolarização, este sujeito não se apropriou da escrita para determinados fins, no caso, para um processo de seleção ao Curso Superior. As questões que se colocam são: qual a exposição deste sujeito aos materiais letrados? O português oferecido na escola é como segunda língua? Todavia, mesmo com problemas com a escrita acadêmica, o sujeito busca passar ao leitor a importância e a valorização do estudo escolar. A crença de que ele dará, de fato, melhor condição e possível pré-disposição para a ascensão social.

Como mais um exemplo textual temos:

Sobre Educação
Aqui na aldeia já tenha bastante Educação antigamente não existir educadores por isso que tenha algumas pessoas não sabe alfabetizar

*Por que muito importante para as pessoas pra educar o seus filhos e filhas.
E muito importante estão (?) aprender na escola maioria aqui na aldeia já tinha alfabetizar porque tem bastante educadore.
Maioria o professor já e formado para educar realidade os alunos mostrando e realidade sobre o educação em nível nacional.
(autor desconhecido – vestibular da Licenciatura Indígena, 2010)*

Assim como nas redações anteriormente apresentadas, a ideia de que a educação deve ser prevenida é constante, de modo a ressaltarem que é por meio dela que será possível obter uma melhoria em seus modos de vida e a ascensão social de sua família: *Por que muito importante para as pessoas pra educar o seus filhos e filhas*

O termo *educar* usado no texto se relaciona com a educação oferecida nos bancos escolares, e que não era tão frequente na aldeia indígena como podemos ver na seguinte oração: *Educação antigamente não existir educadores por isso que tenha algumas pessoas não sabe alfabetizar.*

O candidato chama também atenção para a dificuldade de acesso a escolarização devido à falta de pessoas habilitadas dentro de sua comunidade, o que atualmente, segundo argumento do autor do texto, mudou: [...] *escola maioria aqui na aldeia já tinha alfabetizar porque tem bastante educadore.* E continua dizendo que agora sendo a maioria dos professores formados, os mesmos possuem habilidades e conhecimento para educar seu povo de acordo com a realidade de sua comunidade indígena, ideia esta proposta no RCNEI: *Maioria o professor já e formado para educar realidade os alunos mostrando e realidade sobre o educação em nível nacional.*

O texto também apresenta problemas textuais, as ideias são abordadas em períodos isolados, e não há o uso de elementos conectivos como [e]. Para falantes com baixa escolarização é frequente encontrarmos concordância nominal em que os sujeitos marcam o primeiro elemento do sintagma e não os demais. Na escrita de indígenas este fenômeno não é incomum.

Os textos apresentados até o momento levam a discutir acerca da formação linguística de professores indígenas e, por outro lado, como os cursos de formação tratam o ensino da língua portuguesa em cenários complexos como o das comunidades indígenas.

A seguir, outro elemento tomado para análise:

Por isso precisamos permanecer esse curso específico para os povos que não tem acesso as vezes com esse curso que tem nem que – se ingressar nesse capacitação que ali nós vamos se sentir melhor como indígena e como igual a todo, esse curso não ensina os indígenas perder sua identidade, cultura, língua. (...). Portanto alguns crêem que educação faz a diferença e por isso ainda continuam a luta, com o objetivo de ser o exemplo a comunidade e poder ajuda-los, sem perder o seu costume, cultura, tradição a sua identidade de ser com orgulho índio.

(autor desconhecido – vestibular da Licenciatura Indígena, 2010)

Como característica predominante temos a ideia de que todos os indígenas devem ter acesso a Educação formal (ou Educação do não índio) como via de acesso a melhores condições de vida. Porém, enfatizam a necessidade dessa Educação considerar seus costumes e, principalmente, sua língua como forma de assegurar sua identidade, como podemos perceber no seguinte trecho: *Por isso precisamos permanecer esse curso específico para os povos que não tem acesso as vezes com esse curso que tem nem que – se ingressar nesse capacitação que ali nós vamos se sentir melhor como indígena e como igual a todo [...].*

Dentre as ideias apresentadas pelo candidato à licenciatura indígena, a mais marcante é a afirmação de sua identidade como índio e a importância de não perder suas tradições e culturas: *esse curso não ensina os indígenas perder sua identidade, cultura, língua. (...).* O mesmo acredita que através da educação a ser obtida no curso, ele poderá ser um exemplo dentro de sua comunidade, mas deixa claro que para isso não é preciso perder seus costumes.

