

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO**

**IVONE ROCHA DA SILVA**

**EDUCAÇÃO E CULTURA: O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM  
UMA COMUNIDADE BILÍNGÜE KAINGANG**

**MARINGÁ  
2005**



**IVONE ROCHA DA SILVA**

**EDUCAÇÃO E CULTURA: O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM  
UMA COMUNIDADE BILÍNGÜE KAINGANG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Lúcio Tadeu Mota.

MARINGÁ

2005

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Áurea Maria Paes Leme Goulart  
Universidade Estadual de Maringá-UEM

---

Prof.<sup>a</sup> Dr. Ricardo Cid Fernandes  
Universidade Estadual de Santa Catarina-UFSC

---

Prof. Dr. Lúcio Tadeu Mota  
Universidade Estadual de Maringá-UEM

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que de alguma forma me apoiaram na realização desta pesquisa.

De modo especial agradeço:

A **Deus** que incomparável e inconfundível na sua bondade, compreendeu os meus anseios e deu-me a necessária coragem para atingir o meu objetivo, a quem ofereço o meu porvir e peço forças para sempre agir com eficiência em meu trabalho e acerto em minhas decisões;

Ao Prof. Dr. **Lúcio Tadeu Mota**, pelo apoio, carinho e dedicação, principalmente pela orientação cuidadosa, pelo estímulo intelectual e por todo o suporte neste processo;

À comunidade indígena da Terra Indígena do Ivaí, que me concedeu, de forma muito simpática, as entrevistas para a realização desta dissertação;

Às professoras e às diretoras das escolas Cacique Salvador Venhy e Cacique Gregório Kaekchot, que me concederam entrevistas e me permitiram assistir às suas aulas para poder coletar dados para a realização desta pesquisa;

Às professoras **Rosângela Célia Faustino** e **Maria Aparecida Honório**, pela boa disposição, ajuda, troca de idéias e empréstimos de materiais valiosos, especialmente durante o curso de leitura de educação indígena;

Às professoras do Departamento de Fundamentos da Educação, principalmente a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Amélia Kimiko Noma**, que não pouparam esforços concedendo-me materiais para que eu pudesse aproximar-me o máximo possível do objetivo dessa pesquisa;

Finalmente, gostaria de agradecer a todos os meus colegas de turma, pela simpatia e bons momentos.

**Obrigada!**

“A presença indígena é marcada pelos vestígios de sua cultura lítica lascada e cerâmica como pelos vestígios de sua cultura religiosa, através de restos mortais encontrados em urnas funerárias. Marcada, ainda, pela língua que denomina grande quantidade de acidentes geográficos, a fauna e a flora, além de seus costumes, mitos, leis, conhecimentos, etc., que chegam até os dias de hoje”.

**(Lúcio Tadeu Mota)**

## RESUMO

Este trabalho procura abordar a questão da educação escolar indígena na Escola Cacique Salvador Venhy e na Escola Cacique Gregório Kaekchot localizadas na Terra Indígena do Ivaí, município de Manoel Ribas. Para abordar esta questão, temos, como ponto de partida, o ensino da língua portuguesa em ambas as escolas. Dentro dessa perspectiva, o caminho escolhido foi a análise de dados coletados nas escolas durante uma pesquisa etnográfica. Também se trata de refletir em relação à participação do poder público para que as políticas destinadas à educação escolar indígena sejam de fato concretizadas na prática. Também são tratadas questões acerca do bilingüismo entre os índios Kaingang, tendo como ponto de partida, a teoria dos estudiosos acerca do bilingüismo e a língua portuguesa vista dentro de uma perspectiva sociológica.

**Palavras-chave:** Educação escolar indígena; Índios Kaingang; Bilingüismo; Cultura; Língua Portuguesa.

## **ABSTRACT**

This work looks to board the Indian's school education question into Salvador Venhy School and Gregorio Kaekchot School, placed into Ivai Indian Land at the area of Manoel Ribas County. To look that question, we have the start point of the teaching Portuguese Language in each two schools. Inside this perspective the choose way is the interpretation of statistics searched by the school during an ethnographic work. It also looks to reflect about the public power participation as the politics faded to the Indian's school education being really done. There are questions about the Kaingang's Indian Bilinguism too; looking the way point the theory by the researchers about bilinguism and Portuguese Language looked inside a sociologic perspective.

**Key words:** Indian's School Education; Kaingang Indians; Bilinguism; Culture; Portuguese Language.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

MEC	-	Ministério da Educação e Cultura
RCNEI	-	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ONU	-	Organização das Nações Unidas
PCN's	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
NEI	-	Núcleo de Educação Indígena
SPI	-	Serviço de Proteção aos Índios
MARI	-	Grupo de Educação Indígena/USP
SIL	-	Summer Institute of Linguistic
PNE	-	Plano Nacional de Educação
FUNAI	-	Fundação Nacional do Índio

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA DISCUSSÃO NO CONTEXTO DE LEGISLAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PROMULGADAS A PARTIR DOS ANOS 80 E 90</b> .....	17
1.1 A IDENTIDADE E A LÍNGUA KAINGANG: O ENSINO DO KAINGANG ENTRE OS ÍNDIOS KAINGANG.....	24
1.2 ANOS 80 E 90: COMPREENDENDO AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INDÍGENAS.....	26
1.3 AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA ESCOLAR INDÍGENA, O GOVERNO FEDERAL, A LDB, O RCNEI, O ESTADO E OS MUNICÍPIOS.....	39
1.4 COMPREENDENDO OS FUNDAMENTOS QUE NORTEIAM A INFLUÊNCIA DAS AGÊNCIAS INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA.....	47
<b>2 O BILINGÜISMO</b> .....	52
2.1 ELEMENTOS DE BASE PARA UMA ABORDAGEM SOCIOLÓGICA DA LÍNGUA.....	57
2.2 DA LINGUAGEM À LÍNGUA: LÍNGUA ORAL E LÍNGUA LOCAL.....	60

2.3	SITUAÇÃO DO GRUPO E USO DAS LÍNGUAS: GENERALIDADE DO BI/MULTI/LINGÜISMO.....	62
2.4	DO BILINGÜISMO AO FALAR BILINGÜE.....	65
2.5	O PAPEL DA LÍNGUA MATERNA.....	72
<b>3</b>	<b>O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NUMA ESCOLA KAINGANG.....</b>	<b>76</b>
3.1	APRESENTAÇÃO.....	76
3.2	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.....	80
<b>3.2.1</b>	<b>A grade curricular.....</b>	<b>80</b>
3.3	HORÁRIOS.....	81
3.4	MATERIAIS DISPONÍVEIS NA BIBLIOTECA DA ESCOLA.....	85
<b>3.4.1</b>	<b>Anotações sobre alguns aspectos contidos no livro didático de Língua Portuguesa.....</b>	<b>89</b>
<b>3.4.2</b>	<b>Existem materiais escritos em Língua Kaingang na escola?.....</b>	<b>91</b>
3.5	A QUESTÃO DO CALENDÁRIO DIFERENCIADO NA ESCOLA MUNICIPAL CACIQUE SALVADOR VENHY E NA ESCOLA ESTADUAL GREGÓRIO KAEKCHOT.....	93
3.6	OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO EXISTENTES NA ESCOLA E NA TERRA INDÍGENA.....	96
3.7	A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EM SALA DE AULA.....	98
<b>3.7.1</b>	<b>Atividades propostas pelos professores para as crianças em seus cadernos.....</b>	<b>98</b>

<b>3.7.2</b>	<b>Diálogo entre professores não-índios e crianças indígenas nas aulas de língua portuguesa. Há comunicação?.....</b>	<b>106</b>
<b>3.7.3</b>	<b>O caderno das crianças.....</b>	<b>110</b>
<b>3.7.4</b>	<b>Dificuldades encontradas pelas crianças para realizar as atividades....</b>	<b>115</b>
<b>3.7.5</b>	<b>A postura dos professores mediante aos questionamentos ou ao silêncio das crianças durante as aulas de língua portuguesa.....</b>	<b>118</b>
<b>3.7.6</b>	<b>A relação escola/comunidade.....</b>	<b>127</b>
<b>3.8</b>	<b>O PAPEL DA LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA KAINGANG.....</b>	<b>130</b>
<b>3.8.1</b>	<b>O material didático utilizado no ensino de Língua Portuguesa.....</b>	<b>130</b>
<b>3.8.2</b>	<b>Livros que a professora utiliza.....</b>	<b>131</b>
<b>3.8.3</b>	<b>Material mimeografado e livro didático.....</b>	<b>135</b>
<b>3.8.4</b>	<b>Professores indígenas.....</b>	<b>142</b>
<b>3.8.5</b>	<b>Dificuldades lingüísticas das crianças.....</b>	<b>144</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>147</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>155</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>158</b>

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação objetiva investigar e discutir o ensino da Língua Portuguesa na Escola Municipal Cacique Salvador Venhy e na Escola Estadual Cacique Gregório Kaekchot, bem como a importância da valorização cultural dos povos indígenas no espaço escolar para a aprendizagem das crianças. As respectivas escolas estão localizadas na Terra Indígena do Ivaí e pertencem ao Núcleo Regional de Educação de Ivaiporã. Na Escola Municipal Cacique Salvador Venhy onde funciona a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, estão matriculadas cento e sessenta e nove crianças. Na Escola Estadual Cacique Gregório Kaekchot funciona o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série e estão matriculadas cento e vinte e oito crianças. As crianças que freqüentam ambas as escolas são índias, pertencentes à etnia Kaingang e são bilíngües: língua portuguesa e língua kaingang.

O interesse por esta temática manifestou-se após tomarmos conhecimento, através de uma educadora que faz pesquisa indígena, da necessidade premente de ser desenvolvida pesquisa nesta área, haja vista que a evasão escolar entre os índios Kaingang é muito grande, devido ao fato de eles terem dificuldades para aprender a língua portuguesa.

O interesse pelo tema aprofundou-se nos momentos de leitura sobre a questão, nos estudos, discussões com os demais colegas e educadores que trabalham com a questão da educação indígena.

Conhecer as questões educacionais indígenas, bem como a realidade das escolas em estudo no momento atual, inclusive das práticas pedagógicas, que lá são desenvolvidas, é de vital importância nesse momento em que se discutem as questões relativas ao multiculturalismo e à interculturalidade.

Na nossa compreensão, esta é a melhor maneira de descobrirmos a fonte dos problemas e anseios de uma comunidade que fala de diversas maneiras, o porquê resiste em aprender a língua portuguesa e, conseqüentemente, por que as crianças parecem não gostar da escola no modo como ela desenvolve as suas práticas pedagógicas.

Entendemos que nada pode ser esclarecido se as pessoas que são afetadas por uma política externa, como é o caso dos povos indígenas, não se dispuserem a conversar, a falar a respeito do que esperam para a educação escolar de seus filhos, sem o que não há possibilidades de buscarmos alternativas para as questões relacionadas à educação escolar indígena. Por isso, é que fomos ao encontro deles com uma entrevista, onde havia tópicos relacionados a questões de educação escolar indígena, objetivando deixá-los à vontade para expressar as suas idéias de forma oral e, registradas, em fita cassete. Por outro lado, observamos o que acontece no espaço escolar indígena, para depois podermos discutir a questão fundamentada na literatura, visando encontrar as causas mais comuns que se tornam relevantes no processo de ensino-aprendizagem das crianças indígenas.

Nossa ansiedade de docente se revela em todos os capítulos onde fica evidente o desejo de compreender e contribuir como se processa o ensino da língua

portuguesa e que, ao mesmo tempo, venha a facilitar a aprendizagem das crianças indígenas, uma vez que a grande maioria delas apresenta dificuldades nessa área.

Conhecer a comunidade escolar, objeto de nossa pesquisa, faz-se necessário para podermos buscar alternativas para o trabalho dos professores das escolas indígenas, sobretudo os professores de língua portuguesa, na tentativa de superar o modo de pensar e agir que nos acostumamos ao longo da história. Santos (2001, p. 68), quando analisa os programas destinados à educação escolar indígena, em cujo ambiente sempre esperamos encontrar professores, diretores e equipe pedagógica com formação específica, aponta o que considera relevante na educação para o índio, formalizada pela escola.

[...] a fim de avaliar a possibilidade de educação formal (escolarização) com ensino bilíngüe, implementada em alguns postos da FUNAI no sul do país, aponta que um dos equívocos desse processo foi justamente a concepção de que a educação escolar, por si só, introduziria mudanças substanciais na vida indígena. Concluí, então, que os programas de escolarização deveriam fazer parte de um projeto mais amplo, valorizando os índios e sua cultura. [...] Creio que tal concepção abre caminho para a reflexão atual, que considera as escolas indígenas como parte de um projeto mais amplo de futuro dos povos aos quais elas servem.

[...] que respeita os conhecimentos, as tradições e os costumes de cada povo, valorizando e fortalecendo a identidade étnica, ao mesmo tempo em que procura passar conhecimentos necessários para uma melhor relação com a sociedade não-índia.

Da mesma forma, nós pretendemos, com esse trabalho, fazer o caminho contrário, ou seja, observar a prática pedagógica dos profissionais da educação escolar indígena, o espaço privilegiado do educador, observar as atitudes das crianças indígenas diante dos conteúdos de língua portuguesa e a forma como eles estão sendo trabalhados.

A intenção deste trabalho é conhecer parte da realidade escolar indígena na comunidade que nos dispusemos a pesquisar, como pano de fundo, para o entendimento do porquê da evasão escolar ocorrer, principalmente, por causa do ensino da língua portuguesa nas escolas indígenas. Visamos analisar, também, como acontece o ensino da língua portuguesa nas escolas indígenas através da observação em sala de aula, materiais didáticos, entrevistas, e especificamente ampliar os conhecimentos referentes à educação escolar indígena, entender as raízes do modelo de educação escolar que é implementado nestas escolas, discutir a prática pedagógica dos professores, bem como articular as questões de natureza teórica e empírica com a realidade que está posta no cotidiano escolar.

No primeiro capítulo, “Educação Escolar Indígena: uma discussão no contexto da legislação das políticas educacionais promulgadas a partir dos anos 80 e 90”, resgatamos os direitos pelos quais os povos lutaram e que estão garantidos pela legislação brasileira. Discutimos a questão da educação escolar indígena tendo como parâmetros: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) e a legislação brasileira.

Fazemos uma análise crítica acerca das políticas para a educação escolar indígena, enfocando o seu não-cumprimento ao longo da história da educação escolar indígena. Constatamos que as políticas para a educação escolar indígena, por si só, não possibilitam às crianças indígenas o direito a uma educação diferenciada intercultural e bilíngüe, mas sim, colaboram para que a alienação das crianças indígenas aconteça, pois, é outorgada aos professores indígenas a utilização de



metodologias de caráter alienador e autoritário (é isso que podemos observar ao visitarmos uma escola indígena).

Percebemos que a legislação também não garante, na prática, que as crianças provenientes da etnia indígena tenham uma educação que vise aprimorar os conhecimentos que elas já possuem enquanto lhes possibilita aprender os novos. Desta forma, as crianças não se reconhecem como sujeitos históricos, dependem dos demais para a sua formação e participação em uma sociedade organizada pelos próprios homens que, por uma questão de não haver maior investimento por parte do poder público, também, ficam impossibilitados de se organizarem para que as crianças indígenas sintam-se valorizadas no espaço escolar e se constituam agentes participantes na construção histórica de suas vidas.

Para escrevermos o segundo capítulo, “O Bilingüismo”, ouvimos a opinião dos estudiosos sobre o assunto. Eles discutem a importância ou não da língua materna para a aprendizagem de uma segunda língua.

Apresentam-nos os vários tipos de bilingüismos que existem, o que nos possibilita supor em que tipo de linguagem bilíngüe as crianças Kaingang da Terra Indígena do Ivaí se encontram, evidenciando, assim, o movimento das implicações que o bilingüismo pode trazer para os sujeitos que o praticam.

O terceiro capítulo, “O ensino da língua portuguesa numa escola Kaingang, através da pesquisa de campo”, apresenta os atores envolvidos que são: diretora, coordenadores, cacique e lideranças indígenas, alunos da escola indígena, mães

indígenas, professores não-índios e professores indígenas, enfim, todos que estão diretamente ligados às questões da educação escolar indígena na Escola Municipal Cacique Salvador Venhy e na Escola Estadual Cacique Gregório Kaeckchot.

Propomo-nos a observar como acontece o ensino da língua portuguesa em sala de aula, pontuamos os aspectos que objetivamos observar e descrevemos o que ia ocorrendo durante as aulas de língua portuguesa.

Coletamos os materiais didáticos utilizados para o ensino de língua portuguesa, e também, os cadernos das crianças para fazermos uma análise das atividades que são oferecidas às crianças da educação escolar indígena, objetivando verificar se as crianças indígenas estão acessíveis e adequadas ao nível de compreensão e desenvolvimento em que se encontram.

## **1 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA DISCUSSÃO NO CONTEXTO DA LEGISLAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PROMULGADAS A PARTIR DOS ANOS 80 E 90**

Quando falamos em educação escolar indígena, também estamos falando, da legislação brasileira que rege as decisões que devem ser estabelecidas e vigoradas nas escolas indígenas. Nos últimos vinte anos, aproximadamente, ocorreram na legislação brasileira algumas alterações que tratam das questões relacionadas aos povos indígenas e do direito a uma educação diferenciada dos povos não-índios.

Nesse contexto, a Constituição Federal Brasileira de 1988 deve ser o pano de fundo para podermos situar e discutir alguns aspectos da educação escolar indígena, pois, devido a sua promulgação, é que foi dado aos índios, ao menos ao nível da lei, o direito de serem índios e de terem as suas crenças e costumes “respeitados e resguardados pelo estado brasileiro”. Isto possibilitou aos índios o rompimento, agora garantido por lei, com as antigas tradições que legislavam visando, a esmo, a incorporação dos povos indígenas à sociedade envolvente, não respeitando, desta forma, o sistema de vida desses povos, considerando-os como categoria que estava completamente fadada ao desaparecimento.

No que tange à legislação de 1988, quanto à questão indígena, há possibilidades de entrar em uma nova fase nas relações estabelecidas com a sociedade não-índia, pois, são reconhecidos, segundo a lei, os direitos de terem as suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições culturais, e ainda sendo de

responsabilidade do estado considerar e salvaguardar as manifestações das culturas indígenas.

No artigo 210 da Constituição Brasileira, os povos indígenas têm garantido o direito de poderem utilizar a sua língua materna e os seus processos próprios de ensino, o que não deixa de garantir aos mesmos a possibilidade de poderem transformar o espaço escolar em um instrumento de valorização e sistematização de saberes e práticas tradicionais, ao mesmo tempo em que a lei lhes garante, também, o direito de poderem ter acesso aos conhecimentos universais e tecnológicos. Sem grandes desdobramentos, faz-se necessário ter a clareza de que o amparo e os direitos adquiridos que são descritos na Constituição Federal de 1988 no que diz respeito à educação escolar indígena também foram frutos da luta dos povos indígenas para que fossem reconhecidos como índios e, conseqüentemente, como seres humanos que além de terem o direito a uma educação de qualidade e ao mesmo tempo diferenciada, pudessem expressar com autonomia os seus usos, costumes e tradições que, até então, eram vistos como estranhos e inconvenientes pela sociedade nacional.

Entretanto, no que diz respeito à educação escolar indígena quando se fala em uma educação escolar diferenciada, bilíngüe e intercultural por parte da legislação brasileira, faz-se necessário, por parte do poder público, um maior investimento na educação diferenciada para os povos indígenas. Neste investimento, quando se busca uma educação de qualidade, devem estar inclusos educadores com formação específica para poderem atuar nas salas de aula, materiais didáticos adequados para o processo de ensino-aprendizagem, haja vista que a comunidade escolar

indígena requer, como manda a lei, um tratamento diferenciado, objetivando proporcionar-lhe uma educação escolar com qualidade de ensino e que vise ampliar cada vez mais os conhecimentos gerais e específicos da comunidade escolar indígena.

O apoio por parte do governo para que a educação diferenciada seja concretizada faz-se imensamente necessário, uma vez que as comunidades indígenas, em sua grande maioria, vivem em condição de extrema pobreza<sup>1</sup> e não têm recursos próprios para que possam implementar uma educação diferenciada e com qualidade, que venha a facilitar a aprendizagem das crianças no contexto escolar no qual estão inseridas e, inclusive, a levar em consideração o meio sócio-cultural em que as crianças indígenas vivem.

No que diz respeito à educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada, na verdade, há necessidade de investimentos, destinação de verbas, para que esta educação escolar indígena tão comentada e explicitada na legislação brasileira tenha possibilidades de acontecer na prática. É neste sentido que nos atentamos para o fato de que não há garantia simplesmente pela existência de uma legislação, para que esses direitos sejam concretizados, existindo outras implicações maiores quando tratamos de uma educação que requer trabalhar não nos moldes da homogeneidade escolar.

---

<sup>1</sup>Segundo Tommasino A. T. I Ivaí é constituída de 287 famílias num total de 1.108 pessoas. Tendo perdido a maior parte de suas terras, os Kaingang da T.I. Ivaí assim como todos os outros povos do sul dependem, para sobreviver, dos recursos e serviços oferecidos pelas instituições públicas. A comunidade da T.I. Ivaí hoje basicamente das seguintes instituições: FUNAI/Ministério da justiça, FUNASA/Ministério da Saúde, Prefeitura Municipal de Manoel Ribas, Prefeitura Municipal de Pitanga, Governo do Estado do Paraná e Emater. A comunidade indígena, há muito tempo perdeu sua autonomia econômica e conseqüentemente passou a depender cada vez mais das políticas públicas

Portanto, aos poderes públicos, maiores interessados para que a não homogeneidade no processo de ensino-aprendizagem ocorra nas escolas indígenas, visando melhorar a educação destes povos, cabe reconhecer que para atingir tal meta, há a necessidade de um investimento e comprometimento maior do governo. Enfim, para que a educação bilíngüe diferenciada e intercultural aconteça nessas escolas, é preciso ir além da concretização do que está exposto na lei somente sob responsabilidade da sociedade civil. Quanto maior a segurança de investimentos na educação escolar almejada pelas etnias indígenas, maiores serão as possibilidades de evitar depoimentos como a da educadora da escola indígena da Terra do Ivaí que veremos abaixo.

Eles têm aula de Kaingang uma vez por semana e eles utilizam esta língua o tempo todo né dentro da sala de aula. Por exemplo, se um aluno está fazendo exercício não sabe o que ele sabe, ele vai e ensina o amigo em Kaingang. Isto acontece nem que seja aula de leitura ou algum tipo de avaliação, o caso acontece mais ou menos assim: Você chega na sala de aula da 5ª série e vai tomar leitura e acontece da criança não saber ler, aí vem o outro e ensina o amigo em Kaingang a palavra e em seguida ela repete a palavra em língua portuguesa. Quando situações como estas acontecem em sala de aula você não tem a noção do que realmente está acontecendo, pois eu não entendo a língua Kaingang. Inclusive eles são tão espertos que, por exemplo, falam alguma coisa em Kaingang, isto é a palavra em kaingang para que o amigo possa entender o que significa em língua portuguesa. Sabe, essas crianças são terríveis, insuportáveis mesmo, usam o Kaingang o tempo todo nas aulas de língua portuguesa, isto, acontece não porque não saibam falar o português, pois, eles sabem falar a língua portuguesa e a compreende também. Parece que fazem isto por pirraça ou quem sabe para nos afrontar mesmo, é como se a gente estivesse invadindo um espaço que somente pertence a ele. Sabe durante as aulas de língua portuguesa, às vezes, eles estão tão alegres que atrapalha as aulas, — aí eu brigo com eles, eles param de ficarem alegres e começam a conversarem no Kaingang novamente. Penso, que nesta hora eles devem estar brigando com a gente ou falando mal de nós entre eles, mas como eu não entendo a língua deles fico na dúvida. Portanto, eu acho que se eles deixassem de lado a língua deles pelo menos nas aulas de língua portuguesa, eles ganhariam muito mais com isso, estariam ajudando a si mesmo a aprender melhor a língua. Acredito ainda que se o próprio professor de Kaingang largasse para lá esta

língua e nos ajudasse mais nas aulas de língua portuguesa, as crianças não teriam tantos problemas relacionados em relação à língua portuguesa. As aulas de Kaingang são completamente desnecessárias, inclusive penso —, para que aprender a escrever em Kaingang, isto não terá nenhuma utilidade funcional para eles. Para que é que eles vão escrever em Kaingang se a língua que predomina é a portuguesa? E, sinceramente eu penso que as aulas de Kaingang estão atrapalhando as aulas de língua portuguesa, pois, eles estão misturando uma coisa com a outra falam na aula de português em Kaingang o tempo todo. Quando você vai fazer alguma coisa para eles, conseqüentemente eles reúnem-se e um ajuda ao outro. Mesmo quando é uma avaliação oral eles se ajudam, dando a explicação em Kaingang. Então, o problema da avaliação é uma questão muito séria na educação escolar indígena, pois não tem como avaliar, como saber o que realmente estas crianças sabem em relação a língua portuguesa, pois durante a avaliação eles se ajudam e na verdade a maioria não sabe é nada. (Educadora A – 7ª série)

Com maiores investimentos, terão também terão possibilidade de estarem consolidando as práticas culturas específicas de cada etnia indígena, uma vez que sentiam-se desvalorizados e sem a perspectiva de um futuro melhor para a comunidade de um modo geral, em virtude do grande preconceito sem medida que sofreram no passado.

Nesse sentido, Taukane (2001, p. 20) aponta a contradição existente nos encaminhamentos relativos à LDB:

No entanto, em 1991, pelo Decreto 26/91, é atribuída ao MEC a coordenação das ações referentes à educação escolar indígena. No seu artigo 2º, ele atribui às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação a execução de ações referentes à educação escolar indígena.

Também, Santos (1998, p. 25) mostra-nos que apenas promulgações de leis que visam atender adequadamente às necessidades e expectativas do povo indígena são insuficientes.

Todo projeto escolar indígena só será escola indígena se for pensado, planejado construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade. O papel do Estado e outras instituições de apoio comunitário devem ser de reconhecimento, incentivo e reforço para este projeto comunitário. Não se trata apenas de elaborar currículos, mas de permitir e oferecer condições necessárias para que a comunidade gere a sua escola. Complemento do processo educativo próprio de cada comunidade, a escola deve se constituir a partir dos seus interesses e possibilitar sua participação em todos os momentos da definição da proposta curricular, do seu funcionamento, da escolha dos professores que vão lecionar, do projeto pedagógico que vai ser desenvolvido, da prática educacional que vai ser desenvolvida.