O curso pleiteado é visto, pelo indígena, como um pré-requisito à melhoria de vida, levando em conta o respeito as suas origens, como se este fator fosse uma alavanca de reafirmação do ser índio: *Portanto alguns crêem que educação faz a diferença e por isso ainda continuam a luta, com o objetivo de ser o exemplo a comunidade e poder ajudá-los, sem perder o seu costume, cultura, tradição a sua identidade de ser com orgulho índio.*

Nas entrelinhas desta redação selecionada, percebemos que neste relato evidencia também as interferências de outros costumes que colaboram para a construção desse sujeito indígena do século XXI, visto que, para ser “igual a todo”, busca-se valores que não são exatamente originários de seus costumes, uma vez que sua cultura tem como base a oralidade e não a escrita, fato este que se baseia nos argumentos de D'ANGELIS (2007) que diz: “O homem da oralidade nem sempre é o da escrita, realmente, mas o que escreve [...] almeja ter o domínio da situação

que tem aquele que narra oralmente. Entre eles, o narrador não morreu [...]” (D’ANGELIS, 2007, p.25). Assim, tornaram a ser dependente a algo que não fazia parte da vida deles (a escrita e a educação formal), isso nos remete a inferir que ser igual pode ser entendido como ter igualdade no sentido de direitos a bens fundamentais, neste caso a educação e, mais adiante, o sujeito que narra coloca em pauta o desejo condicionado a não perder seus costumes e identidade.

Dando sequência a análise, podemos observar no trecho: *se ingressar nesse capacitação que ali nós vamos se sentir melhor como indígena e como igual a todo*, [...]., o desejo de reafirmar suas origens como se o referido curso de capacitação (Licenciatura indígena) o colocasse em um patamar de igualdade ao todo, ou seja, a sociedade não indígena, na qual o candidato está inserido diretamente.

O discurso empregado no texto “*querer ser igual*”, em oposição, ao mesmo tempo, ao “*ser indígena com orgulho*”, pode ser interpretado como uma identidade fragmentada, constituída via de fato por interferências de várias outras identidades. Ao mesmo tempo, pode ser visto como uma forma de afirmação de sua identidade, considerando desta forma que os argumentos deste candidato se constituem por meio da identidade de um indígena que não vive mais em uma aldeia, isolado dos não indígenas.

Dando sequência a esses argumentos, temos o próximo texto:

Talvez porque naqueles tempos a civilização ocidental lhes era desconhecida, não tinham a necessidade de serem instruídos através de escola e universidades; talvez porque talvez ainda tivessem suas florestas preservadas, seus rios límpidos e abundantes, suas terras férteis, animais e frutas silvestres que lhes servisse de alimentos; Antigamente os indígenas não se preocupava com a educação dos brancos (...), não conheciam a política, não precisavam desenvolver-se economicamente, enfim, eram parte da natureza, não precisavam da Educação. Os tempos mudaram. Não estamos mais no século XVI. Para nós os indígenas, a Educação também se tornou uma necessidade.

(autor desconhecido – vestibular da Licenciatura Indígena, 2010).