Assim, fica subentendido que aos povos indígenas foram dados vários direitos, sobretudo no tocante à educação escolar indígena, mas, por estarem vinculados aos órgãos educacionais do governo (Ministério da Educação e Cultura – MEC), esta autonomia fica bastante restrita para que possa ser estabelecida uma escola realmente indígena como manda a legislação, pois, como nos diz Santos (1998, p. 25), “não basta o MEC elaborar currículos para que uma escola que se encontra em uma reserva indígena torne-se realmente indígena, mas é necessário dar condições para que os povos indígenas possam criar a sua própria escola”.

E, acreditamos com isso, que devido ao fato da educação escolar indígena estar vinculada ao poder público e, neste caso, ligada a uma burocracia que influencia na contratação de professores, alimentação, materiais pedagógicos, dias letivos e as demais necessidades que uma escola precisa para funcionar, não há a completa autonomia para que os povos indígenas possam realizar em sua plenitude o direito pelo qual lutaram por uma educação intercultural, comunitária, específica, e diferenciada. Neste sentido, concluímos que aos índios foi dada a orientação de como deve ser uma educação escolar indígena, mas, infelizmente, não foi ainda oferecida a condição necessária para que ela se estabeleça de fato. É preciso ser



buscada a compreensão do porquê de as condições necessárias não serem consolidadas na prática da educação escolar indígena, mesmo que de modo superficial, visto que o objetivo das políticas públicas para a educação de um modo geral que abarca a educação escolar indígena, conforme a já citada resolução de 26/91 ficou a cargo do MEC. A este respeito temos uma importante colocação de Paladino (2001, p. 18) que nos leva a refletir sobre as questões de educação escolar indígena.

A escola, que foi instrumento de aculturação e integração forçada à sociedade nacional, é conquistada pelos índios ou, para usar um termo ainda mais em voga, é reapropriada ou indianizada, chegando a facilitar a discussão e a organização política de diversos povos. No entanto, essa conquista da escola é na maioria das vezes, analisada em termos do que ela significa para a cultura ocidental: aquisição de direitos como cidadão, possibilidade de ascensão social, aquisição de conhecimentos úteis para conseguir uma inserção crítica na sociedade nacional. São, portanto, deixadas de lado outras modalidades de apropriação, que poderiam apontar para outras lógicas e interesses.

E, mais do que nunca, nenhuma das lógicas e interesses que poderiam ser motivo para o estabelecimento eficaz de uma educação diferenciada para os povos indígenas são apontados e, na maioria das vezes, nem discutidos por alguns estratos políticos do meio educacional com maior poder de decisão. Trata-se das objetivações das condições financeiras para que a escola indígena possa, de forma sistemática e com qualidade, alcançar o domínio dos conhecimentos indígenas para as novas gerações e não apenas o domínio dos conhecimentos dos não-índios.

Consideramos importante ressaltar, também, que a incompreensão diante dos conteúdos escolares dos não-índios<sup>2</sup> deve-se ao fator do não conhecimento de

---

<sup>2</sup> A incompreensão das crianças diante dos conteúdos trabalhados pelos professores faz parte da nossa observação na Escola Municipal Cacique Salvador Venhy onde funciona a Educação Infantil e de 1ª a 4ª série e na Escola Estadual Cacique Gregório Kaekchot,

causa do contexto cultural da comunidade indígena em que se trabalha por parte dos responsáveis pela educação escolar dos mesmos.

Em vista disso, na seqüência, faremos algumas reflexões acerca destas questões e com a finalidade de compreender o porquê do fato de os princípios da característica que deve ter a educação escolar indígena que está no RCNEI (1998), não ser concretizada na maioria das comunidades onde ocorre a educação escolar indígena.

### 1.1 A IDENTIDADE E A LÍNGUA KAINGANG: O ENSINO DO KAINGANG ENTRE OS ÍNDIOS KAINGANG

Os índios Kaingang são um povo que no campo da política das línguas vêm lutando há anos para resistirem contra aqueles que querem que eles percam a sua língua e falem somente a língua nacional. São um povo que tem muito viva a sua língua mesmo antes de ser legalizado o direito de poderem expressar-se em sua língua, como garante a legislação brasileira.

A este respeito Honório (2003, p. 69) nos diz que:

Considerando que em toda política de regulação emergem, contraditoriamente, políticas de resistência, os povos indígenas têm recentemente conseguido muitas conquistas relativamente ao direito de ensinar línguas indígenas em suas escolas. A nova constituição (1988), a Lei de diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), e os Referenciais Curriculares Nacionais Indígenas (RCN's, 1999) têm

---

localizadas na Terra Indígena do Ivaí, no Estado do Paraná. E o não estabelecimento da educação diferenciada intercultural e bilíngüe também foi observada nestas escolas, bem como a não sistematização dos conhecimentos indígenas na escola. E como a educação escolar indígena tem as suas relações econômicas com o governo é que buscamos refletir sobre alguns aspectos relevantes das políticas para a educação escolar indígena; visando compreender o porquê do fato de as propostas governamentais acerca da educação escolar indígena encontrarem tantas dificuldades para serem materializadas.

garantido o uso e ensino de ‘línguas maternas’ aos povos indígenas. O que, como sabemos, não é condição suficiente nem necessária à realização dessa prática.

Então, faremos um breve comentário acerca destas questões, a fim de compreender também o porquê das características de como deve ser uma educação escolar indígena.

Os índios Kaingang da Terra Indígena do Ivaí têm aula de língua Kaingang uma vez por semana o que dificulta, e muito, que eles possam aprender o que está garantido na lei em sua totalidade. A respeito de educação escolar, no sentido do ensino de línguas, a Moradora 1, nos diz que:

É lógico que as crianças ao aprender a língua portuguesa na escola, não vão deixar de querer falar a língua Kaingang, isto nunca que vai acontecer, pois eles falam a língua portuguesa na escola com os professores e a língua Kaingang eles falam em casa e por mais que eles falam a língua portuguesa eles nunca vão deixar de falar a língua Kaingang. Temos a certeza que aprender a língua portuguesa não atrapalha em nada a língua Kaingang porque temos a certeza e passamos isso para os nossos filhos que as duas línguas são importantes para a nossa vida e que não podemos deixar nenhuma delas de lado. A nossa língua é importante porque é a língua do nosso povo da nossa cultura, e a língua do branco é importante porque é a língua que eles precisam para a sobrevivência, para terem uma profissão e poderem ganhar bem para poderem estudar cada vez mais.

A maioria das mães índias tem o mesmo pensamento da Moradora 1, isto é, o de que as crianças devem ter as duas línguas, ou seja, não abrem mão da língua de cultura que é a Kaingang, mas também não abrem mão do ensino da língua Portuguesa.

## 1.2 ANOS 80 E 90: COMPREENDENDO AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INDÍGENAS

No extenso período de reformulação e redefinição da legislação educacional brasileira por meio da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o discurso do governo federal do respectivo período, estimula, através do termo democracia, a participação da sociedade civil, de modo geral, visando requerer a sua contribuição na distribuição das responsabilidades com o objetivo de solucionar os problemas educacionais. Aí, incluem-se, também, as questões de educação escolar indígena haja vista que ela também se tornou um dos direitos educacionais “adquiridos” pelos indígenas como responsabilidade das particularidades governamentais. E, no caso em questão, seriam também alvo das discussões educacionais governamentais em virtude da grande complexidade que encerram as questões de educação escolar indígena, devido às questões culturais, que envolvem minorias étnicas e outras particularidades. E, por estar a educação escolar indígena também sob a ótica do MEC, é que não podemos deixar de analisar as políticas para a educação escolar indígena desintegradas das demais políticas para a educação escolar brasileira, haja vista que ela não se encontra desintegrada das demais e não se encontra em um outro contexto que não seja o contexto educacional brasileiro.

O trecho a seguir, no conceito de Oliveira (2000, p. 188-206), retrata de modo bastante elucidativo esta colocação.

[...] O caráter indispensável dedicado à educação já havia sido renunciado em documento anterior, produzido em 1990 pelas mesmas instituições, no qual destacavam algumas recomendações econômicas para os países da América Latina.

Estava apresentado no documento de 1992, a educação e o conhecimento como eixos centrais da transformação produtiva com equidade, para que se cumprissem os objetivos de consolidar e aprofundar a democracia, a coesão social, a distribuição mais equitativa, a participação no que denominam “moderna cidadania” e a competitividade como desempenho econômico no mercado mundial.

Advertiam, entretanto, que as mudanças, formulações e aplicação de estratégia política e econômica deveriam ocorrer em contexto democrático, pluralista e participativo.

[...] Por essas razões, elegeram os anos 90 como a década da transformação na produção, de mudanças qualitativas para alcançar competitividade no novo mercado mundial. É nesse contexto que inserem a preocupação com a educação, devendo estar em estreita vinculação com o mundo do trabalho e da produção. Mas, além disso, é necessário eliminar a pobreza, considerada o grande entrave para o desenvolvimento.

O objetivo do documento específico sobre a educação produzida pela Cepal/UNESCO, em 1992, era influenciar as políticas nacionais nos países da América Latina, a partir de uma análise do setor educacional e de propostas para o próprio continente, derivadas das orientações expressas no documento anterior a 1990, intitulado Transformação Produtiva com Equidade. Este partia da constatação de que os sistemas de ensino latino-americanos estavam em crise em termos quantitativos e qualitativos, apresentando uma clara necessidade de reformas nos seus aspectos relativos à rigidez e burocratização, tanto na educação formal quanto no ensino profissionalizante.

Considerando que o principal objetivo das políticas referentes à educação é a eliminação da pobreza, como vimos na citação acima, sobretudo pelas vias da educação para o trabalho, por meio de uma versão modernista democrática e de uma exclusão pautada sobre os valores do direito à diferença que não garante ao nível da prática cotidiana escolar o apoio financeiro e intelectual para que ela seja estabelecida com qualidade, se faz necessário compreender e conhecer as multifacetadas de uma política que considera o proletariado como o grande entrave para o desenvolvimento da economia mundial. E desta forma deve-se levar em conta que as populações indígenas brasileiras que “conquistaram” o direito a uma educação diferenciada, aproximadamente no respectivo período, e por viverem num contexto de extrema pobreza no Brasil, não podem deixar de estarem inclusos nos

objetivos reais das políticas educacionais, sobretudo as relativas à educação escolar indígena.

No entanto, neste processo de mobilização social que procede ainda na atualidade, onde o governo elege os seus interlocutores para ajudá-lo a defender as suas teses a respeito da educação escolar, sobretudo que sejam mais flexíveis aos anseios da população de baixa renda, é que alertamos para a necessidade premente de conhecermos e entendermos com mais clareza as políticas voltadas para a educação escolar que vem sendo consolidada no Brasil, principalmente nos anos 90 em relação à educação escolar indígena, pois, desta forma, será possível compreendê-las para melhor poder agir em prol de uma educação escolar que não deixe de beneficiar em sua plenitude os povos indígenas.

O processo de gerência democrática restritiva existente nas leis e na prática do cotidiano escolar indígena coaduna com a mais perfeita estratégia política, mais ampliada, dos governos neoliberais ou neoconservadores, que visam direcionar o tipo de socialização política que pretendem. É, por isso, que estimulam a auto-organização destas comunidades específicas. Entretanto, buscam orientá-las para a sua própria extinção mediante a defesa de interesses extremamente corporativos, visando privatizar para si a educação escolar indígena para que sejam reguladas pela lógica do mercado internacional.

Todavia, em face da educação escolar indígena não ter a possibilidade de oferecer o retorno ao mercado, e por ser um ambiente onde predomina a concentração de grande pobreza (isto é possível verificar ao se visitar uma escola indígena), à

educação e, especificamente à escola indígena cabem, indubitavelmente, a necessidade de readaptar-se com vistas a formar um novo tipo de cidadão adequado aos termos da equidade social tão defendidos nas políticas educacionais.

É, justamente, por a educação escolar indígena não estar na lógica capitalista que há pouco investimento, haja vista que ela não pode retornar com lucro ao mercado de trabalho, que não há com que tanto se preocupar. É por a educação escolar indígena estar incluída na educação escolar brasileira que depende de leis internacionais para ser estabelecida. Por isso, discutimos a educação escolar indígena no contexto das políticas educacionais, pois a legislação educacional do Brasil é regulada pela ótica do mercado internacional, e a indígena não está fora disso.

No entanto, quando se parte para a prática do cotidiano escolar indígena, é que compreendemos as possíveis intenções das políticas estabelecidas para a educação escolar indígena, sobretudo porque de fato não conseguimos enxergar as transformações que ela visa acontecer, como asseguram os princípios universais<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> São vários os instrumentos internacionais que buscam promover uma educação diversificada para as minorias étnicas. Conforme estudo de Grupioni (2001), podemos citar o Convênio sobre Proteção e a Integração das Populações Aborígenes e Outras Populações Tribais e Semitribais nos Países Independentes de 1975 da OIT, a Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino, realizada pela UNESCO em 1960, o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da ONU de 1966, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial aprovada pela ONU em 1965, a Declaração sobre os Princípios de Cooperação Internacional da UNESCO aprovada em 1966, a Declaração sobre a Raça e os Preconceitos Raciais firmado também pela UNESCO em 1978, o Convênio Sobre os Povos Indígenas e Tribais em Países independentes de 1989, a Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas, a Declaração dos Princípios sobre a Tolerância de 1995 pela UNESCO.

Um dos motivos que se pode arrolar visando compreender melhor acerca da não concretização do que está proposto na legislação presente no RCNEI (1998), é o estado de grande carência material em que se encontram as escolas indígenas devido ao baixo investimento por parte do poder público que, contraditoriamente, garantiu aos povos indígenas uma educação diferenciada intercultural e bilíngüe<sup>4</sup>.

No entanto, o que se pode observar é o descaso para com estas populações, sobretudo no que diz respeito à educação escolar, cujas questões estão garantidas especificamente por leis e a centralização das decisões sob a responsabilidade de pessoas que têm uma visão da educação bastante dissociada dos aspectos históricos e sócio-culturais das etnias às quais são destinados os conteúdos

---

<sup>4</sup> Visando cumprir o proposto na resolução que garante aos povos indígenas uma educação escolar indígena que seja intercultural, bilíngüe e diferenciada, faz-se necessário um estudo da comunidade indígena com a qual se pretende propor uma metodologia de ensino que esteja bastante próximo da realidade cultural destes povos. Faz-se necessário este estudo porque cada comunidade indígena tem as suas especificidades no que diz respeito ao aspecto sócio-cultural, aos etno-conhecimentos, sobre o nível de conhecimentos da língua portuguesa e da própria língua etc...

Assim sendo, uma única proposta de trabalho dificilmente dará conta de responder às necessidades das comunidades indígenas de um modo geral, devido às particularidades que cada comunidade indígena possui e, para isso, é necessário antes de qualquer proposta educacional um investimento no estudo destas comunidades para melhor atendê-las na educação escolar indígena.

É certo que o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) é um documento que induz e orienta as novas práticas, e que foi elaborado com a participação de especialistas, técnicos e professores índios em sua formulação. E que é um amplo documento em que se apresentam considerações gerais sobre a educação escolar indígena, quer através da fundamentação histórica, jurídica, antropológica e pedagógica que sustenta a proposta de uma escola indígena que seja intercultural, bilíngüe e diferenciada, quer através de sugestões de trabalhos, por áreas de conhecimento, que permitam a construção de um currículo específico e próximo da realidade vivida por cada comunidade indígena, na perspectiva da integração de seus etno-conhecimentos com conhecimentos universais selecionados. Só que esses atributos expostos no RCNEI não garantem em nada que eles estão sendo colocados em voga no cotidiano da educação escolar indígena, sobretudo na Terra Indígena do Ivaí no Paraná que é objeto de nossa pesquisa (para uma melhor compreensão acerca da nossa argumentação, ler o terceiro capítulo desta dissertação, pois assim compreender-se-á porque não podemos falar da educação escolar indígena dissociada das possíveis intenções das políticas, principalmente as elaboradas para educação escolar indígena), pois, para que ela venha a ser colocada em prática de forma diversa o fator de ordem econômica, cultural e de pesquisa a respeito da educação escolar indígena necessitam serem estabelecidos.



escolares para serem trabalhados com as crianças da educação escolar indígena, sobretudo no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa. A este respeito temos uma importante contribuição refletida por Honório (2000, p. 183):

Levando em conta estes contextos, pensamos que as de educação indígena devem voltar-se muito mais para a explicitação das condições sócio-históricas que constituem os processos de aprendizagem nos diferentes espaços enunciativos configurados pela situação de ensino, do que pela definição de qual método deve ser apropriada, tarefa, que, do nosso ponto de vista deve ficar na mão da própria comunidade indígena.

E, para que isto ocorra, é necessário um estudo premente das comunidades indígenas que objetivaria esclarecer às mesmas a importância de que sejam estabelecidos alguns aspectos relativos ao processo de ensino-aprendizagem, em virtude das condições sócio-históricas das comunidades, porém cabendo a elas, depois de conscientes, o poder de decisão. Encaminhamos-nos para esta reflexão, porque segundo Orlandi (2000, p. 180):

Aquele que ensina já encontra um sujeito com sua própria metodologia e a metodologia proposta por quem ensina pode favorecer, estimular ou bloquear a metodologia do aprendiz. O que o mestre não pode deixar de conhecer é a metodologia do aprendiz. Desconhecimento que pode resultar, em termos enunciativos, na supressão de certos lugares enunciativos pela regulação dos processos de aprendizagem do lugar discursivo daquele legitimado pela cultura dominante. Esta posição apaga os pressupostos que regem o processo de aprendizagem de outras culturas, impedindo o movimento do sujeito.

Quando analisamos a legislação no que diz respeito à aprendizagem de crianças indígenas, constatamos que não há uma preocupação com as questões relacionadas ao modo como os educadores poderão estabelecer uma metodologia de ensino-aprendizagem sem causar uma grande defasagem no processo de ensino-aprendizagem das crianças indígenas por desconhecer ou não conhecer, de

modo adequado, a metodologia de aprendizagem destas crianças, para que a vontade do educador, já bastante envolvido pela sua performance cultural, não venha sobrepor-se em sua plenitude ao aspecto sócio-cultural indígena.

A não preocupação com estes aspectos de relevante importância para a educação escolar indígena, na relação educador-educando, por meio de um estudo eficaz sobre estas questões nas comunidades, faz com que não se possa dar crédito, em sua plenitude, às políticas que são direcionadas à educação escolar indígena e que, por sinal, não levam em consideração que a maioria dos educadores que atuam nas aldeias são não-índios. Neste caso, seria necessário que tivessem um amplo conhecimento da comunidade com que trabalham. E quando falamos em conhecimento por parte da comunidade escolar<sup>5</sup> (professores, diretores) não estamos falando de um conhecimento comunitário empírico, mas sim, de um conhecimento com finalidade científica para que o processo de ensino-aprendizagem seja estabelecido sem prejuízo ou detrimento do contexto cultural em que as crianças indígenas vivem.

A questão é bem mais ampla, quando ao considerarmos o cotidiano dessas políticas que sob o argumento de liberdade, igualdade, respeito às etnias não dão a completa garantia para que não ocorra, cada vez mais, a extinção das comunidades desprivilegiadas que gradativamente vão sendo excluídas do direito pelo qual tanto lutaram, que é uma educação de qualidade. E, conseqüentemente, a exclusão acaba ocorrendo pelas vias das políticas que na realidade são neoconservadoras e

---

<sup>5</sup> Na Escola Cacique Salvador Venhy onde funciona a Educação Infantil e o Ensino de 1ª a 4ª série e na Escola Cacique Gregório Kaekchot não há equipe pedagógica para auxiliar os professores no processo de ensino-aprendizagem.

que têm sido apresentadas como solução para os problemas educacionais, sobretudo das minorias étnicas sob a roupagem nova das políticas educacionais.

Considerar o cotidiano dessas políticas significa não aceitá-las superficialmente, porém refletir sobre elas de modo a poder compreender as questões político-escolares destinadas aos povos indígenas. No campo das reflexões político-escolares a premissa faz-se necessária, sobretudo por parte dos que estão mais de perto trabalhando com educação escolar indígena, pois, ao proporcionar às crianças indígenas uma educação que esteja pautada no direito à diferença por meio dos conteúdos escolares, é preciso o cuidado para que se não acabe por legitimar a mais completa exclusão dos povos indígenas do direito aos conhecimentos necessários para a sua formação educacional sob o argumento de estarem respeitando o meio sócio-cultural no qual estão inseridos. Todavia, isto nos é possível na medida em que buscamos compreendê-los levando em consideração o momento histórico no qual vivemos e na medida em que nos for cabível não aderir a tais políticas naquilo que nos compete por meio de nossa práxis na educação escolar indígena.

Sabendo que esta compreensão acabaria por retirar da educação escolar indígena a crença de que os seus valores e direitos expressos na Constituição Federal estão reconhecidos de fato e à medida que isso acontece, a ação educativa poderia acontecer de forma a propiciar a participação das crianças e das comunidades de forma mais efetiva na escola. Portanto, ir mais à frente nas questões educacionais indígenas não significa que somente se utilizar da questão cultural indígena sob os parâmetros do resgate cultural, seja suficiente para que ela avance em termos de

conhecimentos e qualidade. Pois, se persistir somente no fato das questões culturais sem maiores comprometimentos para que ela seja estabelecida, os objetivos propostos para a educação escolar indígena não serão realizados de fato e essa não realização visará extinguir as comunidades indígenas por vias escolares, pois, ficarão perdidos entre idéias, conceitos, teorias do que seja uma educação diferenciada e que na realidade não se materializa.

Ao se referir à política pela autonomia proposta pelo poder público para as populações indígenas, a antropóloga Gallois (1998, p. 179) afirma que: “No Brasil, onde os índios continuam sendo tratados como indigentes, ora selvagens, ora idealizados como peças de museu, esta certamente não é uma opção para o seu desenvolvimento sustentável”.

Voltando mais especificamente para as questões de políticas indígenas de cunho escolar, consideramos a importância de reconhecer que elas não estão totalmente voltadas aos interesses dos povos indígenas<sup>6</sup>, como garante a legislação para as questões relacionadas à educação escolar indígena, haja vista que as políticas educacionais no Brasil estão subordinadas às políticas internacionais, o que faz com que a nossa reflexão possa contribuir com a compreensão dos processos de exclusão a que estão submetidas milhões de pessoas que vivem abaixo da linha de pobreza.

---

<sup>6</sup> Os povos indígenas Kaingang do Ivaí vivem muito abaixo da linha da pobreza, sem condições mínimas de sobrevivência, vivendo em um contexto de muita pobreza e carência, sendo a educação escolar indígena ministrada neste contexto, pois, a escola está inserida na própria Terra Indígena, onde a educação diferenciada intercultural e bilíngüe não acontece. O que faz com que concluamos que as crianças matriculadas na educação escolar indígena estejam excluídas do direito a uma educação de qualidade e quando falamos em uma educação de qualidade nos referimos no mínimo a uma educação que garanta às crianças indígenas o direito a aprender, de fato, os conteúdos escolares que serão necessários não somente para a sua vida futura, mas também para a sua vida na comunidade em que vivem.

Todavia, uma leitura mais esclarecedora das idéias que permeiam o contexto no âmbito das políticas educacionais, bem como as situações de exclusão presentes das mais diversas formas através da LDB (1986) onde são defendidas, mas que não garantem o apoio institucional às escolas, o RCNEI (1998) reafirmou os princípios da diversidade, tratou a questão das escolas indígenas da mesma forma<sup>7</sup> superficial que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) abordaram os problemas da educação no Brasil.

Nós, os educadores, principalmente os que trabalham com educação escolar indígena, necessitamos rever as nossas propostas pedagógicas, sobretudo as de ordem lingüística, depois de considerar com uma visão mais esclarecedora uma análise da realidade das políticas. E isto implica em não legitimar os jargões de que a situação da educação escolar indígena é assim mesmo, e que não há possibilidade de mudança, pois, há possibilidade de mudança quando se conhece de fato, o que está por detrás de propostas que dificilmente podem ser cumpridas por falta de apoio, em termos gerais, por parte de quem as cria.

No entanto, temos o discernimento de que para a educação escolar indígena ser desenvolvida com sucesso, é necessário não somente conhecer a sua realidade sócio-cultural, visando apenas uma retrospectiva cultural desses povos, mas sim,

---

<sup>7</sup> O não comprometimento em todos os níveis que a educação escolar indígena necessita para que seja abordada a educação escolar indígena no campo da diversidade cultural, a isto incluiria o incentivo à pesquisa na área educacional indígena, oferecimento de condições para a elaboração de materiais didáticos, cursos para os professores que trabalham com as crianças indígenas. Haja vista que trabalhar uma educação diferenciada com qualidade exige maiores investimentos e que por certo o apoio deveria vir por parte do governo que se faz tão preocupado com as questões do direito à diversidade cultural nas escolas indígenas.

também, o conhecimento de uma cultura indígena que não ficou presa ao passado, pois evoluiu e nem por isso deixaram de ser índios. Compreendemos que a realidade histórica atual e cultural provoca mudanças substanciais no desenvolvimento histórico-cultural também dos povos indígenas e, por isso, que se faz necessário compreender a questão do contexto cultural junto aos povos indígenas antes de abordá-los no conteúdo escolar para as crianças indígenas. Acerca da questão cultural, Mota (2004, p. 11-13) esclarece que:

A cultura é formada, mantida e transformada nos processos das relações sociais dos grupos étnicos com seus interlocutores historicamente datados.

Essa ancoragem teórica é fundamental para entendermos a discussão sobre os chamados índios misturados, que na sociedade brasileira e uma certa vertente da antropologia chamava de aculturados, João Pacheco de Oliveira Filho ancorado no **processualismo** de Frederick Barth, faz uma crítica àqueles que privilegiam os estudos dos índios da Amazônia por entendê-los que somente eles são objetos mais “puros” em suas culturas, sem misturas com a sociedade envolvente.

[...] Nessa perspectiva, muitos acham que a tarefa do historiador, antropólogo ou mesmo do educador é simplesmente encontrar no presente os mesmos corpos que navegavam no passado. O que se espera do historiador, do antropólogo ou do educador é algo muito mais profundo. Para isso, o pesquisador precisa resgatar a plena historicidade dos sujeitos históricos, descrever como eles estão imersos e como se constituem “em cada época e em cada ambiente”.

Nesta perspectiva é que compreendemos que as políticas educacionais escolares não atentam para esses aspectos o que faz com que as propostas educacionais para a educação escolar indígena, muitas vezes, caiam num conceito equivocado quanto à forma de se trabalhar a questão cultural em sala de aula objetivando estar atendendo aos anseios da comunidade escolar indígena ou então proceder de modo completamente alienante por não entender como lidar com as questões culturais tão defendidas pela legislação escolar. Libâneo (1987, p. 95-96, *apud* GERALDI, 1995, p. 34)) diz a respeito da educação escolar para crianças das classes populares que:

[...] a escola pode organizar-se para negar às classes populares o acesso ao conhecimento como para garanti-lo, se assume o papel de agente de mudança nas relações sociais, cabe-lhe instrumentalizar os alunos para superar sua condição de classe tal qual mantida pela estrutura social.

Portanto, uma escola que se proponha a atender os interesses das classes populares terá que assumir suas finalidades sociais referidas a um projeto de sociedade onde as relações sociais existentes sejam modificadas. Isso significa uma reorganização pedagógica que parta das condições concretas de vida da criança e a sua destinação social, tendo em vista um projeto de transformação da sociedade. Aí se insere a função de uma escola produtora do saber escolar. Em outras palavras, ao lado de outras mediações, é a aquisição de conhecimentos e habilidades que, assumindo formas pedagógicas, garantirão maior participação das classes populares na definição de um projeto amplo de transformação.

E, quando este conhecimento é explícito para as comunidades indígenas que não deixam de fazer parte da classe popular brasileira, acreditamos, como nos esclarece Libâneo, que a comunidade escolar indígena local (pais, mães, lideranças) teria maior força junto ao governo para requerer o direito de um projeto mais definido e promissor de educação escolar para as crianças indígenas. Isto aportaria também a consciência da importância do apoio financeiro. Haja vista que a legislação brasileira já garante a eles o direito a uma educação diversificada, porém esquecida na prática de como ela deve ser realizada e a grande maioria dos indígenas a não conscientização do que um projeto para a educação escolar indígena deve conter para que vise na realidade à emancipação de um povo.

Quando discutimos esta questão, queremos dizer que a compreensão crítica dos estatutos neoliberais e suas implicações na educação escolar indígena, bem como a dimensão que este leque atinge no contexto da educação, só tende a levar cada vez mais a possibilidade de buscar na realidade do cotidiano indígena<sup>8</sup>, juntamente com o apoio participativo deles, a transformação da realidade da educação escolar indígena, objetivando levá-los ao esclarecimento do que realmente almejam como projeto educacional para os seus filhos.

Atentando para essa questão, é que expressamos aqui o pensamento de Bianchetti (1997, p. 12):

Compreender em profundidade a gênese e o conteúdo da ideologia neoliberal e as conseqüências em termo de exclusão social é um desafio crucial para todos aqueles que estão convencidos de que necessitamos construir uma sociedade de humanos e que, portanto, o mercado e o capital não podem ser arbítrio fundamental da regulação social. Para não capitular a idéia da impossibilidade de uma alternativa socialista e para que a esperança não seja atrofiada a ponto de perder cada vez mais a capacidade de perceber a mais profunda e cruel crise do capitalismo real é que a compreensão crítica do estatuto neoliberal em todas as suas nuances e implicações é imprescindível.

Trata-se de não subestimar a força deste ideário e transcender aquilo que parece ter sido armadilha de grande parte da esquerda latino-americana — um combate simplificador mediante jargões do senso comum.

Visando a necessidade premente de combater a naturalização da exclusão, sobretudo através da educação escolar indígena na atualidade, é que se faz necessário compreender o contexto em que estão inseridas as políticas para a educação escolar dos povos indígenas. À medida que se conhece em profundidade e com capacidade de reflexão as políticas para a educação escolar indígena, há

---

<sup>8</sup> Ler o terceiro capítulo desta dissertação, onde foram coletados dados a respeito de uma comunidade indígena Kaingang no Paraná, e estes retratam muito bem a realidade, principalmente a escolar, bem como o que eles esperam a respeito da educação escolar de seus filhos e o que de fato não lhes agrada.



possibilidades através da mesma legislação escolhida para reger a educação escolar indígena, realmente traçar projetos educacionais<sup>9</sup> que não visem a exclusão e com possibilidades de serem concretizados na prática. Quando fazemos referências da naturalização da exclusão, estamos querendo dizer que os poderes políticos já consideram como normal que os índios sejam excluídos e isto implica no baixo investimento em educação escolar indígena em todos os aspectos. O discurso relacionado à escolarização é marcado por parte dos poderes públicos.

### 1.3 AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA ESCOLAR INDÍGENA, O GOVERNO FEDERAL, A LDB, O RCNEI, O ESTADO E OS MUNICÍPIOS

Quando analisamos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar (RCNEI), distribuído pelo Ministério da Educação em 1998, com o objetivo de servir como instrumento de auxílio às escolas indígenas na execução das atividades em sala de aula e, conseqüentemente, de embasar as propostas pedagógicas de educadores, lingüistas e pedagogos, podemos concluir que, sinteticamente, o objetivo deste documento não é outro senão o de especificar os princípios educacionais que já estão estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

---

<sup>9</sup> As propostas definidas para a educação escolar indígena são de fato bastante importantes, porém para que aconteça com qualidade ao se trabalhar a diversidade cultural é necessário maior investimento, haja vista que considerar a diversidade cultural da comunidade em que se trabalha, sobretudo a de grande complexidade que é a educação escolar indígena necessita de conhecimentos acerca da questão para que ela seja estabelecida de fato. E como não há praticamente investimento por parte do poder público, visando cumprir o estabelecimento da educação diferenciada intercultural e bilíngüe, acontece a exclusão social das crianças indígenas na educação escolar, pois, são privadas de uma educação que visa a transformação social por meio dos conhecimentos e o não estabelecimento sistemático das questões relacionadas à diversidade cultural estabelecida na escola.

Todavia, na prática, o que vem se constatando ao longo deste processo de reordenação política para a educação escolar indígena é a utilização, com aclamação de diversos estratos da sociedade brasileira, (à qual não podemos deixar de incluir coordenadores dessas escolas, educadores, as políticas locais), da combinação da dupla estratégia de ação: centralizar no Executivo Federal a elaboração e definição das políticas e descentralizar a operacionalização das mesmas, na afirmação do próprio Ministério da Educação, segundo Hage (1999-2000):

Cabe ao MEC um papel político-estratégico na coordenação da política educacional estabelecer rumos, diretrizes e fornecer mecanismos de apoio às instâncias estaduais ou municipais da administração pública e ao setor privado. No caso do ensino básico, esse papel político-estratégico também é compartilhado por estados e municípios em função da estrutura federativa e da autonomia administrativa dessas instâncias.

São os estados e os municípios que efetivamente atuam ao nível estratégico-gerencial do sistema educacional, pois, acompanham, avaliam, coordenam e integram o planejamento e os resultados alcançados pela escola. Aqui reside o ponto mais importante do sistema educacional, pois, é exclusivamente na escola que os resultados podem ser alcançados. A escola, portanto, sintetiza o nível gerencial operacional do sistema.

É, sobretudo na educação básica, que acontecerá o caminho para as aprendizagens posteriores que não são outras senão a legitimação dos conteúdos que estão expostos na sociedade e que são regidos pelas leis mercadológicas. E, sendo esta a educação almejada pelos organismos internacionais, acreditamos ser muito improvável que os discursos disseminados acerca da educação escolar indígena como aqueles que visam o resgate das culturas minoritárias através da livre expressão, possa acontecer no espaço escolar, porque essa educação almejada pelos povos indígenas ainda é regida por leis que, de fato, ainda não são elaboradas e preparadas para trabalhar com as diferenças sociais, culturais e étnicas sem fazer

do espaço escolar algo que não reconheça as diversidades somente, mas, que as fortaleça de forma sistematizada para que elas possam ser estabelecidas.

Na impossibilidade disto acontecer ocorrerá o que se observa em muitas terras indígenas, isto é, o não cumprimento do que está sendo estabelecido na legislação brasileira, sobretudo acerca das questões de educação escolar indígena, ou então educadores tentando trabalhar a educação escolar diferenciada, apenas utilizando-se de alguns aspectos culturais indígenas observados empiricamente, e que acabam por desestimular as crianças da vontade de irem para a escola.

Isto acaba por levá-los a um possível desestímulo em relação ao que é ensinado na escola, pois, no que diz respeito à diferença tratada na escola é basicamente aquilo que eles estão acostumados e de forma muito mais agradável aprendendo com os seus pais. É por isso que a educação escolar indígena não tem grandes avanços porque a legislação que garante a eles o mínimo, dificilmente avança em termos técnicos e práticos para que ela seja estabelecida. Ela não ocorre, também, porque o investimento que existe é muito pouco para o imaginário que se tem do que seja a educação escolar indígena: bilíngüe, intercultural e diferenciada. Assim sendo, seria necessário muito dinheiro.

Desta forma, os índios, aos poucos, vão sendo extintos em meio a uma sociedade cada vez mais consumista, exigente, e que não está preparada para lidar com pessoas, que em virtude de uma educação escolar indefinida, encontram-se em situação de grande carência no que diz respeito ao saber escolar, pois, estão

submissos a uma legislação que dificilmente avança para além do que já está garantido.

A este respeito Silva (1990, p. 12) diz que:

Ao invés de ir além do que já está garantido em outros textos da legislação atual, explicitando a real responsabilidade do Estado frente aos desafios da educação escolar indígena, o PNE repete questões já tratadas em leis anteriores e, inclusive, traz em diversos pontos, retrocessos significativos com relação ao direito dos povos indígenas em ter uma educação escolar que reconheça, respeite e fortaleça seus processos próprios de ensinar e aprender e que sejam parte de seus projetos de presente e futuro.

Diante das evidências, não podemos deixar de constatar que os discursos disseminados acerca da educação escolar indígena são de ótima retórica, porém não viabilizam a modificação de uma prática alienante e conservadora as quais as políticas federais vêm assumindo e perpetuando nas reformas da legislação educacional brasileira.

Portanto, a desresponsabilização para com a educação escolar indígena por parte do poder público já se faz visível logo na introdução do RCNEI (1998) para estas escolas. A clareza que os objetivos da LDB expressam são detectáveis por meio de palavras, expressões, responsabilidades atribuídas aos governos de periferia, à comunidade civil, à comunidade indígena, à autonomia. Dominique Gallois alerta que se a proposta de autonomia destinada aos índios, não for refletida, poderá ser considerada como uma forma de abandono destas populações ao estado de miséria em que se encontram na atualidade.

A comprovação desta interpretação está explícita no RCNEI (1998, p. 11-13):

Nos últimos anos, os professores indígenas, a exemplo do que ocorre em muitas outras escolas do país, vêm insistentemente afirmando a necessidade de contarem com círculos mais próximos de suas realidades e mais condizentes com as novas demandas de seus povos. Esses professores reivindicam a construção de novas propostas curriculares para as suas escolas, em substituição àqueles modelos de educação que, ao longo da história, lhes vêm sendo impostos, já que tais modelos nunca corresponderam aos seus interesses políticos e às pedagogias de suas culturas. A princípio, não há entraves legais para que tais currículos sejam construídos: a Constituição de 1988 e a nova LDB garantem aos povos indígenas o direito de estabelecerem formas particulares de organização escolar — como, por exemplo, um calendário próprio — e lhes assegurem, também, grande autonomia no que se refere à criação, ao desenvolvimento e à avaliação dos conteúdos a serem incorporados a suas escolas. Os entraves existentes referem-se às dificuldades encontradas para a implementação dessas respostas. Esbarra-se, ora no desconhecimento de como operacionalizar, nas práticas cotidianas de sala de aula, os objetivos que se quer alcançar, ora em barreiras determinadas por ações de órgãos locais de educação. Para que o tratamento dado pelas políticas públicas à questão da educação escolar esteja em consonância com o que as comunidades indígenas, de fato querem e necessitam, é preciso que os sistemas estaduais e municipais considerem a diversidade cultural e étnica dos povos indígenas no Brasil e revejam seus instrumentos jurídicos e burocráticos, uma vez que tais instrumentos foram instituídos por uma sociedade que sempre se representou homogênea. Sem que isso aconteça, dificilmente propostas alternativas para o funcionamento das escolas indígenas poderão ser viabilizadas. É preciso que os conselhos Estaduais de Educação, os técnicos de secretarias estaduais e municipais, as especificidades da educação escolar indígena as considerem em suas tomadas de decisão. Por outro lado, a construção e a implementação de propostas curriculares politicamente relevantes e culturalmente sensíveis requerem por parte das pessoas diretamente responsáveis por tal tarefa, ou seja, os professores das escolas indígenas, análises constantes, críticas e informadas, das práticas curriculares ora em andamento em suas escolas. Só uma (re)avaliação contínua da atuação pedagógica pode assegurar que tal atuação esteja sendo capaz de promover, junto com os alunos indígenas, o exercício pleno da cidadania e da interculturalidade, o respeito às suas particularidades lingüístico-culturais.

Essa situação tão bem explicitada pela introdução do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, objetiva adequar, além de outros aspectos, o conteúdo curricular ao desenvolvido pelas escolas indígenas e com a suposta participação deles no novo padrão neoliberal de desenvolvimento mundial e nacional. E quando analisamos os artigos 12 e 13 da atual LDB (p. 34), constatamos que esses

documentos na atual conjuntura política do país servirão de parâmetros para o planejamento de ensino em todo país.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as leis do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I- elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II- administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III- assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos;
- IV- velar pelo cumprimento de trabalho de cada docente;
- V- prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI- articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII- informar aos pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como a execução de sua proposta pedagógica.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I- participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II- zelar pela aprendizagem dos alunos;
- III- estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento;
- IV- ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- V- colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias da comunidade.

A delegação de responsabilidades excessivas aos professores, também aos professores da educação escolar indígena, como vimos anteriormente, seguindo as instruções do Ministério da Educação, nada mais é que uma estratégia política para retirar a responsabilidade do poder público, passando-a aos professores e à escola.

Visando compreender melhor acerca destas questões destinadas aos professores é que Gentilli (1995, p. 164) nos esclarece que:

Por esta simbiose, os professores agora são os “donos da escola”, seriam remunerados de acordo com a “produtividade”. Esta produtividade vem sendo experimentada, desde o início dos anos 90, pela prefeitura de Maringá (PR) e tem sido representada como meta

salvacionista por governos de alguns Estados e pelo próprio governo federal, particularmente através do MEC. A ênfase deste início de governo Fernando Henrique Cardoso é de premiar as escolas bem-sucedidas. Uma vez mais a idéia de avaliação rigorosa efetivada por instituições de elevada capacidade técnica, em todos os níveis de ensino, revela, ao mesmo tempo, uma concepção tecnocrática de avaliação e uma visão reducionista de diversas e complexas determinações que estão no fracasso escolar. O prefeito de Maringá (PR), o primeiro a concretizar esta "fórmula", foi alçado a uma espécie de embaixador do experimento no país e até em congressos internacionais.

Essa intervenção direta do governo central no cotidiano do educador da educação básica não é outro senão o de visualizar a formação dos seus intelectuais orgânicos, financiado sob a prescrição do Banco Mundial, com vistas a consolidar a concepção neoliberal de mundo no âmbito escolar, e também no mundo escolar indígena, muitas vezes pautado sob o argumento de autonomia, respeito às diversidades culturais. A este respeito, Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p. 88) afirmam que:

No campo da gestão, está promovendo a municipalização, o Programa de Atualização, Capacitação e Desenvolvimento de Servidores do MEC, o Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, além de estimular a autonomia nas escolas. Finalmente, podem também ser entendidos como parte da política educacional os programas focalizados em grupos específicos, como a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Indígena.

A implantação da gestão democrática neoliberal na educação escolar indígena, sob o argumento do direito à diferença, à autonomia e aos processos próprios de aprendizagem possibilita omitir a exclusão desses povos pelas vias educacionais nos seus procedimentos compilados na gestão do sistema educacional através do apoio do governo federal sob a disseminação de um processo de gestão democrática.

Esta concretização da intenção de extinguir os indígenas pelo processo de ensino-aprendizagem está também orientada pelo processo de entender o espaço escolar

indígena como espaço gerenciado pelas políticas definidas pelo Ministério da Educação, o qual tem garantido o controle da suposta autonomia dos povos indígenas de organizar a escola.

Todavia, como muito dificilmente, há possibilidades de serem estabelecidas as propostas educacionais, pautadas pela política educacional para a educação escolar indígena devido aos escassos recursos financeiros destinadas à mesma, os conteúdos escolares que acabam sendo trabalhados são aqueles direcionados por uma burocracia estatal-racional que acaba por reiterar a reprodução da ordem capitalista e o que não deixa de ser o objetivo dos organismos internacionais em tese.

Então, sobre o projeto de autonomia da escola indígena deveria haver mais formação de professores e a comunidade indígena ter mais autonomia para projetar a sua escola. A respeito do projeto, D'Angelis (2001, p. 35) diz que:

Toda sociedade tem um projeto histórico, mesmo que muitas vezes as pessoas nem percebem como ele foi construído e como elas “embarcaram” nele, digamos assim. Por exemplo, em nossa sociedade, a maioria das pessoas gasta cada vez mais energia elétrica, comprando cada vez mais aparelhos eletrônicos e usando cada vez mais certos recursos, como os computadores, etc. O que as pessoas que fazem isto não percebem é que, para gerar a energia que cada vez mais gente consome no Brasil é preciso construir mais hidrelétricas, que vão alagar mais e mais terras, expulsando os agricultores [...].

[...] O que acontece é que, em sociedades como a nossa, onde há minorias que se beneficiam e se enriquecem à custa do trabalho da maioria, existem aqueles projetos políticos diferentes, em constante disputa, mas existe sempre um projeto dominante, um projeto que consegue ganhar (ou forçar) o apoio da maior parte das pessoas mesmo que seja através da manipulação de muitas formas de enganar.

[...] Cada pessoa que vive no Brasil, ou está apoiando e ajudando algum projeto político dominante (que nós sabemos que é feito pela aliança dos conservadores com reformistas), ou está claramente



apoiando um projeto político diferente, que se oponha ao projeto dominante.

Não existem pessoas neutras numa sociedade em que há disputas políticas como acontece na nossa. Até o sujeito que anula o seu voto, pensando que isso é uma atitude de neutralidade, não percebe que com isso, muitas vezes, pode ajudar a política dominante.

É, por isso, que as pessoas que trabalham com a educação escolar indígena devem ter clareza acerca das políticas educacionais e, principalmente, conhecimentos sobre os projetos educacionais destinados pelo governo aos povos indígenas para não aderirem a projetos que não venham a beneficiar estes povos, mas prejudicá-los cada vez mais.

#### 1.4 COMPREENDENDO OS FUNDAMENTOS QUE NORTEIAM A INFLUÊNCIA DAS AGÊNCIAS INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Dentre os países mais pobres e populosos do mundo que participaram e assinaram a Declaração de Nova Delhi, realizada nos anos 90, em Jontien, encontrava-se o Brasil. Neste período, o Brasil estava classificado como a nona economia do mundo e, de uma lista de cento e vinte países, o Banco Mundial classificava o Brasil em 74º lugar em termos de educação escolar.

A confirmação pelos organismos internacionais do baixíssimo nível educacional brasileiro, chamou a atenção para a baixa qualidade do ensino, que no entendimento dessas organizações, a má qualidade na educação era entendida não como falta de recursos financeiros, mas sim, na incapacidade de gerenciamento de seus representantes no Brasil.

Ao discutir essa questão, Oliveira (2000, p. 188-206) afirma que:

A baixa qualidade do ensino é interpretada no relatório do Banco Mundial como resultante muito mais da ineficiência com que são distribuídos e utilizados os recursos do que da escassez dos mesmos. O argumento foi largamente utilizado nos documentos oficiais relativos à reforma educacional no Brasil e, em Minas Gerais, na última década.

Atribui à gestão o problema da baixa qualidade. O relatório culpa o formato institucional do sistema — marcado por segmentação, ausência de instâncias efetivas da coordenação e precariedade dos mecanismos de informação e avaliação — como sendo o responsável pela ineficiência de sua gestão.

Quanto à inadequação da escola às populações mais pobres, o relatório examina a questão sob a ótica, mais uma vez, da atratividade. Adverte que as escolas podem estar tentando ensinar o que é realmente relevante, mas fazendo-o de forma muito pouco atraente. Novamente aponta essa defasagem como algo que aumenta ainda mais os custos da escolarização. Reconhece, contudo, que a questão da qualidade do ensino é um problema complexo.

A complexidade em relação à qualidade educacional brasileira explicitada pelo Banco Mundial dá-se pelo fato de não visar o financiamento adequado da educação escolar para as crianças provenientes das sociedades de baixa renda, pois, uma educação de qualidade, onde o processo de ensino-aprendizagem pode ser desenvolvido em sua totalidade, possibilitaria aos beneficiários da educação brasileira ascenderem a um nível humano de liberdade e que futuramente viria a implicar num possível estrangulamento da sua dominação sobre o país.

Na verdade, esses organismos entendem que a possibilidade de total investimento na educação pública, gratuita e de qualidade, atingiria a maior parte da população brasileira incluindo as ditas específicas como as de Jovens e Adultos, as crianças indígenas, o que requereria um investimento muito grande para que a qualidade educacional fosse estabelecida, pois, teria que ser feito um trabalho diferenciado para com a educação destes estratos da sociedade. Pois, sendo favorecidos por

uma educação escolar indígena que trabalhe a diversidade sem deixar de ser uma educação escolar que tenha uma categoria elevada, poderiam ascender socialmente, tanto no que diz respeito às questões culturais quanto aos processos de conhecimentos de leitura, escrita, desenvolvimento das habilidades artísticas, lingüísticas, a relação intercultural (que é a troca de conhecimentos próprios de cada sociedade), o conhecimento das diversas formas de expressão através da escrita, tais como: a poesia, as literaturas, textos científicos, os textos da cultura clássica e outros.

No entanto, o Banco Mundial utiliza como estratégia para explicitar a não qualidade na educação escolar para as populações de baixa renda, os argumentos que foram extraídos do IPEA/PNDU (1996 *apud* OLIVEIRA, 2000, p. 41):

[...] um aumento na qualidade do ensino pode reduzir a atratividade, se implicar em crescimento do custo da educação percebido pelas famílias ou se afetar desfavoravelmente as expectativas de progressão. Assim, uma escola de alta qualidade, em tempo integral, e com elevado grau de exigência pode parecer muito pouco atrativa para as famílias pobres que não possuem recursos (muitas vezes, não monetários) para que seus filhos possam usufruir destes serviços educacionais. Em termos bem simples, a qualidade ótima não é necessariamente a máxima, porém a mais adequada ao ambiente socioeconômico em que a escola se localiza. (grifos da autora)

Ao evidenciarmos essas questões tão objetivadas pela pedagogia neoliberal que se faz presente também na educação escolar indígena, apontamos para o fato de que as questões culturais das comunidades indígenas são, de fato, necessárias para trabalhar a questão do processo de ensino-aprendizagem, mas sem cairmos na exacerbação étnica, pois, inviabilizaria mais ainda uma educação de qualidade para os povos indígenas.

Salientamos a importância de compreendermos acerca do que venha a ser, de fato, a questão cultural nas comunidades indígenas, para não legitimarmos o ideário neoliberal sobre o exagero na defesa das ideologias contidas nos referenciais para as escolas indígenas, destruindo as culturas autóctones, corroendo os valores étnicos e éticos, e privilegiando a especulação da vida indígena em detrimento da produção.

Desta forma, há possibilidades de organizar uma educação escolar indígena com vistas a uma transformação escolar que vise beneficiar os povos indígenas, sobretudo as crianças em idade escolar, para uma educação que não venha a prejudicá-los nos elementares conhecimentos escolares necessários para a sua vida, que por questões de sobrevivência está relacionada com a sociedade envolvente, e não-índia. Estar atento para esta questão evitaria muitos equívocos e menos prejuízos para as crianças indígenas no processo de ensino-aprendizagem, como podemos observar na reflexão de Tommasino (2000):

O artigo 231 da Constituição Federal, ou seja, que são reconhecidos aos índios a sua organização social, costumes, língua, crenças e tradições. Para viabilizar essa proposta de educação escolar indígena, o MEC elaborou em 1993, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena e, em 1998, o Referencial Escolar Nacional para as Escolas Indígenas.

No Estado do Paraná, criou-se há cerca de dez anos, o Núcleo de Educação indígena (NEI) dentro da Secretaria de Educação.

Muitos cursos de férias e dezenas de seminários já foram realizados sob os auspícios do NEI-PR. Vários profissionais de alto nível deram as suas contribuições nesses eventos que, no entanto, não resultaram em alterações significativas na efetiva transformação dessas escolas e do ensino propriamente intercultural.

Há, portanto, questões de fundo que devem ser analisadas.

Várias questões foram levantadas pelos próprios professores indígenas e não-indígenas que ministram aulas nas escolas indígenas e a conclusão é que se mantém a precariedade das condições materiais e político-pedagógicas.

Se houve investimento em recursos humanos e materiais e não houve alteração qualitativa da realidade educacional, certamente há necessidade de identificar os pontos de estrangulamento.

Na visão de Tommasino, a Constituição Federal garante aos indígenas vários direitos, e dentre eles, uma educação de qualidade, incluindo profissionais da área da educação, recursos humanos e materiais pedagógicos de qualidade. Porém, o que vemos ao visitar uma escola indígena como a dos Kaingang são: materiais precários, professores sem formação específica para atuar nas escolas e muito pouco investimento na educação escolar indígena. No próximo capítulo, discutiremos o bilingüismo a fim de podermos entendê-lo entre os Kaingang.

## **2 O BILINGÜISMO**

O conceito de bilingüismo, na concepção de alguns estudiosos, vai muito além daquele de que bilíngüe é um sujeito que fala duas línguas. Além disso, existe para o sujeito bilíngüe a possibilidade de um universo de conhecimentos, formas, valores de ambas as línguas a serem conhecidos, e a isto se incluindo um universo de conhecimentos que permitem entender e compreender o mundo e a agir de acordo com isso.

Esta compreensão nos leva a crer que por vivermos em uma sociedade global que exige conhecimentos, devemos pensar em educação bilíngüe não apenas como o indivíduo que apenas decodificou os signos lingüísticos de duas línguas.