A partir desta narrativa, podemos inferir um determinado grau de saudosismo em relação as suas tradições e seus costumes tradicionais: *talvez porque talvez ainda tivessem suas florestas preservadas, seus rios límpidos e abundantes, suas terras férteis, animais e frutas silvestres que lhes servisse de alimentos.*

Quando o mesmo postula em seu texto que as identidades estão em processo constante de construções e desconstruções, remete-se a costumes da sociedade não indígena como: *Antigamente os indígenas não se preocupava com a educação dos brancos. (...). não conheciam a política, não precisavam desenvolver-se economicamente, enfim, eram parte da natureza, não precisavam da Educação.*

Esse indígena contemporâneo vem ratificar a ideia de sujeito unificado autossuficiente como no passado, e mostra em seus argumentos que o índio da atualidade já não se sustenta mais por meio da natureza, e por isso precisa da educação para sua ascensão de vida: *Os tempos mudaram. Não estamos mais no século XVI. Para nós os indígenas, a Educação também se tornou uma necessidade.*

Porém, quando se trata de identidade o ideal de sujeito indígena, na visão da sociedade dominante, ainda é daquele índio de cocar, arco e flecha que vivia nas matas e se alimentava da caça e da pesca. A esses indivíduos não é permitido assumirem mais de uma identidade, ou seja, a eles cabe apenas a identidade que lhes fora atribuída. Assim, toda a construção histórica relacionada ao indígena de forma negativa, contribui para determinar qual identidade ele deve assumir, levando-o a almejar os costumes e identidade não indígena.

Como afirma Hall (2003), o sujeito pode assumir diversas identidades, já que não possuem um conceito unificado e determinado:

Elas carregam os traços das culturas das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. A diferença é que elas não são e nunca serão unificadas no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias “casas” (e não a uma “casa” particular). (HALL, 2003.p.88-89).

Dando continuidade à relação entre identidade e diferença como processo de exclusão, destacamos a seguinte narrativa:

Antigamente ou dia de hoje a maioria dos brancos não valorizam eles só discrimina ou tem preconceito e não ajuda mesmo que ele não conhece a personalidade dos povos indígenas. (...). Os indígenas antigo nunca se deu conta de que eles tinham que estudar, eles sempre tiveram medo porque os não índios humilhavam, viam eles como se fosse uns bicho do mato que não sabiam de nada.

(autor desconhecido – vestibular da Licenciatura Indígena, 2010).

Neste trecho verificamos a capacidade do processo de construção e de afirmação da identidade, no qual é empregado o conceito de desvalorização do branco para com o indígena através das ideias: excluir, deixar de fora, aquilo que é diferente, classificando esse outro como “bicho do mato”, determinando seu lugar na sociedade, ou seja, às margens, como um sujeito sem valor perante o outro (não indígena). Esse outro, portanto, não está dentro dos parâmetros positivos que foram atribuídos à identidade do eu, e por tal fato devem ser ignorados diante dos demais: *eles sempre tiveram medo porque os não índios humilhavam, viam eles como se fosse uns bicho do mato que não sabiam de nada.* Como nas demais redações, temos a continuidade da ideia de que, é por meio da educação que o povo indígena terá acesso à sociedade como um todo, deixando de lado essa margem de isolamento e silenciamento.

Tal discurso também é recorrente na narrativa a seguir:

Antes da chegada do Europeus aqui no continente Americano. A educação indígena eram diferente dos europeus. Depois da chegada dos colonizador mudou esse sistema, colonizador fez colégio para alfabetizar, catequizar e ensinar a cultura dos europeus. Aprender a falar a língua do colonizador e converter índios para á igreja católico. Ser como branco. Que objetivo o colonizador fez colégio para os índios, mudar cultura deles, transformar como branco, negar suas maneira de ser, deixar de ser índio. Não estava a buscar o interesse dos índios mas sim dos brancos.

(autor desconhecido – vestibular da Licenciatura Indígena, 2010)

A relação de poder e silenciamento também é estabelecida no texto acima, de modo que o índio, com a colonização e chegada do branco (europeu), teve suas terras invadidas e dominadas pelo homem que vinha de longe e agora tinha o objetivo de colonizar. Assim, o povo indígena foi obrigado a deixar de lado seus costumes, sua educação que vinha dos mais velhos, ou do cacique, e almejar ser branco e aprender a cultura dos colonizadores, como confirmamos no trecho: *Antes da chegada do Europeus aqui no continente Americano. A educação indígena eram*

diferente dos europeus. Depois da chegada dos colonizador mudou esse sistema, colonizador fez colégio para alfabetizar, catequizar e ensinar a cultura dos europeus.