Em relação ao campo aplicado da Didática de Línguas, Infante (1998) faz referências ao trabalho de Dabène (1994) que diz que: o ponto de partida da autora é problematizar a conceitualização do par: “Língua materna/língua estrangeira”, salientando que esses termos são utilizados para designar um leque de diferentes situações lingüísticas complexas que evoluem para diversos tipos de plurilingüismo. Posteriormente, há uma referência a V. Weinrich, para lembrar que é o indivíduo, e não o lugar geográfico qualquer, que constitui o verdadeiro lugar de contato de línguas. E há observações que aqui interessam. Elas estão organizadas nos quatro níveis de análise seguintes:

O primeiro se refere às “atitudes em relação à(s) língua(s)”. Para a definição de atitudes, ela segue a de Lambert (1987 *In: INFANTE, 1998*) “uma maneira consciente e organizada de pensar, sentir, reagir às pessoas, a grupos, a questões sociais ou, mais geralmente, a qualquer evento no ambiente”. Neste nível, não haveria ligação direta entre atitudes e práticas.

Tais atitudes, segundo Dabène (1994 *In: INFANTE, 1998*), seriam também independentes do *status* do falar considerado no seio da sociedade, em seu conjunto, pois, muitas vezes, um falar muito desvalorizado pela comunidade majoritária é investido de um prestígio intragrupo. Outro componente da atitude em relação a uma língua diz respeito à importância dada a ela, no quadro dos imaginários sociais, e que é justificada pela representação construída.

O segundo nível exposto por Dabène (1994 *In: INFANTE, 1998*) é o das capacidades do bilíngüe. Como sabemos, esta questão tem sido abordada de modos diversos, conforme as perspectivas, indo da definição de que bilíngüe é a pessoa com competências em dois sistemas lingüísticos, tal qual a de falante nativo, até de que bilíngüe é quem possui uma competência mínima em uma das quatro habilidades lingüísticas — compreender, falar, ler e escrever em uma língua diferente da sua. Essas capacidades que podem constituir-se em requisitos diferentes para a caracterização de um bilíngüe, podem depender das diferentes modalidades de aquisição.

Assim, podemos falar do bilingüismo precoce — línguas apreendidas, simultaneamente, desde a primeira infância; bilingüismo tardio — quem aprendeu a

segunda língua depois de ter aprendido a primeira; bilingüismo residual ou regressivo — quando se conservam algumas competências reduzidas. Estudos recentes insistem na distinção entre bilingüismo equilibrado — os níveis de competências são relativamente equivalentes; e o bilingüismo dominante — as competências são assimétricas.

Essa comparação considera o bilingüismo ativo — competência de compreensão e expressão; efetivas nas duas línguas; o bilingüismo passivo — uma das línguas só é dominada no nível de compreensão; ou, ainda, do bilingüismo técnico — limitado a usos especializados. Ainda considera que o bilingüismo é aditivo quando ambas as línguas são valorizadas socialmente, e a segunda aprendizagem representa um benefício suplementar para o aprendiz; sendo que o bilingüismo é subtrativo, quando o contexto desvaloriza a primeira língua apreendida.

Ainda, sobre a questão do bilingüismo, Dabène (1994 *In*: INFANTE, 1998) diz que, evidentemente, muitas abordagens do bilingüismo são cumulativas, entendendo-o como simples superposição de vários sistemas lingüísticos. De uma perspectiva sociolingüística, a autora faz uma observação pertinente ao indicar, com freqüência, que as línguas diferentes não são utilizadas no mesmo contexto, mas seus usos são complementares.

Este tipo de bilingüismo denominado de educação bilíngüe, pelas missões evangélicas, tinha por objetivo primordial a tradução do Evangelho para a língua nativa com o intento de evangelizá-los, o que gerou, por vias de fato, uma educação pobre que, na verdade, nunca respeitou o contexto cultural desses povos.



A não compreensão dos bilíngües indígenas a respeito da importância da alfabetização em língua materna, talvez tenha se dado pela forma desrespeitosa como a educação bilíngüe vem ocorrendo, ao longo dos anos, no meio deles, a do bilíngüe passivo. Chegou-se, até mesmo, a afirmar que a introdução da escrita nas línguas indígenas era um projeto de lingüistas e antropólogos, e não, dos falantes nativos.

A respeito da implementação da educação bilíngüe no meio indígena, Barros (1993) diz que:

Se a difusão da educação indígena bilíngüe na América Latina se deu nos fóruns indigenistas com influência mexicana, a montagem da escola bilíngüe ficou por conta do S.I.L.

Depois da experiência do México, tornou-se uma norma na missão participar de programas oficiais de educação indígena e não se restringir à escola da missão. A participação do S.I.L. em trabalhos de alfabetização na língua indígena deveria ser de caráter “universal” (Bendor-Samuel, 1981, p. 24), ou seja, ser realizado no interior da escola oficial.

A ênfase da missão era poder direcionar a educação indígena pública para a alfabetização na língua indígena, imprescindível ao projeto de conversão pela tradução da Bíblia.

Em alguns países, a escola pública bilíngüe esteve sob exclusiva gestão da missão.

O camuflado movimento religioso do S.I.L. era eficaz difusor de línguas específicas, no caso da língua indígena, que estava estritamente ligado a uma função específica, na obviedade de que o bilingüismo proposto pela missão era o de ser fidelíssimo à tradução bíblica. Entretanto, a compreensão, de fato, das línguas em sua amplitude não era o objetivo da missão.

Para Achard (1989, p. 31), conseqüentemente, compreender as implicações sócio-históricas ligadas a uma outra língua “minoritária” passa por um exame da formação do conjunto ideal monolíngüe na qual se formula a própria descrição da diferença.

Os Kaingang continuam a falar a sua língua sem querer impor apenas o uso da língua deles; eles também querem que as crianças compreendam e aprendam a falar a língua nacional.

Com efeito, o ideal monolíngüe não é óbvio. Muitos impérios existiram e se perpetuaram sem querer impor a seus súditos o uso de uma língua particular, salvo, é claro, no domínio funcional do sistema de poder. A este poder, as populações estavam submetidas, não eram partes interessadas. A diversidade das línguas era um fato conhecido, não como uma tara ou imperfeição, mas, como perfeitamente legítima. Quanto aos movimentos religiosos, eles são freqüentemente eficazes difusores de línguas específicas, mas, ainda, a difusão é estritamente ligada a uma função específica.

Nestas sociedades multilingües, cada indivíduo pratica várias línguas, sem que se possa postular que uma delas seja a verdadeira língua do indivíduo. Contanto que os sujeitos pudessem se compreender e se exprimir em língua nacional, pouco importava que utilizassem uma outra língua em outras situações.

Segundo Poche (1989, p. 58), a dificuldade em descrever sociologicamente a prática de uma língua minoritária e em produzir um instrumento conceitual relativo a ela é muito grande. Esta prática móvel no espaço social e, às vezes, também, fugaz no

tempo, dificilmente se reduz aos problemas de regulação ou de conflitos sociais, que a sociologia, desde sua fundação, está habituada a tratar e, em contrapartida, se reduz muito facilmente, a um imaginário de morbidez social. Além disso, a necessidade aparente de descrever “cientificamente este tipo de língua ou de ‘falar’ em uma forma lingüística estrangeira” introduz um distanciamento que o recurso a outras disciplinas vem tentar justificar e articular teoricamente.

O autor ainda diz que estes empréstimos ou estas contribuições não são sempre coerentes entre si. Se as abordagens da língua materna vêm da psicologia, pelo menos em parte, ou da psicanálise, elas não estão por isso exatamente no mesmo plano que as teorias da aculturação, provenientes da antropologia cultural anglo-saxônica clássica e que descrevem situações de contato intercultural entre grupos dotados cada um, pelo menos na origem e em princípios, de seu modo de socialização próprio. Por sua vez, atualmente, estas teorias se encontram freqüentemente articuladas com teorias de conflito e da dominação, que foram forjadas, em campo econômico-político, para analisar as situações internas das nações “ocidentais” industrializadas. Ora, nesta época, o problema da aculturação não era suscitado por estes procedimentos de análise, que se ligava à teoria das classes sociais.

## 2.1 ELEMENTOS DE BASE PARA UMA ABORDAGEM SOCIOLÓGICA DA LÍNGUA

Propor uma abordagem sociológica da língua, segundo Poche (1989, p. 60), é, inicialmente, operar uma reaproximação entre a língua e o grupo social falante, isto é, situar (ou, mais exatamente, observar como se situam) um em relação ao outro

grupo social e sua expressão lingüística. Isto supõe que se renuncie de modo provisório, pelo menos, a uma das referências quase obrigatórias do discurso sobre a língua, a relação implícita estabelecida entre língua e cultura, tanto mais porque é freqüentemente estabelecida com fins militares, em todos os casos ativistas: defender a língua, o que significaria defender a cultura.

Visando compreender melhor estas questões dentro da educação escolar indígena, D'Angelis (2001, p. 36) diz que:

Educação é uma expressão que, muitas vezes, é substituída, em nossa sociedade, pela palavra ensino, ou ainda, por ensino escolar. Por um lado, temos um substantivo (educação) que aparece seguido de um adjetivo (escolar), e isso significa que não é de qualquer educação que se está falando, e muito menos de toda educação em uma sociedade indígena (lembrando que a palavra está funcionando como outro adjetivo, que qualifica a expressão “educação escolar”.

[...] No entanto, é bom destacar que, embora nosso foco seja educação escolar nas sociedades indígenas, não é admissível discutir isso sem fazer referência à educação indígena como um todo, uma vez que entendemos que o que se ensina na escola de 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).

[...] Por que é importante compreender isso?

Em primeiro lugar, porque é disso que se trata, quando se fala “educação diferenciada”. Na verdade, se quer falar de escola “diferenciada”, para dizer que a escola em uma sociedade indígena não é — ou, pelo menos, não deveria ser — igual à escola da sociedade brasileira não indígena, exatamente porque os valores e as necessidades educacionais da sociedade indígena são diferentes, e, por isso, sua escola será diferente. Isso significa que o sistema educacional de uma sociedade está subordinado aos interesses da comunidade.

[...] Em outras palavras, a educação faz parte das políticas que cada sociedade ou comunidade adota, buscando a sua sobrevivência e a continuidade das coisas que ela valoriza e em que acredita, por exemplo: sua língua, sua música, sua religião, etc.

Isso nos permite desenhar um esquema como o seguinte: Escola, Sistema Educacional, Políticas.

Se, de fato, entendemos por cultura os esquemas perceptivos e interpretativos, segundo os quais um grupo produz o discurso de sua relação com o mundo e com o conhecimento ou qualquer outra proposição equivalente, a língua e a cultura são duas produções sociais paralelas, e, além disso, a língua é um recurso na produção da cultura, mas, não é o único.

O autor ainda diz que a língua é um instrumento que serve à linguagem (no quadro do processo lingüístico) para criar, simbolizar e fazer circular o sentido. O sentido aparece, então, como o substrato de todo o discurso, de toda a fala, e a possibilidade da existência e da manifestação de um sistema de sentido aparecem, não como uma questão metafísica, mas, como uma questão existencial, inserida em um processo social, mais precisamente, em um processo permanente de interação social.

Com o risco de parecer um pouco instrumentalista, pode-se retomar o que foi dito em sentido inverso e dizer que a base do processo de produção do sentido é a interação lingüística no seio da sociedade, e que a língua é o instrumento criado para este fim. É a partir desse instrumento que a lingüística construiria um objeto formal por meio de uma “autonomização”, que no plano sociológico não é então mais do que uma convenção *a priori* de trabalho, e não poderia, em todo caso, ser assimilada a um processo social que tem uma dinâmica própria.

## 2.2 DA LINGUAGEM À LÍNGUA: LÍNGUA ORAL E LÍNGUA LOCAL

Segundo Poche (1989, p. 60), na totalidade de sua generalidade, as teorias até então mencionadas se aplicam sem dificuldades a uma prática lingüística definida por dois critérios: sua oralidade, isto é, o caráter primeiro (não derivado) do uso comunicacional verbal, da fala; e sua localidade, isto é, no sentido mais amplo (tópico) desta palavra, uma definição mesmo com limites aleatórios ou fluídos, do lugar da interação, da localização do grupo que é tomado como referência na expressão “o que todo mundo sabe, que é o marco descritivo dos vocabulários contextuais”. É claro que, em se tratando de comunicação oral comum, para pensar sociologicamente um grupo, não se pode referir, pelo menos na generalidade dos casos, aos “agrupamentos à distância” ou “reunidos temporariamente”, pois, segundo a terminologia de G. Gurvitch, a contextualidade supõe uma referência física e uma continuidade temporal mínima.

Poche (1989) questiona ainda: “ora, como se apresenta uma língua minoritária, se retomamos a preocupação sociológica que nos interessa?”. Seu arquétipo é a língua do grupo pequeno, aquela que qualificamos, freqüentemente, como língua materna, porque a associamos à primeira socialização da criança no seio de sua família e, assim, à figura da mãe. Visto com maior clareza, uma linguagem, nesta prática da língua assim compreendida, a noção habitual de uma língua normalizada passa para o segundo plano, ou mesmo desaparece em proveito de uma linguagem organizada, isto é, de práticas lingüísticas estáveis que constituem ao mesmo tempo o repertório das situações, qualificações e avaliações de que um grupo necessita na totalidade de seus processos de ajustamento e de regulação (o que supõe a construção de um

*corpus*, os “vocabulários descritivos” de Cicourel e a forma que deve possibilitar os “procedimentos interpretativos”, isto é, um acordo permanente, simultâneo, sobre os aspectos conotativos deste *corpus* e sobre as “formas normais” do discurso).

Diante deste estágio de reflexão, duas questões gerais são colocadas, segundo Poche (1989, p. 69-70):

A que caracteriza uma linguagem local oral é ser falada (compreendida) localmente, sua origem, sua natureza são indiferentes. A teoria interacionista e contextual da linguagem supõem somente que ela se constitua como forma específica na interação no seio do grupo e que traduza o vocabulário da contextualidade, o que supõe, assim, um reconhecimento recíproco e, podemos supor, pelo menos um limite tópico ao grupo, a noção de contexto não podendo ser indefinidamente extensível; mas nada autoriza a ir mais além.

[...] É somente, então, pela via empírica que se pode estabelecer a natureza das práticas lingüísticas concretas que, por si só podem constituir o ponto de partida da abordagem teórica (com os intermédios que propusemos: o contexto, a situação, o grupo) do que se decidiu chamar de línguas minoritárias. O problema se decompõe, assim, em duas questões, em verdade ligadas, mas cujo estatuto teórico não é menos separado.

Existiriam práticas lingüísticas “orais locais” (martelamos provisoriamente este duplo qualificativo) significativas, isto é, ao mesmo tempo estáveis e polivalentes no uso social e poderíamos ligá-las a definições sociais que sejam significativas, e o sejam em outro registro distinto do registro puramente lingüístico, ou cultural no sentido estrito, isto é, no sentido da expressão dos sistemas culturais.

[...] Mas não nos parece necessário, nem mesmo útil, adotar, desde o início, as problemáticas do conflito baseadas na análise do declínio atual atribuído às línguas locais ou minoritárias que são, de fato, teorizações do tipo diacrônico construídas sobre a “evolução recente”, porque sua base sociológica [...] parece insuficientemente fundada. Parece preferível proceder por via sincrônica e tentar construir, a partir da abordagem empírica das práticas lingüísticas, uma teorização sociológica e não proceder ao inverso, como se faz mais freqüentemente.

É sumamente importante já, desde o início do ensino da língua portuguesa e também da Kaingang, ir passando para as crianças qual é a importância do uso social dessas línguas, bem como a importância delas para as suas vidas, tanto na comunidade local na qual estão inseridas como para o contato com a sociedade não-índia. É importante ressaltar-lhes, ainda, que no processo do ensino-aprendizagem, o ensino da língua está ligado a definições sociais de âmbito bastante significativo para elas, pois no sentido estrito da questão podem ver amplamente valorizadas a parte cultural no sentido da expressão dos sistemas culturais.



## 2.3 SITUAÇÃO DO GRUPO E USO DAS LÍNGUAS: GENERALIDADE DO BI/MULTI/LINGÜISMO

Segundo Poche (1989, p. 74-75):

Em todos os casos, para um grupo em particular a(s) formação(ões) lingüística(s) que ele utiliza será(ão) aquela(s) cuja legibilidade será de maneira contextual, a maior nos processos de interação, isto é, aquela que exprimirá, ou aquelas que exprimirão, em uma dualidade (uma pluralidade) de situações, mais por seu emprego do que por sua forma ou por seu conteúdo, a situação grupal pela qual e no seio da qual o indivíduo define sua própria situação. Este emprego estabelecerá as clivagens interior/exterior que correspondem a sua representação da sociabilidade e possibilitarão, no uso interno como no uso externo, os processos comunicacionais que constituem a circulação do sentido e os procedimentos interpretativos que tornam possível esta comunicação.

O conjunto dos processos comunicacionais e processos interpretativos longe de ser somente o discurso de representação social, a constitui, é esta representação mesma, já que o processo total da sociabilidade, se ele é sustentado pela regulação e equilíbrio sociais, é de ordem representacional e, portanto, lingüística.

Tudo isto supõe, através da asserção central, segundo a qual ninguém fala uma língua normalizada, que o bilingüismo não é de modo algum um fenômeno específico que “indicaria” uma situação particular, situação que deveria, então, ser encaminhada como tal. A afirmação do monolingüismo exclusivo corresponde ao mito de uma sociedade uniforme, mito, essencialmente normativo, cujo uso é freqüentemente ambíguo.

À medida que a maior parte dos indivíduos, nas sociedades modernas, pertence a vários grupos, a prática de várias línguas é uma realidade de fato, da qual seria fácil dar exemplos a partir da pluralidade de papéis sociais. Quem poderia dizer que fala a mesma linguagem na profissão, em uma reunião política, nas relações de lazer, etc? Não se trata, evidentemente, apenas do conteúdo do discurso, mas, de sua

própria forma, isto é, de procedimentos que permitem entrar sem “tradução simultânea” na contextualidade da linguagem. Trata-se, aí, de diferenças lingüísticas de emprego de uma língua única, fenômeno analisado por Boulet, mas as situações multilingüísticas que resultam da utilização de formas lingüísticas muito diferentes são, verdadeiramente, de uma outra natureza sociológica?

Em relação a este questionamento, o autor dá o seguinte exemplo. Falar, como é corrente na parte alpina do Piémont, um dialeto franco-provençal ou ocitâno em casa, uma variedade do piemontês no lugar de trabalho, e italiano nas instituições administrativas, se origina de uma construção lógica da posição do falante, e da definição de situações nas quais ele está inserido muito diferente da que acabamos de evocar.

Segundo Poche (1989, p. 36):

Mas, — é por aí que terminaremos este exame teórico da questão — pode-se, verdadeiramente, falar de bilingüismo? Certamente se ficarmos com o uso empírico desta palavra: as línguas minoritárias estão no uso em concorrência uma com outra língua. Mas, se acompanharmos a tendência de sua conceitualização, em particular a que leva à noção de diglossia, isto é, a que supõe que a linha divisória entre as duas línguas atravesse a situação, o grupo, o indivíduo, e que não coincida com uma clivagem interior/exterior, a análise da interação não leva, sobretudo a considerar como práticas lingüísticas, monolingüísticas justapostas e cuja alternância segue a passagem de uma representação de uma socialidade a outra, segundo a situação que está em causa? Cada situação, incluindo a linguagem na qual ela é descrita, forma, então, um todo, e o indivíduo, ao participar de várias situações coexistentes, se desloca de uma a outra em vez de se dividir, inclusive nas práticas de misturas de línguas [...]. Interrogar as práticas lingüísticas dos grupos minoritários, segundo esta hipótese, permitiria, talvez, melhor perceber os jogos de interesses cruzados, mas não forçosamente antagônicos, aos quais corresponde à prática bilíngüe, e melhor perceber certos aspectos de sua natureza social como práticas de duplicação/duplicidade.

No que diz respeito ao ensino da língua, percebemos o seguinte, na Escola Cacique Salvador Venhy e na Escola Cacique Kaekchot: a noção de diglossia na aprendizagem das línguas. Os índios aprendem a língua portuguesa desde a educação infantil e, assim sendo, eles aprendem a língua Kaingang na parte escrita a partir da língua portuguesa (tradução), o que evidenciaria que estão aprendendo uma língua, através de uma língua que não é a sua. Por outro lado, são crianças que aprendem as duas línguas ao mesmo tempo e quando não entendem o que os professores estão falando em língua portuguesa, entra um professor Kaingang na sala de aula e faz a tradução da língua portuguesa para o Kaingang para as crianças poderem entender o que a professora está explicando.

As crianças utilizam a língua portuguesa para a comunicação comercial, vender artesanato, assistir televisão, ouvir rádio, e utilizam a língua Kaingang para poderem comunicar-se entre si, para brincadeiras, para sala de aula etc.

Segundo Gardés-Madray e Brès (1989, p. 115), o lingüista catalão Ninyoles sublinha a importância desse mecanismo no qual “a língua considerada como ‘alta’ A é utilizada em relações ‘formais’ (vida pública, ensino, meios de comunicação...); e a língua B, considerada baixa, é utilizada quase que exclusivamente em situações ‘informais’ (famílias, brincadeiras, animais...)”.

#### 2.4 DO BILINGÜISMO AO FALAR BILÍNGÜE

Segundo Heredia (1989, p. 183), fala-se habitualmente de bilingüismo precoce quando uma criança aprende a falar em duas línguas maternas. O período de

aquisição da linguagem é fixado entre 0 e 5 anos. O bilíngüe precoce foi, durante muito tempo, considerado o bilíngüe potencialmente ideal, aquele que desde cedo desenvolverá nas duas línguas uma competência igual à de um monolíngüe. É aquele a quem Bloomfield denominava o *native-live-speaker*, o “verdadeiro” bilíngüe, aquele que é denominado numa concepção mais ampla do bilingüismo, de “equilíngüe”, ou bilíngüe “equilibrado”. A situação dos Kaingang é que eles aprendem as duas línguas desde a infância: a língua materna eles aprendem com a família e a língua portuguesa eles aprendem em contato com as pessoas que falam a língua portuguesa e que convivem com eles diariamente.

O caso, considerado mais puro, seria representado por crianças provenientes de casamentos mistos, às quais cada um dos pais só falaria em sua própria língua materna: um exemplo bem elucidativo seria o de casais onde os pais fossem de nacionalidades diferentes e se dirigissem aos filhos cada um em sua língua.

A autora diz ainda que as línguas sofrem, então, em geral, uma inversão de dominância à proporção que a criança cresce, se socializa e abandona o meio familiar. No início, predomina a língua dos pais; depois, progressivamente, vai tomando lugar à língua do ambiente, por intermédio de vizinhos, amigos e mídia. A ruptura se dá freqüentemente quando a criança entra para o jardim da infância.

A essas situações, a autora chama de bilingüismo precoce sucessivo, em oposição ao bilingüismo precoce simultâneo dos filhos de casais “mistos”.

Entretanto, não é raro também o bilingüismo precoce simultâneo nas famílias onde a criança tem irmãos ou irmãs mais velhos que lhe falam em Português, enquanto seus pais, e, sobretudo a mãe, se dirige a ela na sua língua de origem. O resultado disso é um bilingüismo dito “passivo” à medida que a criança compreende tudo em uma língua sem que, nesta, ela queira ou possa se expressar.

Em relação às questões das facilidades que uma criança tem para aprender uma segunda língua, fica claro, quando Heredia (1989, p. 185-189) afirma que:

A grande questão que se colocava há trinta anos era sobre como aproveitar da aparente facilidade que as crianças bem pequenas têm para aprender línguas. Os adultos fascinam-se com isso, invejando a rapidez com que as crianças dominam as línguas que eles próprios levam anos para aprender e, assim mesmo, muito imperfeitamente. É uma observação que se ouve por toda a parte: as crianças aprendem depressa, e bem as línguas porque são pequenas. Muito se falou sobre a plasticidade neuropsicológica das crianças de menos de 4 anos e pensa-se que haveria um período sensível durante o qual a aquisição das línguas seria mais fácil. Se existe tal período sensível, seria necessário explorá-lo melhor e ensinar mais cedo línguas estrangeiras às crianças; daí, os debates sobre introdução do inglês no jardim de infância e a criação de organismos particulares como as *Mini-Schools* que atraem um público abonado, preocupado em dar aos filhos uma possibilidade a mais na vida para o conhecimento do inglês.

Segundo a autora, devemos pensar que a superioridade da criança sobre o adulto nesse domínio deve ser detalhada, haja vista que:

- a) Não se provou que não se possa dominar uma segunda língua na idade adulta. Alguns exemplos mostram o contrário. Em todo caso a vantagem da criança seria essencialmente fonética.
- b) É mais fácil a uma criança atingir o nível lingüístico de uma criança que um adulto atingir o de um adulto; trata-se de uma tarefa menor.

A autora ainda faz referência aos opositores do bilingüismo precoce que dizem:

- a) A presença de uma outra língua pode chegar a atrapalhar a primeira, sobretudo se esta não se estabilizou, isto é, antes dos quatro ou cinco anos de idade. A aquisição precisa de uma segunda língua, far-se-á em detrimento da primeira, a qual chegaria mesmo a “expulsar”.
- b) Se os exemplos precedentes ilustram as forças sociais e afetivas que se exercem sobre a criança e o adolescente bilíngüe, não é de se espantar que sejam observados enganos e atrasos na aquisição da linguagem, que, infelizmente, são precocemente atribuídos ao bilingüismo em si, mais que às condições nas quais ele surge. As dificuldades que as crianças Kaingang têm para aprender a língua portuguesa recaem sobre elas. É como se elas fossem incapazes de aprender a língua o que é colocado no fato de serem bilíngües, e por isso, elas não conseguem aprender a língua portuguesa.

Segundo a nossa hipótese, bem como pela observação que tivemos durante a nossa prática entre os índios Kaingang, a língua portuguesa entre as crianças Kaingang não atrapalha para eles se estabilizarem na língua materna, haja vista que apesar de estarem em contato com a língua portuguesa, as crianças Kaingang continuam a falar a língua Kaingang na escola apesar de os pais falarem em casa com eles somente a língua Kaingang.

Neste caso, podemos dizer que a hipótese da autora, de que a presença de uma outra língua pode vir a atrapalhar a primeira língua, sobretudo antes dos cinco anos de idade, não funciona entre os índios Kaingang da Terra Indígena do Ivaí.

É preciso, portanto, colocar que, em muitos casos, a língua materna não é, contrariamente ao que podia ser, a língua dominante da criança e que esta pode mesmo esquecer-se dela. As mães das terras indígenas do Ivaí quando perguntadas se as crianças indígenas podem esquecer a língua materna ao aprender a língua portuguesa, respondem o seguinte:

É lógico que isto nunca vai acontecer, pois, eles falam o português na escola e a língua Kaingang em casa e por mais que eles falem a língua portuguesa, eles não deixam de falar a língua Kaingang. Temos a certeza que aprender a língua portuguesa não atrapalha em nada a língua Kaingang, porque temos a certeza e passamos isso para os nossos filhos que as duas línguas são muito importantes para a nossa vida e que não podemos deixar nenhuma delas de lado. A nossa língua é importante porque é a língua do nosso povo, da nossa cultura, e a língua de branco é importante porque é a língua que eles precisam e muito para a sobrevivência, para terem uma profissão e poderem ganhar bem, para poderem estudar cada vez mais. (Moradora 1)

Não, não, eles não vão querer deixar de falar a nossa língua. Então é bastante difícil para eles aprenderem a língua portuguesa, mas se quiser consegue, né. Porque a maioria das crianças estão conversando muito bem a língua portuguesa. É verdade que eles têm bastante dificuldade para fazer, para realizar, mas pelo menos eles tentam fazer, né. (Moradora 2)

Eu acredito que não, porque aprender a língua portuguesa não vai fazer a criança esquecer a língua Kaingang, nós falamos ela em casa. (Moradora 3)

Eu quero que eles falem o português e o Kaingang igual, porém acho que ao ser ensinado a língua portuguesa eles não vão esquecer a sua, pois, nós falamos ela em casa. (Moradora 4)

Eles não esquecem Kaingang porque falamos direto o Kaingang em casa eles nunca vão perder a língua deles. (Moradora 1)

Eu acredito que ao aprender a língua portuguesa eles nunca vão deixar de falar a língua deles porque a nossa é muito viva no meio de nós. Só que a língua portuguesa é importante para nós como é também a nossa língua então nós queremos que as nossas crianças fiquem com as duas línguas. (Moradora 3)

Eu acho que ao aprender a língua portuguesa eles não vão esquecer a língua Kaingang, pois, nós usamos a nossa língua direto aqui na aldeia. (Moradora 5)

Eles não vão esquecer porque a gente continua falando a língua na escola e em casa, pois, isto prova que nós somos índios e o cacique exige que nós não deixemos de falar a nossa língua para nós não perdermos a nossa cultura. (Moradora 6)

As mães, de um modo geral, não acreditam que o ensino da língua portuguesa possa vir a atrapalhar a língua materna ou que as crianças venham perdê-la. Desta

forma, elas dão total apoio para que as crianças aprendam a língua portuguesa na escola desde pequenas. Consideram difícil a aprendizagem da língua portuguesa para as crianças, mas não consideram impossível deles aprenderem. A este respeito, vários questionamentos, dentre outros, sobre a aquisição da linguagem são feitos acerca de crianças bilíngües e dentre as mais questionadas Heredia (1989, p. 188) diz que:

O primeiro deles é no âmbito do desenvolvimento: a criança bilíngüe aprende a falar da mesma maneira as duas línguas e o faz do mesmo modo que os monolíngües? O outro aspecto da diferença dos sistemas é comunicacional: a criança faz uso diferenciado das duas línguas, isto é, segundo alguns critérios ela escolhe empregar ou uma ou outra língua? E que consciência tem de falar duas línguas?

Em resposta a este questionamento, a autora cita Swain, que diz não haver diferença entre a aquisição simultânea de duas línguas e a de uma língua: monolíngües e bilíngües acionam a mesma estratégia de aquisição. Ela faz a hipótese de uma gramática mental única para as duas línguas que funcionaria como dois códigos de uma mesma língua; a criança bilíngüe, no entanto, deveria adquirir uma estratégia de diferenciação entre os dois para distinguir as regras que são específicas a cada língua, o que lhe demandaria um certo prazo na aquisição, em relação aos monolíngües. Heredia (1989, p. 77) afirma que:

A capacidade de observar os dois códigos lingüísticos separados desde o início do desenvolvimento lingüístico não é necessariamente uma prova do desenvolvimento paralelo, mas pode muito bem ser a manifestação de uma estratégia.

Todavia, para a autora, a tendência atual é a de preconizar um bilingüismo estabelecido, quer dizer, fazer de modo que cada língua se associe claramente a



uma situação ou a uma pessoa. Vários estudos em diferentes países tendem a mostrar que quanto mais a língua materna for valorizada e conservada “pura” em casa, mais se aceita a língua do país receptor e mais se consegue sucesso na escola.

Entendamos bem, que a conservação da língua não deve ser dissociada de outros comportamentos relacionados à identidade cultural e ao êxito, mas ela poderia, ao menos, desempenhar um papel importante.

Faz referência, ainda, quando esclarece que a criança distingue muito cedo (antes dos 3 anos) em que situações e com que pessoas devem falar em outra língua. Ela detecta imediatamente os monolíngües e chega a julgar competências lingüísticas do adulto. Então, não se aprende uma língua independentemente das situações de comunicação: é, pois, normal que língua e situação estejam estritamente ligadas para a criança.

Saber se as crianças que empregam habitualmente as duas línguas têm consciência da diferença entre os dois sistemas, é uma questão mais delicada. Aí, encontramos todos os problemas ligados à separação entre a prática espontânea e um discurso explícito dessa prática, e a dificuldade de falar de diferentes níveis de consciência. Segundo Heredia (1989):

No início, as crianças não distinguem línguas autônomas, mas formas de comunicação, que elas associam a situações ou a locutores diferentes. [...] Trata-se de uma distinção indireta, o que significa que não se tem, de início, a consciência de que um indivíduo fale tal língua e que a ele se deva dirigir na mesma língua. Para a criança, essa língua é mais um dos numerosos elementos que diferenciam uma pessoa da outra.

Conforme Heredia (1989, p. 192), se for precoce a prática da diferenciação das línguas, em função dos interlocutores e situações, a elaboração de marcas explícitas de uma consciência dessa diferença (marcas, por assim dizer, metalingüísticas) faz-se progressivamente. Todavia, isso pode ter uma manifestação de raiva na criança, quando um adulto, a quem a criança atribui uma certa língua, fala em outra, ou quando se fala em torno dela em uma língua que ela não pode compreender; por traduções espontâneas para o uso das diferentes pessoas presentes, por hesitações que precedem uma palavra falada em uma língua e depois traduzida na outra, por jogos com a língua (imitações, por exemplo), por pedidos de tradução aos adultos. Ainda, no tocante à questão do bilingüismo, não é indubitavelmente incomum, e porque não dizer mais cômodo, imputar às crianças e, conseqüentemente, à sua língua o seu próprio fracasso escolar, do que reavaliar o modo pelo qual a entidade escolar trata as crianças provenientes de minorias étnicas diferentes.

Segundo Cummings (*apud* HEREDIA, 1989, p. 198):

[...] o desenvolvimento da língua materna potencializa a língua dominante e os resultados dos alunos submetidos a tais aprendizados bilíngües seriam, no conjunto, melhores. O Conselho Econômico Europeu difundiu essas pesquisas, dando diretivas para promover o ensino de línguas de origem aos filhos de migrantes. Assim, a partir de 1977, surgiram cursos de língua materna para crianças estrangeiras, dados por professores nativos.

É de suma importância para essa educação bilíngüe a manutenção e valorização da identidade cultural que asseguraria a ambivalência cultural das crianças; manutenção do contato com a família, a fim de evitar rupturas muito fortes entre gerações. Neste caso, as vantagens lingüísticas só viriam em terceiro lugar: um melhor conhecimento da língua materna tem efeitos positivos sobre o aprendizado,

desenvolve as potencialidades globais de expressão da criação e favorece a adaptação das crianças e ao bilingüismo.

## 2.5 O PAPEL DA LÍNGUA MATERNA

É comum ouvirmos falar e ver várias literaturas a respeito da importância da língua materna para a aquisição de uma segunda língua. No caso específico da etnia indígena, isto se dá na medida em que as missões evangélicas, sobretudo na América Latina, destacam a importância da aprendizagem em língua materna para a aquisição da língua nacional.

Então, cabe analisarmos o real papel da língua materna a fim de esclarecermos qual é a sua função. A este respeito, Heredia (1989, p. 205) diz que:

Como a língua não se reduz a um sistema de hábitos, e seu aprendizado a um conjunto de automatismos, preferimos falar agora de operações de transferência, o que privilegia não mais o resultado, mas o processo psicológico que sustentaria as tentativas de reutilização do saber lingüístico adquirido (no caso, a língua materna e os primeiros conhecimentos em L2), para dar conta de duas perspectivas: interlingüística e intralingüística. Não se trata aqui de uma simples substituição terminológica, mas de uma mudança importante de ponto de vista que recoloca a aprendizagem lingüística no quadro da aprendizagem em geral.

Ainda, segundo a autora, a transferência é uma operação psicolingüística relativamente complexa que pode ocorrer entre duas línguas quando o aprendiz constrói entre elas hipóteses ou regras de equivalências ou de correspondências. Mas, é essa mesma operação que se dá no interior de uma mesma língua no caso da aquisição da linguagem pela criança ou no caso da evolução da língua. Não há porque considerar a constituição do bilingüismo como algo fundamentalmente

diferente quanto aos processos de transferência. A análise contrastiva compara os elementos do sistema termo a termo; os estudos longitudinais que se realizam atualmente, mostram que os mecanismos de imitação (mímica) por si só não dão conta do impacto da língua materna sobre a aquisição de uma língua estrangeira, e que ela só age mais como um quadro lingüístico e conceptual que filtra as hipóteses do aprendiz.

Isto prova que a criança que adquire uma segunda língua não é uma tabula rasa, e seus conhecimentos de língua materna são por demais importantes para a segunda língua e, nesta perspectiva, a língua materna não desempenha um papel negativo de fonte de erros. A transferência pode ser um índice positivo da evolução da interlíngua. Entretanto, sua ação é, sem dúvida, muito diferenciada, conforme o parentesco das línguas de contato ou de confronto.

Conforme Heredia (1989, p. 206), mesmo quando as línguas são bastante distantes entre si, como o francês e o japonês, parece difícil imaginar que o aprendiz faça tabula rasa de seus conhecimentos anteriores e que construa seu novo sistema sem ser influenciado por sua língua materna.

Concluimos, com isso, que não há necessidade de haver aproximações lingüísticas entre uma língua e outra para que a criança possa adquirir uma segunda língua, haja vista que o papel da língua materna não é este, mas sim, o de servir de sustentação básica para que a criança possa adquirir qualquer outra língua, e isto independentemente de ambas serem tão distantes umas das outras, como é o caso do Kaingang-Português.

## APRESENTAÇÃO

Os Kaingang vivem nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Distribuídos em 32 terras indígenas (TIs), são estimados em 22 mil pessoas que falam uma língua da família Jê e, junto com os Xokleng, constituem os Jê meridionais.

A bacia do Tibagi abriga hoje cinco terras indígenas Kaingang: Apucarantina, no município de Tamarana; Barão de Antonina e São Jerônimo no município de São Jerônimo da Serra; Queimadas e Mococa no município de Ortigueira.

Durante muito tempo, até os anos 1980, os Kaingang foram estudados pela antropologia dentro da perspectiva do contato, mais propriamente nos seus aspectos sociológicos. Em decorrência desses estudos, evidenciaram-se os aspectos de sua inserção na sociedade nacional na condição de subordinados econômica e politicamente à sociedade envolvente. Portanto, foram estudados nos seus aspectos formais com ênfase na sua exterioridade e as transformações analisadas levaram à criação de uma imagem de índios “aculturados”, “integrados” ou “assimilados”. Não se fizeram estudos sobre organização social, xamanismo, mitos, ritos e cosmologias desses povos. Nas décadas de 1940 a 1960 alguns pesquisadores interessaram-se pelas dimensões mais etnológicas. Podemos citar Gioconda Mussolini (1980), que estudou os Xokleng e suas concepções de doença e morte. No mesmo período, Nimuendajú (1986; 1993), Baldus (1979 [1937]) e Schaden (1959) contribuíram com estudos de etnologia sobre os Kaingang, enfocando o dualismo, os mitos e o ritual dos mortos. Uma das poucas exceções na década de 1970 abordando etnologicamente a sociedade Kaingang do Estado de São Paulo foi Delvair Montagner Melatti (1976). Entretanto, todos esses autores enfatizaram as grandes mudanças que ocorriam no modo de vida desse povo e, adeptos da teoria da aculturação, consideraram que os Kaingang (assim como os Guarani) estariam em processo de rápida assimilação dos valores nacionais e que seus sistemas tradicionais estavam praticamente destruídos.

Os pesquisadores dos anos 1970 e 1980, como Santos (1987), Helm (1977), Simonian (1981) e Nacke (1983), adotando a perspectiva de que os Kaingang e os Xokleng estavam “integrados” e “assimilados” à sociedade nacional, passaram a estudá-los a partir da sociologia do contato, vistos na sua exterioridade. A questão central desses estudos era a perda das terras e as políticas oficiais assimilacionistas, as políticas indigenistas e as relações subordinadas dos índios.

Como resultado desses estudos, os Kaingang permaneceram desconhecidos como sociedade com uma cultura própria que, apesar das mudanças impostas “de fora”, continuaram a produzir uma cultura diferenciada da cultura nacional. Somente nos anos de 1990 é que começam a surgir estudos interessados em mostrar a realidade Kaingang a partir de seus aspectos internos sem, contudo, desconsiderar os aspectos externos que certamente são constitutivos da vida de todos os povos indígenas nos dias atuais. Mas pode-se

dizer que houve uma mudança radical em relação à perspectiva dominante até os anos 1980.

Podemos destacar entre os estudos dos anos 1990 que marcam um novo olhar, ou retomam o olhar dos pesquisadores dos anos 1940 a 1960, mas com novas bases teóricas e conceituais, os trabalhos de Veiga (1994), Tommasino (1995), Oliveira (1996), Crépeau (1997), Haverroth (1997), Kurtz de Almeida (1998), Rosa (1998) e Fernandes (1998). Tais estudos tentam apreender as sociedades Kaingang segundo a perspectiva dos nativos, isto é, os indígenas passam a ser estudados como sujeitos de sua história, com sistemas de valores próprios. Para além das relações de subordinação e dominação de classe, os antropólogos recentes vêm contribuindo com estudos sobre seus mitos e ritos, organização social, parentesco, organização política e produção de sentido que subjazem àquelas relações.

Este artigo é uma tentativa de contribuir para o avanço desse tipo de estudo. Trata basicamente da maneira como os kaingang da bacia do Tibagi relacionam-se com o meio ambiente. Aqui serão apresentados resultados parciais de uma pesquisa que venho desenvolvendo desde 1998. Visto que essas populações ainda contam com alguns remanescentes de matas e continuam a explorar os recursos das florestas e campos, a pescar nos rios (e suas corredeiras), a fazer roças de coivara nas encostas dos morros, buscamos apreender a sua concepção de natureza, seus etnoconhecimentos, suas atividades rituais e cerimoniais, assim como as relações que estabelecem com os diferentes ecossistemas da referida bacia. Em suma, buscamos revelar a ecologia dos Kaingang que vivem na bacia do Tibagi de acordo com sua cosmologia e organização social.

(TOMMASINO, Kimiye. Homem e natureza na ecologia dos Kaingang na bacia do Tibagi. *In*: TOMMASINO, Kimiye; MOTA, Lúcio Tadeu; NOELLI, Francisco Silva. (Orgs.). **Novas contribuições aos estudos interdisciplinares dos Kaingang**. Londrina: EDUEL, 2004)

### **3 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NUMA ESCOLA KAINGANG**

#### **3.1 APRESENTAÇÃO**

Este terceiro capítulo tem como objetivo principal realizar uma investigação na Escola Municipal Cacique Salvador Venhy onde estudam crianças indígenas que estão matriculadas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, e também na Escola Estadual Cacique Gregório Kaekchot onde estão matriculadas crianças de 5<sup>a</sup> a 7<sup>a</sup> série, a fim de analisar como se processa o ensino da Língua Portuguesa nestas escolas. Nelas estão matriculadas duzentas e noventa e sete crianças e ambas pertencem ao núcleo de Ivaiporã.

A nossa abordagem, neste capítulo, não está voltada apenas para a exposição dos conteúdos de alguns livros de língua portuguesa que são adotados pelas escolas citadas, e nem para a apresentação da obra de certos autores. Pretendemos, sim, tentar levantar os temas e as polêmicas estabelecidas nesse campo por meio da observação dos membros que estão envolvidos diretamente na educação escolar indígena da comunidade em estudo. Eles são os maiores interessados e responsáveis pelo ensino da língua portuguesa que é oferecido para as crianças indígenas.

Os entrevistados são: as mães das crianças, as lideranças da comunidade (cacique e vice-cacique), a diretora da escola, os professores, cujos discursos acerca do

ensino da língua portuguesa, nos mais seus mais variados aspectos, serão analisados enquanto forma de conhecer o que pensam a respeito de como deveria ser o ensino da língua portuguesa para os seus filhos em comparação com o que de fato acontece na escola, isto é, a metodologia utilizada pelo corpo docente para ensinar a língua portuguesa para as crianças.

A nossa análise está voltada para a observação etnográfica que realizamos nestas escolas, tais como: observação das aulas de língua portuguesa, das atividades nos cadernos das crianças que estão na 4ª série, 3ª série e 2ª série, quanto à participação e interesse das crianças nas aulas de língua portuguesa, se as crianças dominam a língua portuguesa na oralidade e, principalmente, se compreendem o que com elas é conversado em língua portuguesa, e, dentre outros aspectos, as formas de contato que elas têm com a língua portuguesa e com a língua kaingang.

Na íntegra, temos ciência que a análise dos discursos, enquanto forma de conteúdo, torna-se um pouco complexa devido à forma como as idéias se relacionam umas com as outras, orientando formas de pensar e de atuar. Todavia, para uma melhor compreensão do objetivo proposto, vale a pena ressaltar que no contexto dos movimentos pelos direitos humanos do final da década de 60 e início de 70, marcados pelo clima político da ditadura e pela mobilização gerada na sociedade civil com a ameaça do fim da tutela, é situada uma nova forma de pensar a educação escolar indígena, que tem por base o ideário da diversidade e da pluralidade cultural, tal como é concebida nos dias atuais: bilíngüe, específica, diferenciada e intercultural.



Na atualidade, as discussões a respeito das questões da educação escolar indígena, sobretudo no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa têm se pautado mais na convergência de natureza política onde são explicitadas as implicações que teve e tem cada uma das metodologias utilizadas, no passado, no processo de ensino-aprendizagem, bem como os limites e as possibilidades na construção de projetos de luta e autonomia, a partir de um modelo de educação formal.

Em vista disso, cria-se cada vez mais, entre diferentes setores da sociedade, um consenso que associa uma escola de tipo específico — com *currículum*, conteúdo e material elaborado e implementado por indígenas — a um intuito de liberdade que, conseqüentemente, os levaria à mais completa autonomia.

Mas, na realidade, é outorgado às escolas, onde atuam os professores não-índios, o uso de metodologias de caráter alienador e autoritário, pois, já tem sacramentado o juízo de valor a respeito de como deve ser o ensino da língua portuguesa para as crianças indígenas. É isto que podemos perceber ao participarmos do cotidiano da comunidade escolar indígena e, sobretudo, concluir que estas não seguem as orientações da nova legislação (“Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, n.º 9394 de 20/12/96, art.78 e 79, onde é assegurada aos povos indígenas a oferta de programa de Educação Escolar Bilíngüe Intercultural). Dessa forma, é viável concluir que os processos formais de ensino nas escolas indígenas vão adquirindo novos sentidos, tanto pelos responsáveis que as implementam, quanto pelos povos indígenas que se vêem completamente afetados por elas.

É nossa intenção, neste exercício crítico através das informações coletadas e através da nossa observação a respeito do ensino da língua portuguesa na Escola Cacique Salvador Venhy e na Escola Cacique Gregório Kaekchot, refletir sobre alguns pontos a respeito do porquê de as crianças encontrarem tanta dificuldade para a aprendizagem da língua portuguesa. E, por ter estudado e observado os anseios da comunidade em relação ao ensino da língua portuguesa, discutir alguns caminhos a serem seguidos fundamentados nos autores, porém, sempre cabendo à comunidade o poder de decisão.

## 3.2 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

### 3.2.1 A grade curricular

Observamos como está organizada a grade curricular de língua portuguesa da Escola Municipal Cacique Salvador Venhy<sup>10</sup> e da Escola Estadual Gregório Kaekchot e como ela funciona, objetivando verificar se há alguma diferença em relação às escolas para os não-índios. Então, constatamos que as disciplinas que as crianças indígenas têm são as mesmas que as não-índias, exceto o ensino da língua Kaingang. A duração das aulas e os horários de entrada e saída das aulas também não diferem das escolas estaduais e municipais para as crianças não-índias.

As crianças de 1ª a 4ª série têm aula de língua Kaingang, porém as aulas de língua Kaingang não ocupam as quatro horas de aula, ocupam apenas uma hora aula.

---

<sup>10</sup> A Escola Municipal Cacique Salvador Venhy e a Escola Estadual Cacique Gregório Kaekchot funcionam no mesmo prédio, sendo uma ao lado da outra, e ainda, os alunos da Escola Municipal Cacique Salvador Venhy utilizam algumas salas de aula da Escola Cacique Gregório Kaekchot. Os alunos das duas escolas utilizam a mesma biblioteca e também se alimentam no mesmo refeitório.

Já as crianças de 5ª a 8ª série têm aula de língua portuguesa três vezes por semana com duração de quarenta e cinco minutos cada aula, e o restante das horas está dividido entre as aulas de língua inglesa, de língua Kaingang, matemática, história e geografia.

A grade curricular está totalmente fora do que pede a grade curricular para escolas indígenas contidas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena. Ela deve estar estruturada de modo que permita às crianças indígenas chegarem à compreensão dos itens abaixo estabelecidos pelo RCNEI (1998, p. 130):

- Compreender que o uso da linguagem verbal é um meio de comunicação e de manifestação dos pensamentos e sentimentos das pessoas e dos povos.
- Reconhecer e valorizar a diversidade lingüística existente no país.
- Usar a(s) língua(s) do seu repertório lingüístico para expressar-se oralmente, de forma eficiente e adequada às diferentes situações e contextos comunicativos.
- Ser leitor e escritor competente na(s) línguas(s) onde essas competências for(em) julgada(s) necessária(s) e relevante(s).

Com a grade curricular estruturada da maneira como está, é muito difícil que o ensino da língua Kaingang e o ensino da língua portuguesa atinjam os objetivos gerais a respeito do ensino de línguas, acima, seja estabelecido. Isto não ocorre porque o tempo destinado às aulas de língua portuguesa e língua Kaingang é muito curto e para se trabalhar as aulas de língua portuguesa e língua kaingang com qualidade e primando pela não longevidade no processo de ensino-aprendizagem, estas aulas deveriam dispor de mais tempo e com horários mais flexíveis.

### 3.3 HORÁRIOS

O horário de aula das crianças de 5ª a 8ª série da Escola Estadual Cacique Gregório Kaekchot, do turno da manhã, a entrada é às 7:45h e o horário de saída às 11:45h, como o horário das crianças não-índias. E as disciplinas estão separadas por temáticas como as das crianças que freqüentam uma escola estadual para crianças não-índias.

Horário/Entrada/Saída	Disciplinas				
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
7:45	Português	Geografia	Kaingang	Matemática	Inglês
9:30	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
10:00	Matemática	Português	História	Ciências	Português
11:45	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

O horário de entrada e saída das crianças da Escola Cacique Gregório Kaekchot do turno da tarde de 5ª a 8ª série é das 12:45h às 17:00h como o horário das crianças não-índias, e as disciplinas também estão separadas por temáticas, como as das crianças que freqüentam uma escola estadual não-índia.

Horário/Entrada/Saída	Disciplinas				
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
12:45	Português	Geografia	Kaingang	Matemática	Inglês
14:30	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
15:00	Matemática	Português	História	Ciências	Português
17:00	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

As crianças de 1ª a 4ª série da Escola Cacique Salvador Venhy entram na escola, na parte da manhã, às 7:45h e saem da escola às 11:45h. E as disciplinas não estão separadas por temáticas. Segundo os professores, as demais disciplinas são trabalhadas de forma interdisciplinar.

Horário/Entrada/Saída	Disciplinas
-----------------------	-------------

	<b>Segunda</b>	<b>Terça</b>	<b>Quarta</b>	<b>Quinta</b>	<b>Sexta</b>
7:45	Português	Matemática	Kaingang	Português	Matemática
9:30	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
10:00	Matemática	Português	Matemática	Matemática	Português
11:45	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

As crianças da Escola Cacique Salvador Venhy, de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série do turno vespertino, entram na escola às 12:45h e saem às 17:00h. As demais disciplinas não estão separadas por temáticas e, segundo os professores, as demais disciplinas são trabalhadas de forma interdisciplinar.

<b>Horário/Entrada/Saída</b>	<b>Disciplinas</b>				
	<b>Segunda</b>	<b>Terça</b>	<b>Quarta</b>	<b>Quinta</b>	<b>Sexta</b>
12:45	Português	Matemática	Kaingang	Português	Matemática
14:30	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
15:00	Matemática	Português	Matemática	Matemática	Português
17:00	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

No que diz respeito ao horário das crianças entrarem e ao saírem da escola, observamos o seguinte: tanto as crianças de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série quanto as de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série entram na escola às 7:45h e saem às 11:45h. Já, as crianças, que estudam na parte da tarde, entram na escola às 12:45h e saem às 17:00h, tanto as de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série quanto as de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série.

As disciplinas da educação básica de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série não estão separadas por temáticas, onde as professoras dão mais ênfase ao ensino de língua portuguesa e de matemática. Porém, quando perguntamos a elas a respeito do ensino de geografia, história, ciências, artes, etc., elas nos disseram que ministram estas disciplinas todas misturadas, da mesma forma como são ministradas as disciplinas

das crianças não-índias. Em seguida, responderam-nos que as disciplinas separadas por temáticas são uma necessidade que acontece somente a partir da 5ª série, pois, de 1ª a 4ª série, as crianças necessitam de aprender a escrever em língua portuguesa e, que aprender conhecimentos, a respeito das demais disciplinas, não é tão importante quando estão ainda estudando de 1ª a 4ª série. As aulas de 5ª a 8ª série têm uma duração de cinquenta minutos cada unidade; já, de 1ª a 4ª série, a classificação não é organizada por temáticas, sendo os horários classificados apenas como horário de entrada, intervalo e saída da sala de aula, como já citamos no início deste texto.