Podemos então perceber que o objetivo das relações de poder, neste caso, dos colonizadores era de desconstruir tudo que já estava posto, com o intuito de estabelecer apenas uma identidade. Os discursos que sustentavam esse objetivo eram discursos que procuravam difundir uma verdade que visava desqualificar tudo que estivesse relacionado ao outro, ele tinha que “*aprender ser branco*”, “*deixar de ser índio*”, enquanto que todos os adjetivos positivos eram direcionados a eles (os colonizadores). Entendemos que a construção da identidade está arrolada nas relações de poder que buscam estabelecer uma verdade absoluta que na realidade não existe, visto que, verdades são construções sociais que estão em constantes mudanças e que transmitem as representações sociais determinadas pelo poder.

Assim, a posição de Hall (2003) dialoga com a situação atual da população indígena, quando diz que as identidades nacionais não estão livres do jogo de poder e das contradições internas, visto que é formada por uma diversidade significativa. (HALL, 2003, p.65). Deste modo, as representações construídas foram negativas em relação à identidade do indígena, buscando constantemente determinar seu lugar e qual a identidade que deveriam assumir: *Que objetivo o colonizador fez colégio para os índios, mudar cultura deles, transformar como branco, negar suas maneira de ser, deixar de ser índio. Não estava a buscar o interesse dos índios mas sim dos brancos.*

A ideia principal de valorização da cultural por meio dos indígenas, e o meio locomotor para esta realização, se dá por meio da educação, tema este recorrente em diversas redações, como podemos notar:

*Ao correr do tempo a educação vem envolvendo aos poucos com mais frequência na área indígenas, graças aos educadores que vem sempre estudando mais em cima da realidades indígena, para poder ter mais acesso como trabalhar e ter a educação melhor para nossas aldeias.
(autor desconhecido – vestibular da Licenciatura Indígena, 2010)*

O assunto envolvendo a educação indígena é abordado pelos candidatos e levado as mais diversas vertentes, pois acreditam que a educação oferecida nas aldeias seria a alavanca para garantirem seus direitos diante do restante da sociedade, já que se encontram inseridos na mesma.

Como outro exemplo temos:

*Existem dois tipos de educação
Educação tradicional indígena, e a Educação que si da na
casa e na família, através de aconselhamentos.
Educação Escolar indígenas e aqueles que a crianças
indígenas aprendem na escolas.
A educação indígenas no Brasil ou em geral teve avanço, é
conquistas dos povos indígenas ao longo do tempo.
A realidade da educação minha aldeia teve grande avanço,
marcante e significativo a partir do ano de 90, mas isso não
quer dizer que a educação escolar indígenas está bem de
fato depende muito de cada representante que está no poder,
aonde realmente que faz uma política voltada para a
educação escolar indígenas sem preconceito e discriminação
as educação indígenas.
(autor desconhecido – vestibular da Licenciatura Indígena,
2010).*

Este candidato demonstra ter conhecimento da questão escolar indígena no país, e sabe distinguir qual é a educação formal recebida da cultura não indígena: *Educação Escolar indígenas e aqueles que a crianças indígenas aprendem na escolas*, e a educação recebida por meio de seus antepassados, ou seja, a cultura transmitida oralmente ao longo dos anos, difundida pelo seu povo por meio das tradições da aldeia em que vive: *Educação tradicional indígena, e a Educação que si da na casa e na família, através de aconselhamentos*.

O mesmo dá sequência aos fatos iniciais dizendo que os indígenas tiveram avanços em relação à educação recebida na escola e isso se dá por mérito de seu povo através de anos de luta para que isso aconteça: *A educação indígenas no Brasil ou em geral teve avanço, é conquistas dos povos indígenas ao longo do tempo*.