A escola indígena está condicionada aos mesmos horários de entrada e saída como as escolas municipais e estaduais e não seguem, também, os princípios de horários, segundo o RCNEI (1998, p. 75): “Ao tomar o plano de trabalho como criação cotidiana, o professor não está aprisionado a grades, horários, bimestres, seriação. Há, sim, uma reorganização continua de seu tempo, a partir das demandas colocadas pelo trabalho junto aos alunos”. Só que como as escolas da Terra indígena do Ivaí estão sob a ótica do MEC, as professoras e, também, as crianças estão sim aprisionadas a horários de entrada e de saída como nas escolas municipais e estaduais. Ainda, segundo o RCNEI (1998):

Há, também, um respeito à ordenação geral do tempo que rege mais amplamente sua comunidade indígena: as atividades de concentração e dispersão (viagens, caçadas coletivas), as atividades agrícolas, os mutirões, os ciclos rituais e cerimoniais.

Também, não são respeitados os horários de viagens, de caçadas, etc. para que as aulas sejam ministradas, porque os professores têm uma carga horária para cumprir.

As escolas, por nós visitadas, não seguem os padrões do tempo relacionado para as escolas indígenas que estão presentes no RCNEI (1998), haja vista que não há o respeito à reorganização contínua do seu tempo e os horários das disciplinas, das entradas e saídas estão divididos igualmente aos horários das escolas municipais e estaduais.

### 3.4 MATERIAIS DISPONÍVEIS NA BIBLIOTECA DA ESCOLA

Em relação aos materiais disponíveis na biblioteca da escola para o ensino de língua portuguesa, não encontramos vídeo cassete, nem aparelho de som. Citamos este tipo de material porque, se auxilia o professor de língua portuguesa em suas aulas, facilitaria, por exemplo, a aprendizagem das crianças em relação ao ritmo de uma música ou, quem sabe, observar no vídeo como as pessoas se expressam de forma oral nas mais diversas situações em que se encontram, entre outras. Constitui-se, portanto, da biblioteca da escola, objetos tais como:

- \* Mimeógrafo para que as professoras possam mimeografar as atividades que preparam para as crianças
- \* 1 quadro de giz
- \* Livros de literatura infantil
- \* Livros didáticos de língua Portuguesa para uso exclusivo dos professores, em específico, dos professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental
- \* Dicionário de Língua Portuguesa
- \* Dicionário de Kaingang/Português
- \* Dicionário de língua Inglesa

\* Livro didático de Língua Portuguesa para crianças de 5ª a 8ª série

Em relação à quantidade de exemplares que estão disponíveis na biblioteca para que os educadores possam preparar as suas atividades, percebemos que os exemplares não estão disponíveis em quantidade suficiente. (Ver Anexo 3)

Contudo, os materiais disponíveis na biblioteca da escola não são materiais que respeitam a diferença que deveria existir na educação escolar indígena Kaingang, o que seria respeitar também a sua cultura.

Já, de 5ª a 8ª série, existe um exemplar do livro didático de língua portuguesa para cada criança, porém, na mesa da biblioteca, sobram livros desta natureza devido à falta quase que contínua das crianças nas aulas de língua portuguesa. O livro de língua portuguesa, adotado pela escola, para trabalhar com as crianças de 5ª a 7ª série é o livro da coleção **Novo Tempo – Tecendo Textos – Ensino da língua Portuguesa através de projetos**. O número de alunos matriculados de 5ª a 7ª série são os seguintes:

- 5ª série 35 alunos.
- 6ª série 52 alunos divididos em duas turmas.
- 7ª série 41 alunos divididos em duas turmas.

De acordo com a observação feita na biblioteca da escola, percebemos, de uma maneira geral, que os professores durante a hora-atividade não fazem uso dos livros de literatura infantil para prepararem as suas aulas; os livros didáticos de língua



portuguesa também não são por eles usados, optando, preferencialmente, pelo uso da cartilha a qual compartilham, na mesma atividade, ao uso comum.

Assim, essa estrutura organizada ao nível dos elementos referenciais para uma mesma atividade em comum, condiciona-os ao uso em grande frequência do mimeógrafo.

Consideramos, pois, através de algumas atividades recolhidas durante o momento em que as preparavam, que eles têm como princípio estruturante da língua, a organização dos elementos, não em seus níveis mais diversos e, sim, específicos, havendo, neste caso, uma visão não diversificada da língua portuguesa. A dimensão que o ensino de português nos propõe não é considerado na sua forma plena, sendo o fato bastante evidente nas diversas atividades repetitivas em todas as etapas da educação básica, chegando, por vezes, a se repetir de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, devido à incompreensão das crianças para com as atividades no livro didático. Todavia, a modalidade de ensino que relacionamos, (Ver Anexo 1), é comum à etapa da educação básica até a 4<sup>a</sup> série.

Acerca dos materiais disponíveis, a Declaração de OEA (*In*: RCNEI, 1998, p 36) nos esclarece que outro instrumento internacional, ainda em discussão, é o projeto de Declaração sobre os Direitos dos Povos Indígenas, que deve ser aprovado pela OEA (Organização dos Estados Americanos):

Essa Declaração afirma que os povos indígenas têm o direito de definir e aplicar seus próprios planos e programas educacionais, assim como, currículos e materiais didáticos, e a formar e capacitar seus docentes e administradores. Prevê que quando os povos indígenas assim o desejarem, os programas educativos serão

efetuados na língua indígena, incorporando conteúdos próprios e assegurando os meios necessários para o domínio da língua oficial do país.

Afirma, ainda, que os Estados devem garantir que os sistemas educacionais indígenas sejam iguais em qualidade, eficiência e acessibilidade àquele que é oferecido ao restante da população e que deverão prover assistência financeira para que possam se desenvolver adequadamente.

Tomando por base os materiais disponíveis na biblioteca da escola, percebemos que a Declaração da OEA está muito longe de ser cumprida e de os povos indígenas poderem ter material diversificado na biblioteca da escola, sobretudo aqueles que possam mais vir a interessar às crianças e à comunidade escolar, visando a uma melhor educação para as crianças indígenas, isto é, educação de qualidade.

### **3.4.1 Anotações sobre alguns aspectos contidos no livro didático de Língua Portuguesa**

Neste item, tentaremos encontrar onde está a diferença que a educação escolar indígena exige para a etnia dos povos indígenas, sobretudo no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem.

Como sabemos, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o povo indígena conquistou o direito a uma educação escolar diferenciada,

sobretudo no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa. Esta conquista vem acontecendo, desde a década de 80, período este de grandes mudanças no setor educacional, onde imperam e surgem novas teorias para o processo de ensino-aprendizagem em todo o setor educacional. Entretanto, o direito a uma educação diferenciada para os povos indígenas só tem acontecido ao nível do discurso, porque na realidade o que há de fato é uma verdadeira inversão de valores e uma grande confusão a respeito desta questão, entre os professores, diretores, comunidade indígena, etc.

Portanto, os povos indígenas têm a compreensão de que por terem na escola indígena a língua Kaingang no currículo escolar, a educação indígena já pode ser considerada diferenciada. Então, não entendem uma educação escolar diferenciada como um ensino de qualidade e que venha a facilitar a aprendizagem das crianças, principalmente, no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa, que tem sido o pomo da discórdia entre professores e alunos indígenas no decorrer dos anos.

A questão torna-se intrigante entre educadores e alunos porque percebemos, ao visitar aulas de língua portuguesa em escolas indígenas, que os educadores preparam as suas aulas “diferenciadas” de língua portuguesa e as crianças continuam completamente resistentes, ou seja, completamente indiferentes aos conteúdos que os professores estão explicando. E as atividades, em sua grande maioria, não são retiradas de todos os livros didáticos enviados pelo Ministério da Educação, e sim, da **Cartilha Pirulito de Alfabetização**. Todavia, esta é uma cartilha que contém pequenos textos para leitura, o alfabeto contém palavras isoladas que visam levar a criança à repetição das mesmas, pois, os textos são de

acordo com as letras do alfabeto e não oferecem à criança a possibilidade de criar textos com autonomia, e sim, a reproduzir o que está escrito na cartilha. Não oferece à criança a possibilidade de estar em contato com os mais variados tipos de textos que existem. Tomamos isto, como título de exemplo, porque o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998, p. 121) a respeito da língua portuguesa nos diz que:

Aprender e saber usar a língua portuguesa na escola é um dos meios de que as sociedades indígenas dispõem para interpretar e compreender as bases legais que orientam a vida no país, sobretudo aquelas que dizem respeito aos direitos dos povos indígenas. Então, porque há tanta dificuldade para que seja oferecida às crianças indígenas compreender essas bases legais que orientam para a vida com uma educação de qualidade, haja vista que todos os documentos que regulam a vida da sociedade brasileira são escritos em português: as leis, principalmente a Constituição, os regulamentos, os documentos pessoais, os títulos, os registros, os estatutos. Os alunos indígenas são cidadãos brasileiros e, como tais têm o direito de conhecer esses documentos para poderem intervir, sempre que necessitarem, em qualquer esfera da vida social e política do país.

[...] O conhecimento da língua portuguesa permite que as populações indígenas conheçam o funcionamento da sociedade envolvente e, ainda que elas tenham acesso a informações e tecnologias variadas.

[...] A produção de textos indígenas em língua portuguesa contribui também, em sentido inverso, para que a sociedade envolvente — e a humanidade como um todo — conheçam melhor as sociedades indígenas e, com isso, enriqueçam-se culturalmente.

Observamos que esta proposta contida no documento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas acerca do ensino da língua portuguesa nas escolas indígenas, não se encontra nem um pouco dentro da realidade dos livros didáticos e no modo como os professores ministram as aulas de língua portuguesa, vindo, desta forma, a dificultar mais ainda o processo de ensino-aprendizagem em língua portuguesa. O modo como aprendem a língua portuguesa nas escolas não permite que as crianças indígenas tenham a possibilidade de se desenvolverem plenamente dentro da língua portuguesa.

### **3.4.2 Existem materiais escritos em Língua Kaingang na escola?**

Observamos se há cartazes escritos em língua Kaingang na escola, nas igrejas, nas casas, ou se há circulação de jornal escrito em Kaingang, ou qualquer espécie de literatura na língua kaingang. A nossa pretensão era saber até que ponto a escrita na língua Kaingang é importante para a comunidade indígena.

Como já falamos anteriormente, na escola, objeto de nossa pesquisa, não há circulação de cartazes escritos na língua kaingang em razão da comunidade escolar e indígena, na sua grande maioria, não julgar importante o ensino da língua Kaingang na sua forma escrita como necessário para a vida futura das crianças indígenas.

No que diz respeito ao cotidiano da vida familiar indígena, observamos quando estivemos em suas casas que, também, não há circulação de escrita na língua Kaingang nem em forma de cartazes, receitas, ou qualquer outra espécie de literatura. Porém, observamos que:

- há jornais usados;
- listas de compras e listas de materiais que possam comprar para fazerem o artesanato;
- livros, gibis, todos escritos em língua portuguesa;
- televisão, aparelho de som, Cds.

Segundo o RCNEI (1998), 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 pé de igualdade com a língua portuguesa, um direito previsto na Constituição Brasileira.

Uma outra causa que explica o desaparecimento de línguas indígenas é o deslocamento sociolingüístico. Isto acontece quando, em situações de bilingüismo, a língua dominante vai, pouco a pouco, ocupando território comunicativo da língua dominada. Suponhamos, por exemplo, que numa certa comunidade, a língua usada no ambiente familiar, nas relações com os vizinhos e nos ritos religiosos seja a língua indígena, e que a língua portuguesa seja unicamente usada nas relações de trabalho que envolvem não-índios. Nesse caso, a comunidade tem claro que cada língua tem seu território e seu domínio, e se ela mantiver cada língua em seu lugar específico, então, a tendência é que seus membros permaneçam bilíngües, como é o caso das crianças da Terra Indígena do Ivaí.

O problema, no entanto, é que devido à pressão social contra o uso das línguas indígenas, seus falantes passam a usar a língua portuguesa em ambientes que, tradicionalmente, não lhes pertencem. Então, segundo o RCNEI (1998), quando isto acontece, por exemplo, no interior do ambiente familiar, a língua indígena enfraquece porque perde forças e falantes: as crianças vão crescer falando o português. Práticas religiosas com cantos e rezas importados são inúmeras outras portas de entrada, através das quais a língua oficial vai expulsando a língua indígena de territórios tradicionais e vai ganhando cada vez mais força dentro da própria comunidade.

### 3.5 A QUESTÃO DO CALENDÁRIO DIFERENCIADO NA ESCOLA MUNICIPAL CACIQUE SALVADOR VENHY E NA ESCOLA ESTADUAL CACIQUE GREGÓRIO KAEKCHOT

Como sabemos, os povos indígenas estão amparados pela legislação a terem o direito a uma educação diferenciada, intercultural e bilíngüe, inclusive o de freqüentarem uma escola que lhes ofereça um calendário diferenciado. Entretanto, quando visitamos a Escola Estadual Cacique Salvador Venhy e a Escola Cacique Gregório Kaekchot, percebemos que o calendário diferenciado para estes povos não existe de fato.

Quando observamos o calendário escolar, percebemos que em nada ele se diferencia do calendário escolar das crianças não-índias, com exceção das aulas de língua Kaingang que as crianças indígenas têm determinadas em seu calendário escolar.

Consideramos que apenas por terem incluído em seu currículo escolar as aulas de língua Kaingang não significa que tenham uma educação bilíngüe e, também, um calendário diferenciado. O ano letivo tem início no mês de março, as férias no mês de julho e o seu término no mês de dezembro. Tanto o início quanto o término do horário das aulas têm o mesmo tempo que para as crianças não-índias e que freqüentam uma escola da rede municipal e estadual, e o mesmo procede em relação ao ano letivo.

No nosso entendimento, o fato ocorre porque a escola indígena em estudo não é uma escola autônoma em termos de funcionamento. Ela é mantida pelo município e, por isso, segue basicamente o mesmo padrão de qualquer escola que seja mantida pelo município. Os professores que atuam na escola são todos concursados pela prefeitura e pelo Estado, havendo uma alta rotatividade de professores todos os anos, dificultando, desta forma, também, a possibilidade de ser programado um trabalho diferenciado. O fato é que ao longo da questão da diferença existem outros fatores a ela inclusos, como:

- Investimento na formação dos professores;
- Planejamento de atividades diferenciadas e com conhecimento (adequadas à realidade cultural das crianças Kaingang);
- Preparação de materiais didáticos que estejam acessíveis às necessidades e ao interesse das crianças;
- Investimento, também, na formação de professores índios, e outros.

Entretanto, ao questionarmos a diretora a respeito das nossas observações acerca de um calendário diferenciado, ela veio confirmar as nossas observações. Disse-nos que um calendário diferenciado e uma escola com possibilidades de autonomia, na realidade, não existem na Escola Municipal Rural Cacique Salvador Venhy e na Escola Cacique Gregório Kaekchot, pois, para que elas funcionem dependem da prefeitura, sendo o investimento na educação indígena muito precário, e que, para ser feito um ensino ou para que tenham um calendário diferenciado como manda a legislação brasileira, seria necessário um investimento muito grande na educação



escolar indígena, não tendo o município condições de arcar com todas as despesas necessárias.

A respeito do calendário diferenciado, MeruriBoe-Bororo (1988, p. 75) nos diz que:

Calendário diferenciado é respeitar a cultura: período de caça, pesca, funeral, plantio. Os rituais que acontecem durante a noite, devem ser considerados dias letivos. Só que o que a legislação garante em termos de respeitar a cultura dos indígenas, no que diz respeito a um calendário diferenciado, não garante na prática que ela ocorra, porque o MEC exige que ela siga os padrões das escolas municipais e estaduais da rede de ensino.

Isto porque a escola indígena depende da verba do governo e da prefeitura para ser mantida; o calendário diferenciado descrito acima não acontece, e assim sendo, as escolas continuam seguindo os padrões das escolas do Ministério da Educação. E assim, a escola fica indefinida: nem indígena e nem escola não indígena. Crianças e professores ficam perdidos em meio aos conteúdos

### 3.6 OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO EXISTENTES NA ESCOLA E NA TERRA INDÍGENA

Neste aspecto, relataremos quais os meios de comunicação que circulam na Escola Municipal Cacique Salvador Venhy e na Escola Estadual Cacique Gregório Kaekchot, cujo objetivo é saber quais são os meios de comunicação que possibilitem aos índios estarem em contato com a língua portuguesa.

O cenário da escola e da Terra Indígena do Ivaí, no que diz respeito aos meios de comunicação que circulam nas mesmas e que possibilitam aos indígenas estarem em contato com a língua portuguesa, é bastante vasto.

No que tange ao âmbito escolar, as crianças têm contato com os livros de literatura infantil e revistas. Durante o recreio, elas ouvem e dançam músicas gaúchas, sertanejas, e outras, todas gravadas em língua portuguesa e quando alguma professora resolve levar o vídeo cassete para a sala de aula, elas assistem a um filme.

Já na comunidade, de um modo geral, até onde nos foi permitido visitar, percebemos que a maioria deles tem televisão ou um rádio que fica constantemente ligado quando há alguém em casa. Em muitas casas, pudemos encontrar aparelho de som com vários Cds de músicas populares e pudemos perceber que as crianças dominam as músicas que estão nas paradas de sucesso, porque durante os intervalos das aulas e quando estão passeando pela aldeia elas cantam essas

músicas. São pessoas que estão muito bem informadas a respeito do que ocorre na cidade, no Brasil e até no mundo, pois assistem aos noticiários da televisão.

A título de ilustração de como as crianças estão em contato com a língua portuguesa, relatamos o seguinte exemplo que pudemos presenciar na escola: as crianças sabem negociar qualquer venda, desde as menores às maiores. São informadas sobre o preço de tudo e negociam muito bem o preço do pinhão e de seus artesanatos. E, ainda, nos dizem que o preço do pinhão que há no mercado é mais caro e que podemos conferir no anúncio da televisão.

Neste contexto, as crianças estão fazendo parte do bilingüismo precoce, ou seja, estão apreendendo também as duas línguas, simultaneamente, desde a primeira infância como nos coloca Dabène (1994 *In*: INFANTE, 1998). Por um outro lado, as crianças Kaingang do Ivaí convivem também com o bilingüismo passivo onde uma das duas línguas só é dominada no nível da compreensão; ou, bilingüismo técnico, limitado a usos especializados.

Isto se dá porque as crianças convivem na escola com ensino da língua portuguesa e da língua Kaingang e, às vezes, a língua Kaingang só é utilizada para que eles possam comunicar-se oralmente, em quase tudo entre eles; e a língua portuguesa para que eles possam negociar o artesanato, o pinhão e, também, para ouvirem os meios de comunicação na nossa língua.

### 3.7 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EM SALA DE AULA

Realizamos a observação de como as professoras ministram as aulas de língua portuguesa nas escolas Cacique Salvador Venhy e Cacique Gregório Kaekchot.

#### **3.7.1 Atividades propostas pelos professores para as crianças em seus cadernos**

O nosso objetivo é observar a escrita das crianças: como elas escrevem, se têm algum tipo de problema, enfim, se compreendem o sistema da escrita quando realizam as atividades em seus cadernos.

Quando observamos os cadernos de língua portuguesa das crianças de 1ª a 4ª série, percebemos que muitas crianças têm problemas de escrita e que, na verdade, muitas não chegam a compreender o sistema da língua escrita, pois, mesmo ao copiarem do quadro, elas fazem apenas bolinhas ou, até mesmo, rabiscos em seus cadernos. Outras crianças, ao copiarem do quadro, escrevem completamente espelhados. Escrevem, também, da esquerda para a direita e, muitas vezes, não compreendem para que servem as letras, qual é a sua importância para a vida cotidiana. Isto é bastante visível, tendo em conta o total desinteresse das crianças pelo aprendizado da língua portuguesa, quando da realização das atividades que a professora lhes propõe em seus cadernos.

O completo desinteresse das crianças indígenas pelas aulas de língua portuguesa e pelas atividades oferecidas pelas professoras acontece porque as aulas não são

oferecidas em um ambiente rico e estimulante. A este respeito Manrique (*In: CUBERES [et al], 1997, p. 59*), diz que:

As diferentes teorias sobre o desenvolvimento cognitivo afirmam que as crianças possuem grande desejo de aprender e capacidade intelectual para isso, desde que sejam colocadas em ambiente pedagógico e afetivo, rico e estimulante.

O desenvolvimento da inteligência e da curiosidade infantil ocorre e alimenta-se em função da diversidade de experiência das quais respondem às influências do meio.

Como podemos observar, as atividades propostas pelos professores para as crianças, em seus cadernos, são, basicamente, de natureza mecânica, (separação de sílabas) e elas são trabalhadas em todas as etapas do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série. E, como a maioria das crianças chega de 5ª a 8ª série sem estar alfabetizada, os professores, na maioria das vezes, dão início às mesmas atividades a que eles estavam habituados de 1ª a 4ª série, tendo como objetivo alfabetizá-los em língua portuguesa.

Para que a situação acima fosse modificada, a escola Kaingang teria que rever seu projeto pedagógico para que as atividades não ficassem tão repetitivas desde a Educação Infantil até a 8ª série. Então, quanto à ação pedagógica, Manrique (*In: CUBERES [et al], 1997, p. 62*), acredita que para que a educação inicial possa proporcionar o melhor, é preciso aprofundar de forma rigorosa e documentada o debate sobre o projeto pedagógico. Isto é, sobre o marco teórico de ensino e aprendizagem e o modelo evolutivo, adotados para fundamentar a seleção dos conteúdos e dos objetivos. A consideração das implicações pedagógicas das teorias interacionistas pode contribuir para a elaboração de um projeto que corresponda às exigências educativas de uma sociedade em transformação.

Também, porque os professores de educação escolar indígena chegaram à conclusão de que não adianta trabalhar a língua portuguesa de outro modo. Haja vista que qualquer tentativa que difere da que as crianças estão acostumadas a realizar é, automaticamente recusada, por julgarem difícil. No entanto, temos a compreensão que o tipo de atividades utilizadas pelas professoras não despertam o interesse das crianças indígenas para que elas venham aprender a língua portuguesa. O que na realidade ocorre, é que elas somente conhecem esta maneira de aprender a língua portuguesa durante todo o ensino de 1ª a 4ª série. E, quando lhes é apresentada outra forma de aprendizagem, há um estranhamento por parte delas e, automaticamente, há uma recusa mesmo às atividades que estão habituadas a não despertar nelas nenhum tipo de interesse.

Neste sentido, Manrique (*In*: CUBERES [et al], 1997) diz que é preciso lembrar que todas as crianças possuem potencialidades para adquirir a linguagem. Esta capacidade biológica é uma condição necessária, mas não suficiente, para explicar o desenvolvimento lingüístico e as diferenças entre as crianças neste processo. Pensa-se que as crianças não possuem predisposições inatas específicas vinculadas à aprendizagem da língua, mas, também, outros domínios cognitivos. Porém, o desenvolvimento é, em si mesmo, um processo dinâmico de interação entre mente e meio (*apud* KARMILOFF-SMITH, 1992). Toda situação de experiência de meninos e meninas é definida pelo contexto objetivo, que implica na ação, na observação e/ou na participação em atividades, no uso da linguagem ou da fala, com relação à criança e nas interações com as demais.

Na verdade, as atividades que as professoras da Terra Indígena do Ivaí oferecem às crianças, levam, na realidade, as crianças a conhecerem o alfabeto, memorizar apenas letras, reconhecerem as que são iguais, copiar do texto palavras que estão descontextualizadas de algum tipo de texto trabalhado antes, ou de alguma brincadeira ou jogo que tivessem sido realizados anteriormente.

Entretanto, neste tipo de atividade não encontramos nada que estivesse associado, em termos de conteúdo, que se assemelhasse à realidade das crianças indígenas, haja vista, que elas estão basicamente isoladas e longe de serem trabalhadas dentro de um contexto cultural indígena que, no caso, em questão, seria a essência do conteúdo a ser trabalhado para que viesse a despertar o interesse das crianças para a aprendizagem da língua portuguesa, realmente com significado. Quando falamos em um ensino de língua portuguesa com significado, compreendemos que ele passa, principalmente, pela unidade mais completa da língua que é o texto em sua plenitude (todos os tipos de textos que existem), pois, através dele as crianças poderão ter a compreensão de todas as unidades da língua portuguesa, além de poderem estudar e terem a possibilidade de criarem textos que tenham conteúdos que fazem parte de sua cultura e que realmente interessem às crianças, para que despertem para o verdadeiro prazer da leitura e da escrita com qualidade. Além do que, terão a possibilidade de desenvolverem-se como escritores, poetas, artistas da música, da arte, do conto, da crônica, cartunistas, e outros.

No entanto, para que isso venha ocorrer com as crianças que são bilíngües e que vivem em um contexto de extrema pobreza, faz-se necessário rever a forma como está sendo trabalhado o ensino de língua portuguesa desde a Educação Infantil até

às últimas séries existentes na escola. Partimos do princípio de que ninguém aprende, de fato, aquilo que para ele parece ser algo de outro mundo e, que na verdade, não lhe cause interesse, emoção, satisfação, prazer, alegria, conhecimento e, principalmente, sem saber para que serve, qual é também o objetivo funcional da língua escrita na sociedade nacional. As crianças indígenas devem perceber que a comunidade indígena cada vez mais necessita, além de falar, saber ler e escrever em língua portuguesa, em virtude de que faz as suas compras na cidade, registra os seus filhos, faz negócios com os homens que não são índios, que os jovens estão cada vez mais indo estudar nas universidades que não são específicas para índios e, por isso, necessitam dominar com autonomia a língua portuguesa, principalmente, no que diz respeito à parte escrita.

Silva (2002, p. 17) nos esclarece que, assim, pode-se observar que, antes da aquisição da linguagem, as crianças interpretam o comportamento dos outros e respondem a ele, fazendo parte de interações que implicam reciprocidade. O fato de responderem com gestos, sons ou ações àquilo que a família ou a educadora lhes propõem, permite supor que estão formando um modelo interno do mundo social. Esse modelo vai sendo formado com base em representações ou esquemas mentais que têm a forma ou estruturas de êxitos. Tais estruturas desempenham um papel crucial no desenvolvimento lingüístico e cognitivo. Com efeito, a representação de êxitos, que derivam de representações, constitui a origem dos conceitos e a base da aprendizagem das palavras.

Conforme Manrique (*In*: CUBERES [et al], 1997, p. 62-63), as crianças compreendem que as palavras não são simplesmente utilizadas em determinadas



situações, mas sim, que elas se referem a alguma coisa. Para que isso aconteça, elas devem dispor de representações mentais ou de conceitos que representem aquilo que a palavra denota. Todo interlocutor realiza sua própria interpretação dos enunciados, dos demais, a partir das representações de seu sistema cognitivo. Isto é, estabelece um significado subjetivo baseado em seu sistema de interpretação de significados.

É observável que as crianças indígenas vêm para a escola sabendo apenas uma ou outra palavra em língua portuguesa. É claro que a pronúncia não é exatamente igual, porém, julgamos que isso não tem nenhuma importância de fato, como os professores julgam ter. Alegam o modo como as crianças pronunciam como algo errado e, por isso, elas têm muita dificuldade para poderem aprender a língua portuguesa. Neste caso, perguntaríamos, os nordestinos, cariocas, gaúchos, e outros, pronunciam a língua portuguesa de modo errado simplesmente porque a maneira deles falarem não coincide com a nossa? E mais ainda, eles não iriam conseguir se apropriar da língua portuguesa escrita ou falada por pronunciarem de forma diferente da nossa? Na realidade, é necessário termos em mente que vivemos em um país com uma grande diversidade lingüística e que se julgarmos quem pronuncia certo ou errado, teríamos que ter como padrão uma comunidade que fosse o exemplo de pronúncia correta, e isto não existe no Brasil.

O que deve ser explicado para as crianças indígenas é que em nosso sistema lingüístico existem variadas formas de pronunciar as palavras, e que isto é correto e aceito, devido a uma questão regional ou até mesmo cultural de uma determinada comunidade; mas, quando vamos escrever, todos devem obedecer a uma regra

ortográfica, pois, se assim não ocorrer em relação à linguagem escrita, as pessoas passariam a fazer uma grande confusão com as mensagens que são emitidas de forma escrita e, assim sendo, não conseguiriam ter uma comunicação clara umas com as outras. Explicar, ainda, para as crianças que a regra gramatical correta (ortográfica) é exigida pela escola.

Em relação às crianças que são bilíngües, deve ser compreendido que a pronúncia delas em língua portuguesa não deve ser considerada como um erro porque falam arrastado, ou como justificativa para que não possam aprender a língua portuguesa na parte escrita. Para isso, existem jogos e brincadeiras que, aos poucos, vão levando a criança a associar os sons às letras e não é necessário que ela aprenda a pronunciar exatamente igual como nós pronunciamos, mas sim, que tenha a noção de que determinada letra corresponda a determinado som e vice-versa. Como observamos, oferecer às crianças bilíngües (Português-Kaingang) a possibilidade de aprenderem a língua portuguesa na escrita não é tão complexo assim, pois, elas são crianças como qualquer criança que existe no mundo. Tendo esta compreensão, precisamos adaptar o que vamos trabalhar de acordo com a realidade delas, porém, uma adaptação que irá agradá-las e que, conseqüentemente, irá levá-las a compreender o prazer de estudar. E quando falamos em adaptar os conteúdos da língua portuguesa ao meio em que elas vivem, não estamos falando de algo sem qualidade ou coisa parecida, mas sim, de uma educação diferenciada, isto é, de acordo com a cultura delas, porém, com uma excelente qualidade, que as leve a aprender a língua portuguesa em sua plenitude, e que, ao mesmo tempo, venha a ser interessante para elas. Desta forma, não estaríamos confundindo uma educação escolar indígena diferenciada como uma escola onde os conteúdos, sobretudo o de

língua portuguesa, fosse visto como algo inferior e sem credibilidade para as crianças indígenas.

Sobre a aprendizagem da língua, Manrique (*In*: CUBERES [et al], 1997, p. 64) faz uma conexão entre o desenvolvimento cognitivo e lingüístico e a interação social, questão levantada por Vigotsky, sugerindo que o adulto colabore com as crianças, mostrando diferentes formas de resolver um problema para pedir-lhes, depois, que tentem resolvê-lo sozinhas, ou que inicie a solução, e lhes dê pistas para que completem.

Este é o conceito vigotskiano de *zona de desenvolvimento proximal* que permite compreender que existem capacidades que ainda não se desenvolveram, mas que estão em processo de desenvolvimento. Neste momento é que adquire importância a intervenção docente: *o que uma criança puder fazer hoje, com ajuda, poderá fazer sozinha amanhã*. O ensino e a aprendizagem podem ampliar o horizonte para que o desenvolvimento não se detenha. Na verdade, Vigotsky propõe que a única boa aprendizagem é a que persegue este desenvolvimento.

As atividades propostas pelos professores da Terra Indígena do Ivaí para as crianças realizarem em seus cadernos não interessam nem um pouco a elas. Isto ocorre porque as atividades são sempre as mesmas como: separação de sílabas e ligue o desenho à palavra. Além disso, os professores parecem não estar atentos ao desejo das crianças, pois elas respondem com gestos e atitudes ao que está sendo oferecido no ensino de língua portuguesa. É aí que entra a *zona de desenvolvimento proximal* de Vigotsky: o que uma criança puder fazer com ajuda

hoje, poderá fazer sozinha amanhã. Assim, os horizontes do ensino poderão ser ampliados a cada dia com a ajuda de um educador que está atento às evoluções de seus alunos.

### **3.7.2 Diálogo entre professores não-índios e crianças indígenas nas aulas de Língua Portuguesa. Há comunicação?**

Nesta questão, observamos se os professores fazem perguntas para as crianças, como essas perguntas são feitas, se as crianças entendem estas perguntas e, também, como os professores reagem diante da incompreensão ou compreensão das crianças.

Como é sabido, e pudemos confirmar em nossa pesquisa de campo, as crianças indígenas Kaingang entendem um pouco da língua portuguesa no que diz respeito à oralidade, e parecem compreender alguma coisa do que é falado com eles em língua portuguesa.

Temos essa hipótese porque quando conversávamos com elas por alguns minutos, conseguíamos manter um diálogo agradável e, quando elas não compreendiam o que estávamos falando, perguntavam novamente. É lógico que quando elas falam em português, percebemos que elas não têm domínio completo da língua. Detemo-nos nesta questão, porque acreditamos que a relação entre professor-aluno que acontece na sala de aula não pode estar relacionada somente ao fato de as crianças não dominarem a língua portuguesa na oralidade, ou no fato de os educadores não compreenderem o que elas falam. Durante o momento em que acompanhamos

algumas aulas de língua portuguesa, pudemos conversar com algumas crianças, e elas após estarem mais acostumadas com a nossa presença em sala de aula, conversavam ao seu modo conosco, e ficavam nos rodeando, esperando que déssemos mais atenção a elas.

As perguntas que os professores fazem para as crianças são sempre muito repetitivas no sentido de memorizar o que elas estão passando no quadro de giz como, por exemplo, o que dá  $SA+PO =$ , algumas respondem SAPO, outras BOLA, e a maioria, simplesmente, não responde nada para a professora. Diante da atitude da maioria das crianças, a professora usa expressões tais como: “O gato comeu a língua de vocês? Deixa de doidura! Você é maluco ou não sabe como aprender mesmo?” Há, por parte da professora, uma irritação quase que constante quando as crianças não conseguem ler ou quando pronunciam de forma errada aquilo que ela está pedindo para elas lerem. As crianças compreendem, de fato, o que as professoras estão pedindo para elas fazerem, pois entendem a língua portuguesa na oralidade.

O fato é que elas não estão ainda alfabetizadas na língua portuguesa para realizar aquilo que a professora está pedindo para elas realizarem. E, mesmo porque, este tipo de atividade parece nem um pouco estar interessando às crianças.

Mediante isso, elas silenciam e, basicamente, não fazem nenhuma pergunta para as professoras em sala de aula sobre aquilo que está sendo ensinado a elas, exceto qual é a hora do lanche e se podem ir dar uma voltinha lá fora.

Automaticamente, a professora retoma a leitura juntamente com as crianças e pede para que elas repitam juntamente com ela, porém as crianças não fazem o que ela está pedindo e começam a conversar na língua Kaingang em sala de aula. Assim, a professora começa a dar bronca nas crianças e elas continuam a ficar em silêncio. Não tendo mais alternativas para chamar a atenção das crianças para que elas prestem atenção na aula de língua portuguesa, a professora resolve chamar o vice-cacique para resolver a questão. Ele, simplesmente responde, que é para ela fazer uma reunião com os pais das crianças para ver o que está acontecendo e descobrir por que elas não querem prestar atenção na aula de língua portuguesa. Na verdade, a professora ainda não se deu conta que algo de errado está realmente acontecendo em relação ao processo de ensino-aprendizagem e que as crianças não podem ser culpadas porque ficam em silêncio, fazem bagunça ou mesmo porque não respondem aos questionamentos dela.

Em contrapartida ao que os educadores agem em relação ao fato de trabalharem os conteúdos de língua portuguesa e ao tratamento em relação às crianças, Vigostsky parte da idéia de que existe uma zona de desenvolvimento atual definida pelo nível evolutivo das funções mentais da criança, e que se manifesta pela capacidade de resolver situações de forma independente. Isto é, a possibilidade que a criança tem para resolver problemas, sozinha, e em uma determinada situação.

Por outro lado, existe um desenvolvimento potencial que envolve as conquistas das crianças, se elas receberem o apoio adequado no momento do desenvolvimento de atividades. Entre esses dois níveis descritos, encontra-se a zona de desenvolvimento proximal, que é o cenário no qual acontece a aprendizagem.

Stapich (*In: CUBERES [et al], 1997*) diz que a conseqüência pedagógica que acompanha a conceitualização é de extrema importância: a verdadeira ação educativa não pode dirigir-se aos níveis evolutivos já alcançados porque seria mera redundância. Pelo contrário, deve ir um pouco mais à frente por ser verdadeiramente eficaz.

Isto quer dizer que as crianças desenvolvem-se ao interagirem com seus colegas, entre os quais existem alguns mais maduros do que eles, e com os adultos, um dos quais, a professora, que se caracteriza por apresentar-lhes constantes desafios, para cuja resolução lhes oferecerá a ajuda necessária. Quando estes processos tiverem sido interiorizados pela criança, começarão a fazer parte de sua competência pessoal, facilitando uma ação autônoma.

Então, é óbvio que do professor, principalmente do professor de alunos Kaingang, exige-se capacidade de observação e de escuta de seus alunos, para determinar qual é o nível atual de desenvolvimento, o potencial e a zona de desenvolvimento proximal dos mesmos.

Na área da língua, segundo Stapich (*In: CUBERES [et al], 1997, p. 48-49*), este tipo de trabalho implica em colocar as crianças em contato permanente com pessoas que falam, lêem, escrevem, revelando uma competência lingüística que, sem ser surpreendente, constitua um nível mais elaborado que o correspondente ao desenvolvimento atual do aluno.

Desta forma, o professor pode dispor de diversos materiais para planejar e desenvolver atividades com as crianças, tais como: documentários, filmes, livros, poesias, músicas, ilustrações, jogos e outros.

Nas escolas observadas, as crianças estão completamente alheias a quase tudo o que as professoras falam, dizem ou até mesmo pensam em sala de aula. O fato é que as atividades que os professores estão oferecendo para as crianças não vêm ao encontro do que elas estão querendo para as suas vidas de estudantes. Isto é bastante visível quando elas silenciam ou fazem bagunça durante as aulas de língua portuguesa, ou quando os professores tentam comunicar-se com elas.

Stapich (*In*: CUBERES [et al], 1997) coloca que é preciso o professor estar atento ao nível evolutivo em que as crianças se encontram para tentar ajudá-las a prosseguir, ou seja, avançar a etapas posteriores. Então, ficar em atividades repetitivas e exigir que as crianças fiquem repetindo aquilo que ela quer não as levará a evoluir no conteúdo que está sendo trabalhado, mesmo porque as crianças se recusam a fazer isto, e também, não dialogam com a professora.

### **3.7.3 O caderno das crianças**

Ao passar pelas salas de aula da Escola Cacique Salvador Venhy, observamos que em todas elas havia crianças que não tinham o caderno de língua portuguesa e, neste caso, a professora resolvia o problema da falta de material dando para a criança uma folha de papel sulfite, para que ela pudesse realizar as suas atividades.



Ou então, ela se dirigia até a secretaria da escola para pedir um novo caderno para realizar as atividades de língua portuguesa.

Em alguns casos, acompanhamos as crianças até a secretaria para poder observar qual seria a justificativa que elas tinham para pedir um outro caderno. Dentre as justificativas feitas para a situação em questão, observamos as seguintes:

- Perdi o meu caderno quando eu estava indo embora para a minha casa, voltei ao caminho para tentar encontrá-lo, porém não achei.
- Acabaram as folhas do meu caderno e eu não tenho mais onde escrever (Neste caso o secretário pedia para ver o caderno que acabou, porém das seis crianças que apresentavam esta argumentação apenas duas mostraram o seu antigo caderno e as outras diziam que não sabiam onde ele poderia estar, mas sabiam apenas que ele havia acabado).

Então, o secretário dava-lhes outro caderno pequeno, de aproximadamente trinta folhas, e pedia para as crianças assinarem um livro, onde constava o por quê estavam pegando outro caderno.

A partir do momento em que as crianças saíram da secretaria, foi-nos dito que elas pediam caderno, constantemente, porque achavam bonito fazer isto. Ao pedirmos mais objetividade no comentário, foi-nos esclarecido que as crianças ao virem alguns de seus amigos de sala de aula pedirem caderno, elas também se achavam no direito de fazer a mesma coisa, mesmo que não estivessem, realmente, necessitando de um.

Também o secretário relatou-nos que quando verificava o caderno de pedidos, percebia que havia crianças, a cada duas semanas, com dois ou mais pedidos de caderno. E quando ele resolveu observar a bolsa da criança, lá estavam os dois

cadernos com todas as folhas praticamente em branco ou apenas com pouquíssimas folhas utilizadas.

Relatou ainda que este controle era necessário porque a verba que vem do município para comprar material escolar para toda a escola era muito pouca, sendo por volta de trezentos reais, o que dificultava, e muito, a possibilidade de estarem distribuindo material escolar no momento em que as crianças desejassem.

Voltando à observação feita em relação às justificativas das crianças para pedirem um novo caderno, observamos que elas diziam o seguinte:

- Eu estava brincando com o meu irmãozinho e ele sem querer rasgou todas as folhas do meu caderno, tentei arrumar, porém não consegui e agora estou precisando de um outro caderno para eu poder estudar.
- Fui apagar a atividade que eu estava fazendo e daí acabei rasgando todas as folhas do meu caderno sem querer, acho que isto aconteceu porque eu apaguei tudo com muita força.

Este tipo de comentário a respeito dos cadernos por parte das crianças para justificarem o pedido de outro caderno é comum em todas as séries, sendo mais freqüente com as crianças de quinta a oitava série. Segundo a nossa análise, através da observação, isto ocorre com mais freqüência séries acima citadas, porque as crianças têm aulas com professores de disciplinas diferentes, sendo um professor para cada disciplina (História, Geografia, Matemática, Português, Ciência, Inglês, Kaingang). Então, pudemos perceber ainda que elas trocam um caderno pelo outro com muita facilidade e os perdem, também, por estarem carregando cadernos em grande quantidade, não tendo ainda o discernimento de que é necessário um caderno para cada matéria em estudo.

Quanto aos cuidados básicos com o material escolar, percebemos que os cadernos de 99% das crianças são sujos e desencapados. São todos cheios de dobras nas pontas e, geralmente, as folhas são desgrudadas da capa, ficando, assim, algumas folhas do caderno soltas, correndo o risco de serem totalmente perdidas.

Geralmente, as crianças de 1ª a 4ª série misturam as atividades que são dadas. Isto ocorre, também, porque as disciplinas são dadas de forma conjunta, e mesmo que a professora explique que a aula será de matemática, por exemplo, existem crianças que mesmo assim, o fazem no caderno de língua portuguesa.

As crianças não respeitam a ordem do caderno, escrevendo, muitas vezes, as atividades de trás para frente, isto quando não começam a escrever no caderno de baixo para cima, o que demonstra não terem ainda a noção de espaço definida. Percebemos que no caderno das crianças existem pautas e que, ao copiar do quadro, elas não encontram as mesmas pautas que há em seus cadernos dificultando, portanto, a possibilidade de fazerem a comparação do seu caderno com o quadro de giz.

Notamos que a professora não divide o quadro ao meio, não faz as linhas como se fosse a do caderno e não explica para a criança que o nosso sistema de escrita é da esquerda para a direita, visando com esta explicação uma melhor compreensão por parte das crianças de como usar o caderno e para que ele serve.

Contudo, desde a 1ª série do Ensino Fundamental até a 7ª série, os alunos têm por costume ao escrever ou copiar do quadro misturar a letra cursiva com a letra caixa

alta. Para eles, é como se o traçado das letras não fosse distinto. Quando isto ocorre, a professora não tem por hábito explicar para a criança que ela deve escrever toda a palavra ou com a letra cursiva ou com a caixa alta. As crianças escrevem, misturando as letras e, assim prosseguem, durante toda a aula, sem ter uma explicação do modo mais adequado que usamos para escrever.

As atividades propostas pelos professores para as crianças realizarem em seus cadernos são, basicamente, todas de natureza mecânica, bem dentro do método tradicional. As atividades, abaixo relacionadas, são atividades que os professores passam no quadro para as crianças copiarem em seus cadernos e depois realizarem. São também atividades que os professores fazem no mimeógrafo e oferecem para as crianças colarem em seus cadernos.

No campo do bilingüismo, ao fato de as crianças estarem sempre pedindo um caderno, embora estejam com a bolsa cheia de cadernos, podemos entender que a criança está dizendo que a aula não está lhe agradando, pois acreditamos que o caderno, para elas, é algo sem serventia, principalmente para o ensino bilíngüe.

Dabène (1994 *In*: INFANTE, 1998) refere-se a V. Weinrich, para nos lembrar que é a pessoa e não o local onde ela se encontra que constitui o real contato de línguas e que essas organizações estão estruturadas em quatro níveis de análises, e que não podemos ver o bilingüismo apenas de um único prisma. Então, na relação do bilingüismo, bem como as atitudes que os professores têm para com seus alunos, o que deve contar é o aluno bilíngüe, tentar compreendê-lo e ajudá-lo a resolver os seus problemas e conflitos interiores e exteriores. Pois, se continuarmos a ver o

bilingüismo sob um único prisma, as crianças continuarão a se desinteressar pelo ensino da língua portuguesa, seja dando os seus cadernos para o irmão brincar, seja rasgando as folhas, etc. Quanto às atitudes, se seguirmos a de Lambert, é necessário ter uma maneira consciente e organizada de pensar, sentir, reagir às pessoas, a grupos, a questões sociais ou, mais geralmente, a qualquer evento no ambiente.

As crianças vivem perdendo os seus cadernos, arrumando as mais diversas desculpas tais como: “Perdi o meu caderno, meu irmão rasgou ele quando pegou para brincar”. Nestas atitudes, como já dissemos, as crianças estão querendo dizer que algo nas aulas não está muito bem para elas. Então, segundo Dabène (1994 *In: INFANTE*, 1998), as pessoas é que importam, não o espaço geográfico em que elas se encontram. É por isso, que elas devem ser valorizadas primeiramente, a começar por trabalhar na educação bilíngüe, algo que interesse a elas.

#### **3.7.4 Dificuldades encontradas pelas crianças para realizar as atividades**

Objetivamos observar e anotar quais são as dificuldades encontradas pelas crianças para realizar as atividades que lhes são propostas, incluindo, ainda, neste item, perceber se elas têm problemas de leitura e ortografia.

As crianças, de um modo geral, não dominam o código da leitura e da escrita, tanto as que estão de 1ª a 4ª série como as que estão de 5ª a 8ª série. A escola parece não ter como critério a condição de que a criança tenha que saber ler e escrever para poder ir para a série seguinte. O fato é que as crianças estão chegando às

séries posteriores à quarta série sem dominar o código da leitura e da escrita, mesmo no que diz respeito à codificação e à decodificação. As crianças que somente conseguem codificar e decodificar os signos lingüísticos não têm a noção do que seja uma interpretação e uma produção de texto; escrevem apenas palavras isoladas e que são copiadas de alguns cartazes que estão expostos na parede da sala de aula.

Os erros de grafia são freqüentes e quando as crianças escrevem, na tentativa de elaborarem algumas frases, cometem erros de concordância que não são corrigidos pela professora, por julgar segundo ela, que isso faz parte da cultura das crianças e que não adianta mostrar para elas a possibilidade de poderem escrever com clareza as suas pequenas tentativas de produção textual.

Cuberes (1997, p. 24) afirma que o risco de ritualizar as prescrições não é fácil de descartar. A psicogênese restrita à sua expressão mínima tem provocado caos, frustração e erros didáticos. É possível que estes efeitos estivessem muito longe da intenção dos grupos que formularam algumas hipóteses com relação aos processos de aproximação da leitura e da escrita.

Se observarmos o conceito que os professores têm a respeito da leitura e da escrita entre os indígenas, podemos perceber o quanto estão equivocados, pois tanto no que se refere à aprendizagem como ao desenvolvimento, está ligado a cada um dos campos de conhecimentos necessários para viver, conviver, comunicar-se, compreender o mundo, criar e constituir-se membro da sociedade. A crescente tendência a usar siglas, apócopes e formas redutivas poderia explicar o fato de que

durante os últimos vinte anos, um grande número de professoras e várias famílias, têm identificado, mediante o vocábulo psicogênese, uma maneira bastante incerta de abordar o ensino da leitura e da escrita.

Cuberes (1997) afirma, ainda, que além do fato de que hoje encontramos outras explicações a respeito do desenvolvimento inteligente e de que numerosas pesquisas fazem duvidar das hipóteses de trabalho sustentadas com relação à escrita, torna-se necessário compreender que existe uma psicogênese do conhecimento científico, matemático e mesmo da moral e da socialização. Apesar disso, as novas contribuições epistemológicas e psicológicas fazem-nos duvidar da idéia de etapas e de processos individuais abstraídos da interação social. Por sua vez, permitem supor que a gênese do conhecimento explica-se de diversas maneiras, nem todas elas coincidentes com os argumentos de Piaget e seus seguidores.

Desta forma, poder estender o sentido do processo psicogenético, de abri-lo a diferentes explicações e confrontá-lo, empiricamente, indicaria que o magistério e a psicopedagogia estão em condições de encontrar significados, contradições e incoerências, além do evidente.

Essa psicogênese, então, será desenvolvida em um ambiente favorável ao desenvolvimento emocional, à psicomotricidade, à expressão e à criatividade; em condições que favoreçam a saúde física e sócio-emocional. E, fundamentalmente, o desenvolvimento cognitivo dependerá da interação com seu meio, povoado de pessoas e objetos.

Os professores após as crianças tentarem escrever algumas frases não as corrigem, e mesmo as crianças que já sabem escrever, codificar e decodificar as letras, não conseguem interpretar a leitura de um texto. Os professores acreditam que o fato de as crianças indígenas escreverem errado na língua portuguesa e não interpretarem a leitura faz parte da cultura das crianças e que não irão aprender mesmo.

### **3.7.5 A postura dos professores mediante aos questionamentos ou ao silêncio das crianças durante as aulas de Língua Portuguesa**

Temos por objetivo descrever como os professores reagem diante das perguntas das crianças nas aulas de língua portuguesa e, também, como reagem diante daquela criança que fica quieta e não participa da aula. Neste caso, traremos para o texto, cenas das aulas de língua portuguesa que observamos para compreendermos como é a relação professor-aluno no ensino de língua portuguesa e, até que ponto, esse relacionamento pode influenciar no processo de ensino-aprendizagem.

A aula de língua portuguesa, que relataremos neste texto, ocorreu em uma sala de aula de uma turma de 4ª série do período vespertino com vinte e cinco crianças. Privilegiamos esta série, porque gostaríamos de saber, também, qual o nível de conhecimento em que as crianças se encontravam em relação à língua e, em que condições elas iriam para a 5ª série, no ano seguinte. Também, pelo alto índice de evasão escolar<sup>11</sup> que ocorre nas 5ª séries, devido à incompreensão da língua portuguesa, é que julgamos necessário compreender como acontece, de uma

---

<sup>11</sup>A este respeito ver: MOTA, Tadeu Lúcio & BURATO, Gouveia Lúcia. **A exclusão dos excluídos:** evasão e perspectiva escolar entre os índios kaingang das Terras indígenas de Ivaí e Faxinal-Paraná-Brasil. Artigo apresentado no Evento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá no ano de 2002.



maneira geral, o ensino de língua portuguesa na 4ª série, bem como, a relação professor-aluno no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem.

Visamos compreender, também, a maneira como os professores trabalham os conteúdos de língua portuguesa e, automaticamente, como as crianças e os professores reagem diante de tal situação. Não foi possível observar como os professores trabalham o texto com as crianças em sala de aula, porque eles não têm por costume trabalhar com texto de qualquer espécie, pois, julgamos que somente a partir da 5ª série é que deve ser trabalhada a questão do texto, visto que as crianças estarão com mais maturidade para isso.

Ao presenciarmos a aula de língua portuguesa, observamos que a professora passou mais da metade da aula dando ênfase à elaboração do cabeçalho da escola, frisando muito o nome do presidente da república, a data do dia. Ela não utilizava o calendário para isso, onde estava localizado o Paraná e o país em que moramos, e para este questionamento não utilizava o mapa político do Brasil e nem o do Estado do Paraná, pedindo para as crianças repetirem, várias vezes, o nome da diretora e do prefeito da cidade, entre outros.

Na etapa seguinte ao cabeçalho, ela perguntou para as crianças como estava o tempo lá fora e elas responderam que estava nublado. E, logo após, a professora pergunta: quais são as estações do ano?

Observamos, ainda, que a professora não utilizava nenhum recurso material para explicar às crianças quais eram as estações do ano. Fazia somente perguntas orais

a este respeito e quando alguma criança perguntava, por exemplo, o que é outono, ela, simplesmente, respondia que é a época do ano em que temos muitas frutas. A criança insatisfeita perguntava como é o outono e porque é outono. E ela automaticamente respondia que é o período em que temos muitas frutas. A criança perguntava se no outono faz calor ou frio e ela respondia que, às vezes, faz calor e, às vezes, faz muito frio.

Percebemos que a criança necessitaria de uma explicação com algo mais concreto em que ela pudesse visualizar e compreender melhor a respeito das estações do ano. Mas, como a professora não utilizava recursos materiais ou mesmo visuais para a sua explicação, a situação ficava por isso mesmo, pairando no ar a incompreensão quase que por completo por parte das crianças a respeito do assunto abordado e, por parte da professora, a sensação de ter cumprido o seu papel por ter respondido às perguntas da criança, mesmo sem saber se ela compreendeu, ou não, o que foi explicado.