Mesmo havendo esse avanço, o candidato aponta que a educação escolar indígena ainda passa por problemas, e que necessita de maiores melhorias por parte de governantes: *A realidade da educação minha aldeia teve grande avanço, marcante e significativo a partir do ano de 90, mas isso não quer dizer que a educação escolar indígenas está bem de fato depende muito de cada representante que está no poder [...]*.

E continua argumentando que tais administradores precisam desenvolver efetivamente políticas públicas e medidas que beneficiem a educação escolar indígena, para que deixe de existir a desvalorização dos indígenas diante do não indígena, uma política que valorize a cultura indígena, sem prevalecer a cultura

imposta do branco: *uma política voltada para a educação escolar indígenas sem preconceito e discriminação as educação indígenas.*

Tais ideias também se fazem presente em outro texto selecionado:

Deve ser valorizado culturas, línguas, crenças e tradições isso tem que preservar. Os Estados só vai reforçar o que está discutindo a população indígena sobre a Educação. Na Educação melhorou ,[...].

Na minha escola onde eu trabalho são alfabetizado na língua, quando os aluno chega no final do ano já escreve na língua alguma frase.Eles não encontra a dificuldade para fazer leitura etc agora são pouco repetente, ficou mais facio para eles.

(autor desconhecido – vestibular da Licenciatura Indígena, 2010).

O autor neste texto reafirma a valorização da cultura, da língua materna e da tradição de seu povo. Recorrendo a ideia do texto anterior, este candidato expõe a necessidade de reconhecer sua tradição, seja oral ou escrita, de modo a facilitar a educação a toda a comunidade. Assim, seria mais fácil seu povo estar em contato com os bancos escolares, visto que a escola é encarada por eles como necessária para melhoria de vida, mesmo não sendo originária de sua cultura: *quando os aluno chega no final do ano já escreve na língua alguma frase.Eles não encontra a dificuldade para fazer leitura etc agora são pouco repetente, ficou mais facio para eles.*

Dando sequência as análises, apresenta-se o seguinte texto:

As criança que já peraiá o costume de língua e escrita estão se reculperando aprendendo ler e escrever na sua própria língua [...]. Até os adulto que não sabia ler estão aprendendo estão crescendo no seu próprio esforço terminado encino médio completo e faculdade do teko arandu que é na nossa própria língua do guarani e kaiova.

Para desenvolver educação indígena tem que ter parceria, articulações políticas especifica para Educação indígena, movimentos professores indígenas, isso vem fortalecendo Educação indígenas Brasileiros.

(autor desconhecido – vestibular da Licenciatura Indígena, 2010).

No fragmento acima, o sujeito-escritor afirma a importância da escola para toda sua comunidade e declara que ela atualmente está acessível a todos que desejam, ressaltando que não há mais divisão de idade para estudar; o estudo pode ser obtido desde as crianças até os mais velhos: *As criança que já peraiá o costume*

de língua e escrita estão se reculperando aprendendo ler e escrever na sua própria língua [...]. Até os adulto que não sabia ler estão aprendendo estão crescendo no seu próprio esforço terminado ensino médio.

O candidato à licenciatura indígena demonstra a importância que é dada pelo seu povo à educação formal recebida, principalmente na formação do professor indígena, e em que isso resulta dentro de sua aldeia de origem: *Até os adulto que não sabia ler estão aprendendo estão crescendo no seu próprio esforço terminado ensino médio completo e faculdade do teko arandu que é na nossa própria língua do guarani e kaiova.* Deste modo, destaca-se como fator de relevância a formação superior que é oferecida em sua língua de origem e serve como meio de acesso ao ingresso ao ensino superior específico para a população indígena.

Como outro exemplo, expõe-se:

*Outrora, quem transmitia a sabedoria nas aldeias, eram os mais velhos e os caciques. Os mais jovens sentavam-se ao redor da fogueira e ouviam as histórias, as orientações e os costumes discursados pelos mais velhos. Talvez porque naqueles tempos a civilização ocidental lhes era desconhecidas, não tinham necessidade de serem instruídos através de escolas e universidades; talvez porque eles ainda tivessem suas florestas preservadas, seus rios límpidos e abundantes, suas terras férteis, animais e frutas silvestres que lhes servissem de alimento.
(autor desconhecido – vestibular da Licenciatura Indígena, 2010).*

Como podemos observar com clareza na redação acima, as formas de se ensinar e viver eram outras. Assim, nas narrativas dos professores/candidatos podemos verificar que a educação do não índio está representada como uma possibilidade de mudança de vida, uma ascensão social e uma possível igualdade social entre os indígenas e os não indígenas: *Os mais jovens sentavam-se ao redor da fogueira e ouviam as histórias, as orientações e os costumes discursados pelos*

mais velhos.

O escritor deste texto mostra as necessidades configuradas como um *dever fazer*, a partir do *querer* do outro, visto que o sujeito passa por um processo de manipulação conforme o *querer* do outro que o leva a um *dever fazer*, que pode ser entendida como uma questão de sobrevivência: *Talvez porque naqueles tempos a*

civilização ocidental lhes era desconhecida, não tinham necessidade de serem instruídos através de escolas e universidade. Neste caso, o modo de sobrevivência exposto por ele é obter um grau de instrução por meio da escola/universidade, visando o desenvolvimento dos indígenas, já que seu modo de viver foi modificado ao longo dos anos pela sociedade em geral e seus costumes e tradições já não garantem mais seu modo de sobrevivência: *talvez porque eles ainda tivessem suas florestas preservadas, seus rios límpidos e abundantes, suas terras férteis, animais e frutas silvestres que lhes servissem de alimento.*

Para finalizar, toma-se como exemplo uma redação que levanta a questão do ensino na língua de origem dos povos indígenas, de modo a facilitar e desenvolver o ensino dentro da escola indígena:

*[...] maioria na aldeia ensinava em português, então os alunos tinha muito dificuldade com professores (as), por que não era índio, era branco que dava aula na aldeia. Porque na casa mesmo já falava na língua, ai vem na escola e encontra dificuldade. Ante a educação vinha dentro da casa mesmo, agora os pai e mãe deixa os filhos (a) para dentro da escola, cada professor tem responsabilidade grande na escola ou seja também com a comunidade para ter confiança.
(autor desconhecido – vestibular da Licenciatura Indígena, 2010).*

Dentre os exemplos colocados neste capítulo, não é visível aos nossos olhos apenas as dificuldades encontradas na escrita das redações utilizadas como objeto de estudo. Certamente, também a dificuldade enfrentada na escola indígena, haja vista que, com o passar do tempo, mudanças vêm sendo feitas para uma melhora na educação indígena, mas ainda é desproporcional aos problemas existentes, pois o ensino é ministrado primeiramente em português e apenas uma minoria dos professores domina a língua indígena como auxílio ao que será ensinado em sala de aula, o que acarreta uma lacuna entre o ensino e a realidade indígena. Podemos comprovar esse fato no seguinte trecho: *maioria na aldeia ensinava em português, então os alunos tinha muito dificuldade com professores (as), por que não era índio, era branco que dava aula na aldeia.*

Diante de todo progresso obtido ao longo dos anos, ainda há a problemática de educar na língua materna como visam os documentos norteadores da educação escolar indígena. Portanto, é visível uma lacuna entre o ensino proposto dentro das

salas de aula na aldeia e o ensino associado à realidade do aluno como proposto no RCNEI.

Considerações finais

[...] a cultura como experiência vivida, penetra no ambiente escolar e se faz presente na sala de aula [...].
Domingues (1985)

As reflexões realizadas neste estudo sugerem que ainda há muito que se discutir no tocante ao tema explorado. Necessário é considerar o contexto em questão, visto que, nas aldeias indígenas situadas vivem três etnias diferentes: Kaiowá, Guarani e Terena. Contudo, ainda é necessário destacar a interferência do homem branco neste contexto que por si só já se caracteriza como complexo.

Quando a questão é a cultura e sua influência dentro do ambiente escolar, a questão se torna ainda mais complexa, pois ultrapassa qualquer tipo de relação entre ensino e cultura.

É importante ressaltar que toda a representação vinculada às minorias étnicas, neste caso a indígena, é passível de questionamentos, uma vez que essas representações não são transparentes, elas constroem significados e determinam as posições sociais e constroem identidades segundo seu ponto de vista.

É preciso a valorização da população indígena de modo que seja reconhecidas como parte de uma sociedade como um todo, pois “é preciso ter em conta que a libertação das populações indígenas é realizada por elas mesmas, ou não é libertação”⁴. Finalmente, é preciso considerar a urgência da implementação das políticas linguísticas em favor da manutenção das línguas de berço. Isto porque, apesar de haver dispositivos legais, na prática, ainda há uma lacuna. É preciso rever o ensino de língua portuguesa como segunda língua, pois, a partir de um trabalho na formação do professor, somente sob esta perspectiva, por certo haverá produções escritas adequadas às expectativas acadêmicas.

⁴ *Declaracion de Barbados: por la liberacion del indígena*. Buenos Aires. Ediciones del Sol, 1975, p.29.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, J. G. O Papel da Antropologia, da Linguística e da Pedagogia na Educação Escolar Indígena. *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação indígena*. Brasília, 2002.

BHABHA, Homi. *O local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil 1988*. Brasília. 1997.

_____. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

_____. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei Federal n.º 9.394/96. In: *Diário oficial da República Federativa do Brasil*, n.º 248, de 23 de dezembro de 1996. Brasília,DF, 1996;

_____. Câmara de Educação Básica. *Parecer 14/1999*. Brasília/DF: Conselho Nacional de Educação, 1999.

_____. Ministério da Educação e Desporto. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1993.

_____. *Deliberação Nº 6767, de 25/10/2002*. Fixa as normas para a organização, estrutura e funcionamento das Escolas Indígenas pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística & Educação*. 2ª Edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em Língua Materna: a Sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação e Língua Materna*. Brasília: Editora UnB, 2001.

BAGNO, Marcos. *Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. & CORREIA, Djane Antonucci. *Práticas de Letramento no Ensino: Leitura, escrita e discurso*. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

_____. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 12ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BRAND, Antonio J. *O impacto da perda da terra sobre na tradição kaiowá/guarani. Os difíceis caminhos da Palavra*. Tese de doutorado. História: PUC/RS, 1998.

BRAND, A. *Autonomia e globalização, temas fundamentais no debate sobre educação escolar indígena no contexto do Mercosul*. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Série Estudos. Campo Grande/MS, 7: 7-18, abril/1999.

_____. *Os novos desafios para a escola e para o professor indígena*. Série Estudos. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande: UCDB, n. 15, p. 59-69, 2003.

CHOMSKY, M. *Reflexões sobre a linguagem*. São Paulo: Cultrix, 1975.

COX, Maria Inês Pagliarini. Ana Antônia de Assis-Peterson (Orgs.). *Cenas de Sala de Aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

CUNHA, M. C. *A história dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CURSO DE LICENCIATURA INDÍGENA. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/faed/licenciatura-indigena>. Acesso em 05/09/2011. Acesso em 13/07/11.

D'ANGELIS, W. & VEIGA, J (Orgs.) *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2007.

_____. & VEIGA, J. (Orgs.). *Leitura e escrita em escolas indígenas: domesticação x autonomia*. In: 10º COLE (Congresso de Leitura e Escrita). Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1995.

DAYRELL, J. *Escola como espaço sócio-cultural*. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. 2ª ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

DOMINGUES, José Luiz. *O Cotidiano das Escolas de 1º Grau: o sonho e a realidade*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 1985.

FLEURI, R. M. & SOUZA, M. I. P. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, R. M. (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. DP&A, 2003.

FERREIRA, M.K.L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: LOPES da SILVA, A.& FERREIRA, M. K. L. (Orgs.). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

FUNAI. O Índio hoje. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

FIGUEIREDO, N.M.A. *Método e metodologia na pesquisa científica*. 2ª ed. São Caetano do Sul/SP: Yendis Editora, 2007.

GAIO, R. & CARVALHO, R. B. & SIMÕES, R. Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. In: GAIO, R. (org.). *Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 2008.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003 e 2006.

HELDER, R. R. *Como fazer análise documental*. Porto: Universidade de Algarve, 2006.

JUNG, Neiva Maria. *Identidades Sociais na Escola: Gênero, Etnicidade, Língua e as Práticas de Letramento em uma comunidade Rural Multilíngue*. Tese de Doutorado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/ RS, 2003.

_____. *A (re)produção de identidades sociais na comunidade e na escola*. Ponta Grossa/PR: Editora UEPG, 2009.

LIMBERTI, Rita de Cássia Pacheco. *Discurso Indígena: Aculturação e Polifonia*. Dourados/MS: UFGD, 2009.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes Editores. Unicamp, 1993.

_____. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. *Oficina de leitura: a teoria e a prática*. Campinas: Unicamp, 2001.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MELIÁ, Bartomeu. *Educação Indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. *Educación para indígenas o Educación indígena?* Primer Congreso Nacional de Educación Indígena em el Paraguay. Teko Porá Rekávo. Asunción, 2001.

MELLO, Heloísa A. B. de. *O Falar bilíngue*. Goiânia: Editora UFG, 1999.

NASCIMENTO, Adair Casaro. *Escola Indígena: Palco das diferenças*. Campo Grande: UCDB Editora, 2004.

NASCIMENTO, Adir Casaro. *Educação escolar indígena: em busca de um conceito de educação diferenciada*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual paulista. Câmpus de Marília, 2000.

PEREIRA, M.C. *O Português e as Línguas nas Fronteiras – Desafios para a Escola*. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=172:o-portugues-e-as-linguas-nas-fronteiras-desafios-para-a-escola&catid=57:edicao-2&Itemid=92. Acesso em 19/07/2011.

PEREIRA, M.C. *Projeto Investigações em Linguística Aplicada. Entre Política Linguística à Educação Bilíngue – O Caso dos Tekohá Kuera no MS*. CAPES/DEB/INEP 2009-2011

PEREIRA, M. C. Monolinguismo Vs. Bilinguismo: imagens e mitos. In: *O bilinguismo e seus reflexos na escolarização no Oeste do Paraná*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006.

PELANDRÉ, Nilcéia Lemos. *Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois*. São Paulo: Cortez, 2002.

POSSENTI, Sírio. *Porque (não) ensinar Gramática*. São Paulo: ALB & Mercado das Letras, 1991.

RAMOS, A. R. *Sociedades indígenas*. 2ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 1988.

ROJO, Roxane (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

ROSSATO, V. L. *Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul. “Será o letrado ainda um dos nossos?”*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Dom Bosco. Campus de Campo Grande, 2002.

SALES, Adriana Oliveira de. *Políticas Linguísticas via Projeto Político Pedagógico: um estudo de caso na Escola Municipal Indígena Tekohá*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. UNIOESTE, Cascavel, 2009.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SILVA, Rosa Vrginia Mattos e. *O Português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SIGNORINI, Inês & MARCUSCHI, Luis Antnio (Org.). *Investigando a relação Oral/escrito e as teorias do Letramento*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2001.

SOARES, M. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000100002&script=sci_arttext Acesso em 04 de fev. de 2012

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES da SILVA, A. & FERREIRA, M. K. L. (Orgs.). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

VEIGA, Juracilda & FERREIRA, Maria Beatriz Rocha (Org.). *Desafios atuais da Educação Escolar Indígena*. Campinas/SP: 2005.

ANEXOS