Depois, a professora passava corrigindo a cópia do cabeçalho que as crianças fizeram e, enquanto isso, as crianças passavam a maior parte do tempo correndo pela sala de aula, conversando e deitando por cima das carteiras. É como se estivessem ao ar livre, apenas para divertirem-se. E a professora continuava a corrigir os cadernos, individualmente, para saber o que as crianças copiaram errado do cabeçalho que ela ficou quase metade da aula de língua portuguesa fazendo com que as crianças memorizassem.

No que diz respeito ao modo como as crianças se expressam em língua portuguesa, notamos que elas têm algumas dificuldades em relação à pronúncia, caracterizada pela professora como erro e não como algo que é proveniente de crianças que vivem em um meio sócio-cultural de muita pobreza e, que por isso, não conhecem com precisão a norma culta padrão para poderem expressar algumas palavras em língua portuguesa.

Diante desta incompreensão, a professora corrigia as crianças com rispidez, dizendo que o modo como elas falavam aquelas palavras estava completamente errado. Por exemplo, a criança dizia: eu não ganhei a FOINHA, ao invés de dizer, eu não ganhei a FOLHINHA, etc. Em seguida, a professora corrigia novamente, dizendo para elas a pronúncia das palavras e não utilizava outros recursos didáticos mais atraentes para explicar-lhes que a norma culta padrão da língua portuguesa exige que devemos pronunciar a palavra que ela falou de determinada maneira e que para escrevê-la ela não podia também permitir que fosse escrita como pronunciada, anteriormente.

A correção quanto ao modo de as crianças falarem a língua portuguesa era quase que constante, porém somente de modo verbal e com um certo ar de preconceito, o que levava as crianças a não darem a menor importância para o tipo de correção que ela estava fazendo com as mesmas.

Em relação às crianças que não conseguiam terminar de copiar o cabeçalho, a professora falava em tom de ameaça que iria ficar ao lado delas até que conseguissem terminar de copiar do quadro. E havia, de fato, aquelas crianças que

não conseguem copiar o que estava escrito no quadro de giz. O real motivo de não conseguirem copiar do quadro, não nos foi explicado, mas, temos algumas hipóteses: desinteresse pelo que estava sendo ensinado; a não compreensão do que estava escrito no quadro; a não associação da folha do caderno com o quadro de giz, uma vez que a professora não fazia linhas no quadro para que as crianças pudessem ter um melhor direcionamento para poderem escrever, e outros.

No que diz respeito ao relacionamento professor-aluno, percebemos que as crianças eram tratadas de modo bastante infantil quanto à explicação das atividades. A professora usava, freqüentemente, as expressões: “colocar o nominho de vocês nas folhas mimeografadinhas”, “a serinha em que vocês estão”... E assim, sucessivamente, as crianças iam repetindo aquilo que a professora falava para elas.

Quanto ao contexto da aula de língua portuguesa, a professora dava início à separação de sílabas sem mesmo antes ter, ao menos, contextualizada a temática da aula. Assim, as crianças realizavam as atividades de separação de sílabas sem nenhuma autonomia, pois eram condicionadas pela professora.

Percebemos que isso ocorria, não porque elas não conseguissem realizar as atividades sozinhas, mas porque a professora não lhes dava a oportunidade de trabalharem sozinhas, para depois fazerem as perguntas; e as crianças já estavam habituadas a isso. Quando a professora pedia para as crianças lerem a palavra CUECA elas liam SUECA; COCO elas liam SOCO. Elas, na realidade, não diferenciavam, em alguns casos, que a escrita é diferente da pronúncia.

Acreditamos que pelo fato de as crianças não perceberem que a escrita e a fala eram coisas distintas, devia-se, também, ao fato de a professora explicar a sonorização da letra e as suas correspondências como se fosse um cálculo matemático, pois, perguntava para as crianças, o tempo todo, o que dava: B+A= C+E= C+A= C+U=. Então, as crianças acabavam escrevendo como falavam e liam, conforme falavam, pois, desta forma, é que aprenderam. As atividades trabalhadas nas aulas de língua portuguesa, tanto na 4ª série como nas demais séries, eram somente atividades de separação de sílabas.

Quando a professora pedia para as crianças irem separar as sílabas no quadro, percebemos o quanto as crianças não compreendiam o que na realidade estavam fazendo. Observemos, abaixo, o que uma criança da 4ª série fazia quando a professora pedia para ela separar as sílabas:

CUECA = CU-E-CO, BONECA = BO-NE-LA, BECO = E-LO

A professora corrigia, oralmente, e ia perguntando para as crianças quantas sílabas havia em cada palavra, mais ou menos, umas oito vezes, até que elas conseguissem memorizar quantas sílabas havia em cada palavra por elas estudada.

Na etapa seguinte da aula, a professora, juntamente com as crianças, fazia a leitura coletiva da separação de sílabas, mas, como a maioria das crianças se recusasse a fazer a leitura que a professora pedia, ela costumava chamar a atenção das crianças para que elas comesçassem a ler o que a professora estava pedindo para elas. Mesmo assim, nem todas as crianças atendiam ao pedido da professora e não liam

as palavras isoladas que estavam escritas no quadro de giz. E havia algumas crianças que não conseguiam ler palavras como: cabelo, cabide, bule, cadeado.

Em vista disso, a professora repetia várias vezes com elas as palavras que estavam no quadro, até que elas conseguissem memorizá-las e, logo após, ela fazia a leitura individual em voz alta para ver se as crianças haviam memorizado as palavras que estavam estudando. Caso a memorização não houvesse ocorrido, a professora pedia para as crianças repetirem várias vezes com ela, a palavra que as crianças não conseguiram ler.

A próxima atividade foi um ditado, onde a professora ia mostrando o desenho e pedindo para as crianças escreverem o nome da figura que elas estavam vendo. Mas, elas não conseguiam escrever sozinhas. Então, a professora fazia o ditado juntamente com elas, escrevendo o nome das figuras no quadro. No momento desta atividade, acontecia uma completa gritaria por toda a sala de aula, fazendo com que a professora desistisse da mesma, deixando-a para o dia seguinte.

Em geral, havia uma certa irritação, por parte da professora, quando ela perguntava alguma coisa e as crianças silenciavam-se, ou, se as mandava ler e escrever e elas não o faziam, ou, então, quando as crianças não prestavam atenção no que ela estava explicando e começavam a dispersarem-se pela sala, chutando bola, conversando, correndo... Diante disso, não havia uma tentativa por parte dela para buscar uma outra forma de atrair a atenção das crianças para que se interessassem pelas aulas de língua portuguesa e pudessem realizar as atividades que elas lhes propunha.

A questão da falta de interesse da criança Kaingang pelas aulas de língua portuguesa, dá-se de forma bastante expressiva como pudemos observar na descrição acima. Os educadores parecem não entender que mesmo sendo índias, elas são crianças e que gostariam, também, de ver a linguagem sendo trabalhada como jogo ou brincadeiras.

Para estas questões, acima mencionadas, existem jogos e exercícios que ajudam a atingir a consciência lingüística que os levaria gradualmente a apropriarem-se das normas da nossa língua: separação de palavras e fonemas, construções significativas, uso de pronomes, verbos, descobertas do sujeito e outras.

É sumamente importante que as atividades desenvolvidas com crianças em salas de aula, ou com uma criança de forma geral, devam ser comentadas nas reuniões com os pais ou familiares (responsável), com a finalidade de demonstrar um certo grau de continuidade entre a casa e a escola. Assim é que se aprende a linguagem por imersão, pois, também vão colocando os pais informados de como ocorre o processo de ensino-aprendizagem, bem como, a importância da continuidade desta aprendizagem em casa.

Cuberes (1997, p. 27) relata que os clássicos trabalhos manuais, dobraduras, recortes, encaixes e pinturas, incentivam a encontrar novas formas de expressão, e se a professora as utilizar sabiamente, aproximam ao uso de novas palavras, a construção de relatos e as descrições.

Só que estas aulas devem respeitar o interesse e o nível de maturidade das crianças indígenas. É por isso que devem, em sala de aula e, mesmo durante a hora do recreio, prestar atenção e tentar conversar com as crianças em língua portuguesa um assunto que possa vir a ser do interesse delas.

Como são crianças que têm televisão em casa, procurar comentar com elas sobre o que assistiram, o que viram no caminho da escola para casa, qual a comida indígena que elas mais gostam. São caminhos que possibilitam desencadear uma série de atividades que geram uma adorável aproximação na aquisição da leitura e da escrita.

Então, retirar das crianças indígenas as idéias para programar as atividades de cada dia e ir colocando num canto especial da sala, é demonstrar para elas que o que elas dizem e falam têm valor. E aos poucos, as crianças indígenas vão associando que são crianças que têm valor, que o que dizem e escrevem têm valor, vão associando a importância da leitura e da escrita em língua portuguesa para a sua vida e que também elas podem acontecer dentro de um contexto que tenha significação para elas.

Desta forma, os Kaingang estarão muito mais estimulados a estruturar o seu interesse pela leitura e pela escrita em língua portuguesa, pois o ambiente cultural que provém dos conhecimentos que elas já têm internalizados, estariam sendo valorizados.



Mais uma vez ressaltamos que os níveis das crianças deverão ser respeitados, as propostas de trabalho deverão ter fundamento e a articulação entre um nível e o outro devem ser facilitadas para o bom desenvolvimento das crianças. Neste caso, as professoras dos Kaingang, de todas as etapas, deverão estar atentas para com as atividades que são abordadas em um nível escolar e outro, para que não gerem o desestímulo nas crianças em relação ao estudo da língua portuguesa. E aí estão inclusos atividades repetitivas e sempre os mesmos tipos de atividades em todas as séries.

Se não estivermos atentos para estas questões, Selmi & Turrini (*apud* CUBERES, 1997, p. 44) esclarecem que, conseqüentemente, tudo isso induz os professores, por um fácil processo de autocensura, a exercitar as crianças em atividades de pré-grafismo e outros (não faltam os bloquinhos e fichas). Certamente existe um problema de relação fluída entre a escola infantil e a primária, porém o mesmo não será resolvido acumulando provas, fichas, esquemas ou outros artifícios deste tipo. O centro da questão está na continuidade cultural, na integração real das atuações, em alimentar adequadamente a inteligência das crianças.

Diante dos questionamentos das crianças, os professores ficam completamente indiferentes, o que faz com que as crianças, diante desta atitude, comecem a silenciar, ficando quietas em um canto da sala ou pulando sobre as carteiras.

Cuberes (1997) deixa claro que estas questões podem ser resolvidas levando o que está sendo trabalhado nas salas de aula para os pais e, também, usar sabiamente as aulas de dobraduras, encaixes, pinturas, e outros, para o ensino da língua

portuguesa. Ressalta, também, para a importância de chamar a atenção das crianças para o ensino da língua portuguesa através da descoberta oral do que elas mais gostam.

### **3.7.6 A relação escola /comunidade**

A comunidade escolar indígena relaciona todos os dias letivos com a comunidade indígena nos seus mais variados aspectos, haja vista que os pais, mães, tias indígenas têm toda a liberdade para entrar na escola no momento que quiserem, bem como nas salas de aula. Nestas sociedades chamadas tradicionais, a criança se desenvolve e aprende o que necessita para a vida adulta no convívio com os adultos. Em relação à questão educacional Paro (2000, p.12) afirma que a escola ao promover a educação precisa:

Tomá-la em todo o seu significado humano, não em apenas algumas de suas dimensões. Por isso, pode-se dizer que a escola pública tem baixa qualidade [...] porque não fornece o mínimo necessário para a criança e adolescente se construírem como seres humanos [...] para elevar-se a um nível humano de liberdade, diferenciando-se da mera necessidade natural, o indivíduo precisa “atualizar-se” historicamente pela apropriação de um mínimo de saber alcançado pela sociedade da qual faz parte.

No nosso estudo, registramos conversas que realizamos com lideranças (pais, mães, professores, coordenadores, diretores) que fazem parte direta ou indiretamente da Escola Cacique Salvador Venhy e da Escola Gregório Kaeckhot, objetivando saber qual é a importância da língua portuguesa para a comunidade indígena Kaingang, enfim, a sua importância para a vida das crianças.

Em nossa análise afirmamos que a maioria dos entrevistados diz que é muito importante o ensino da língua portuguesa na escola, pois as crianças precisam da aprendizagem da língua para a sua vida futura, apesar de reconhecerem que é muito difícil para as crianças aprenderem a língua portuguesa na parte escrita.

No entanto, muitos dos educadores acreditam que é a falta de instrução dos pais que por não saberem ler e escrever em língua portuguesa, acabam por gerar desinteresse nos próprios filhos sobre os conteúdos a serem trabalhados.

Paro (2000, p.13) afirma, porém, que a falta de interesse do aluno como justificativa para o mau desempenho escolar precisa ser combatida de forma radical porque ela implica na própria renúncia da escola a uma das suas funções mais essenciais. Para o autor, os equívocos a esse respeito, geralmente advêm da atitude de considerar a “aula” como produto do trabalho escolar. Nessa concepção, desde que o professor deu uma boa aula, a escola cumpriu a sua obrigação, apresentou o seu produto, tudo mais sendo responsabilidade do aluno. O autor cita Marx quando apresenta o conceito de trabalho como sendo “a atividade adequada a um fim”, afirmando, então, que a aula ou “situação de ensino” constitui o próprio trabalho, não seu produto. Se a escola tem que responder por produtos, estes só podem ser o resultado da apropriação do saber pelos alunos.

Segundo Paro (2000), a escola que toma como objeto de preocupação levar o aluno a querer aprender, precisa ter presente a continuidade entre educação familiar e a escolar, buscando formas de conseguir a adesão da família para sua tarefa de desenvolvimento nos educandos de atitudes positivas e duradouras com relação ao aprender e estudar.

Assim, uma primeira associação possível entre o mundo da família e o da escola, para a criança que inicia a sua escolarização, é aquela entre socialização primária e socialização secundária, nas palavras de Berger e Luckmann (1973, *apud* PARO, 2000, p. 26):

A socialização primária é a socialização que o indivíduo experimenta na infância, em virtude da qual torna-se membro da sociedade. A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz o indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo da sociedade.

Na Escola Cacique Salvador Venhy, a família não tem preocupação com a aprendizagem das crianças e nem no desenvolvimento de hábitos de estudo. Isto se dá porque os pais acreditam que a vontade de estudar e fazer tarefa é de responsabilidade da escola desenvolver.

### 3.8 O PAPEL DA LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA KAINGANG

Apresentaremos os materiais didáticos que os professores utilizam para preparar e ministrar as aulas de língua portuguesa para as crianças indígenas e, também, faremos a observação da quantidade de materiais disponíveis na escola para que as professoras possam realizar as suas pesquisas.

#### **3.8.1 O material didático utilizado no ensino de Língua Portuguesa**

Analisaremos estes materiais com o objetivo de verificar se eles estão servindo de auxílio aos professores para que eles possam tornar as aulas de língua portuguesa mais interessantes e adequadas para as crianças, ou, se estão servindo apenas

como fonte de cópia das atividades. Faremos, ainda, uma lista dos livros existentes na biblioteca da escola, com o objetivo de verificar se os professores, ao utilizarem os livros, os usam de acordo com a série que a criança está cursando.

### 3.8.2 Livros que a professora utiliza

Os professores da educação básica que vai desde a Educação Infantil até a oitava série do Ensino Fundamental, não utilizam um livro específico para preparar as aulas de língua portuguesa. Segundo a nossa observação, o que eles têm como material de apoio, são vários livros didáticos que ficam à disposição na biblioteca<sup>12</sup> da escola, que são os mesmos doados a todas as escolas do município pelo Ministério da Educação.

Entretanto, estes livros não são usados pelos professores e, quando isto ocorre, não têm por costume usar o livro indicado para a etapa que está sendo trabalhada. Usam, também, como recurso, os livros de séries anteriores ou posteriores a que estão trabalhando. Costumam trabalhar muito com exercícios mimeografados, que são retirados de algumas cartilhas, como a **Cartilha Pirulito de Alfabetização**, aprovada pelo MEC. As atividades, nestas séries, são basicamente as mesmas.

Já na educação básica de quinta à oitava série, existe um livro específico de língua portuguesa para cada criança. Porém, os livros não são usados regularmente de acordo com a série indicada. Neste caso, citamos como exemplo, o caso das

---

<sup>12</sup> A biblioteca da Escola Cacique Salvador Venhy é a mesma para a Escola Cacique Gregório Kaekchot. É uma biblioteca pequena com poucas variedades de livros em língua portuguesa e os existentes que servem de apoio para que os professores possam trabalhar estão arrolados no Anexo 3.

crianças que estão na sétima série e, por vezes, usam os livros das que estão na quinta série. Todas as crianças de 5ª a 8ª série têm o livro didático para ser usado exclusivamente na sala de aula, após o que eles são guardados na biblioteca, não podendo desta forma ser levados para casa para servir como fonte de leitura ou tarefa complementar do conteúdo trabalhado. Existe uma série de quinze tipos de livros de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental que podem vir a servir como fonte de pesquisas para a preparação das aulas de língua portuguesa (Ver Anexo 3).

Todavia, estes livros são exemplares destinados ao uso exclusivo dos professores, pois podem servir, de acordo com a escolha de cada professor, como modelo na preparação de suas aulas. Entretanto, os livros não são por eles utilizados porque os consideram de difícil compreensão para poderem elaborar as atividades, para as aulas de língua portuguesa.

Esta falta de compreensão por parte dos professores sobre as questões didáticas apresentadas nos livros ocorre, segundo a nossa observação, também, porque eles entendem que para ensinar a língua portuguesa para crianças indígenas seria necessário um outro tipo de atividade que viesse a facilitar mais a aprendizagem das crianças.

Porém, o tipo de atividades que os professores almejam para as crianças não é o que eles encontram nos livros didáticos, por isso, raramente utilizam-se deles. Também, não requerem o trabalho com nenhum tipo de texto ou com vários textos, principalmente os que se encontram nos livros didáticos que existem na escola em

questão. Isto acontece, porque os professores consideram os textos muito longos e totalmente fora da realidade dos Kaingang.

Entretanto, os professores de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série utilizam com maior freqüência algumas atividades que estão na **Cartilha Pirulito de Alfabetização**, por considerarem-nas mais adequadas ao nível educacional das crianças indígenas. Como existe apenas um exemplar da cartilha na escola, os professores utilizam-na em todas as séries do Ensino Fundamental, ora passando as atividades para as crianças no quadro de giz, ora mimeografando e, depois, distribuindo para as crianças.

Segundo o RCNEI (1998), os recursos didáticos que os professores devem usar para as suas aulas diferem-se bastante daqueles que os professores da Terra Indígena do Ivaí utilizam, que são os livros didáticos e cópias mimeografadas, e outros. Desta forma, os professores das crianças indígenas trabalham com o livro didático, basicamente, como as crianças não-índias trabalham. Ainda com o agravante de que elas não têm a liberdade de poderem levar os livros didáticos para casa para poderem estudar. Na maioria das vezes, não têm nem sequer o contato com os variados tipos de textos.

O RCNEI (1988, p. 203) dá liberdade ao professor de escolher e estudar um acontecimento histórico ou vivido por seu povo e pela população brasileira, utilizando depoimentos de pessoas, textos ou gravuras encontradas em enciclopédias, materiais didáticos, revistas e jornais para poderem preparar as suas aulas. Eles não necessitam ficar presos a cartilhas ou a exercícios mimeografados. O tema da aula pode ser sobre um acontecimento histórico qualquer e o professor

arranjar um modo criativo e que venha a atrair a atenção das crianças para o ensino da língua portuguesa. Mesmo porque a implicação da aprendizagem está também na maneira como o professor dá as suas aulas, baseado no material que tem disponível. Ou seja, saber usar os recursos materiais de que dispõe, com criatividade, para as aulas que irá ministrar para as crianças indígenas.

Os educadores necessitam compreender que as crianças indígenas precisam sentir a presença viva daquilo que está sendo oferecido a elas em termos de leitura e escrita para poder sentirem-se atraídas pelo que está sendo ensinado. Ao discutir esta questão, Stapich (*In: CUBERES [et al], 1997, p. 56*) afirma que por mais imaginária que seja a história narrada, deverá ser contada com um certo rigor, com uma determinada técnica, pois não só o texto informativo possui uma estrutura que o articula, o expressivo também tem as suas regras.

Outra forma de gerar narrações que possuam o requisito de uma boa estruturação é partir de textos que, por sua vez, tenham uma estrutura perfeitamente definida e fácil de ser captada pelas crianças. Ambas as atitudes permitem propor às crianças:

- \* A continuação da história (ampliação).
- \* Podemos lhes contar a primeira metade e sugerir que continuem (completem).
- \* Ou, o que é mais interessante, aproveitar a estrutura que nos oferecem para gerar novas narrações. Por exemplo, a partir de “O indiozinho que fazia balainho de taquara”. Sugerir títulos como: “A chuva fina”; “Futebol na escola”, e outros.



Os educadores reclamam que os livros didáticos nada têm a oferecer para as crianças em termos de conteúdo e que eles também não chamam a atenção das crianças para que o ensino de língua portuguesa seja oferecido com eficácia. Então, elas preferem pegar a cartilha e dela retirar alguns exercícios mimeografados. Já o RCNEI (1998) diz que os recursos e matérias didáticos utilizados pelos educadores que trabalham com crianças indígenas não precisam ser necessariamente os livros didáticos, e sim, depoimentos de pessoas. Textos ou gravuras encontrados em livros, enfim, tudo depende da maneira como o conteúdo é trabalhado.

Já Stapich (*In: CUBERES [et al], 1997*) nos diz que o trabalho com as histórias que os livros didáticos contêm devem ser trabalhadas com emoção, dando às crianças a oportunidade de poderem se expressar das mais variadas formas, pois isto contribuirá para que criem seus próprios textos tanto na oralidade, quanto na parte escrita.

### **3.8.3 Material mimeografado e livro didático**

Os materiais mimeografados que as professoras utilizam para oferecer às crianças são preparados na hora atividade na biblioteca da escola. Apresentamos, essas atividades, (Ver Anexo 1), no final da dissertação, por serem as que elas mais usam, havendo apenas a modificação, na maioria das vezes, dos nomes dos objetos e dos desenhos para que elas possam pintar.

A atividade de separação de sílabas é muito comum nos exercícios mimeografados por serem eles, segundo as professoras, o exercício mais fácil para as crianças

poderem aprender a ler e a escrever a língua portuguesa. Dão muita importância, também, às atividades em que as crianças têm que contar as sílabas e as letras porque acreditam que as crianças aprendem mais facilmente a ler e a escrever a língua portuguesa, pois, conseguem memorizar as letras.

Constatamos que elas preferem dar este tipo de atividade em folhas mimeografadas, porque elas podem colocar desenhos para as crianças pintar, sendo, também, uma maneira delas ficarem distraídas e não fazerem tanta bagunça nas aulas. Como podemos observar, as atividades que têm relação com o aumentativo e o diminutivo das palavras são trabalhadas de forma isolada, ou seja, sem uma prévia contextualização do que vem a ser o diminutivo e o aumentativo das palavras, e sim, nos moldes do “siga o modelo”.

Observamos que não há uma preocupação quanto aos conteúdos trabalhados em língua portuguesa, assim como, uma preocupação com que as crianças compreendam, de fato, o que está sendo ensinado, mas sim, que as crianças tenham um modelo a ser seguido e que já venha escrito nas atividades mimeografadas.

Percebemos, através das atividades propostas nos cadernos, que as crianças estão sendo condicionadas a fazer atividades repetitivas das letras tais como: copiar o alfabeto, juntar as sílabas e escrever palavras isoladas, ou ligar o desenho à palavra. Vai ficando claro, no decorrer das atividades, que o conceito de escrita e, conseqüentemente, de leitura que vai sendo colocado para as crianças, não é outro, senão, a simples junção de letras ou sílabas.

As crianças, ao contrário do que possamos pensar, estão se habituando neste tipo de atividade, inclusive, a aprender por meio de letras, e não da palavra no seu sentido mais pleno, levando-as, neste sentido, a vários equívocos em relação ao que é de fato a leitura e a escrita no aspecto mais amplo. Isto fica evidente quando a professora explica para a criança que a letra C+A = CA. Neste caso, quando a professora pede para a criança ler a palavra CASA, ela lê /sasa/, e na hora de escrever casa, ela escreve como lê /sasa/.

Percebemos, no caderno das crianças, que a atividade de separação de sílabas e colocar o número de sílabas tem levado algumas delas a cometer erros do tipo (Verde rr-de) e isto não é corrigido pelo professor, sob a justificativa de que as crianças são índias e têm muita dificuldade mesmo para compreender este tipo de atividade. De um modo geral, as atividades propostas pelos professores para as crianças realizarem em seus cadernos, desde a Educação Infantil até a quarta série do Ensino Fundamental, é, basicamente, a mesma, havendo raras variações de uma série para outra.

Ressaltamos, porém, que os professores colocaram para nós a preocupação de que não sabem como utilizar os livros didáticos para poderem preparar as suas aulas, pois, julgam que os mesmos estão totalmente fora da realidade das crianças e, por outro lado, confessam não saber como trabalhar a língua portuguesa dentro da realidade das crianças indígenas.

Então, ao analisarmos os livros didáticos de língua portuguesa que estão disponíveis na escola para a educação escolar indígena, percebemos que eles não contêm, em

cada página, a versão dos conteúdos para a língua Kaingang, dos conteúdos trabalhados em língua portuguesa. E, segundo a nossa observação de como acontece a educação bilíngüe na escola, o material com a versão em língua Kaingang não se faz necessário, haja vista que as crianças desta comunidade não têm uma educação bilíngüe em proporção exata com a língua portuguesa e, neste sentido, elas dominam a língua Kaingang apenas na oralidade, sendo a escrita Kaingang algo completamente estranho para elas.

No que diz respeito à educação escolar indígena, a escola tem na grade curricular a língua portuguesa como primeira língua e a língua Kaingang como segunda língua, pois, há aulas de Kaingang apenas uma vez por semana. Em relação aos livros didáticos de língua portuguesa, são utilizados somente a partir da 5ª série. O livro adotado pela escola é **Tecendo textos - Ensino da Língua Portuguesa através de Projetos**. Na apresentação do livro didático de língua portuguesa está bastante clara a proposta de trabalho que visa a ser desenvolvida pelos alunos e pelos professores em sala de aula, e tal proposta, está bastante explícita na citação abaixo:

Esta obra foi escrita especialmente para você que gosta de fazer descobertas por meio de trabalhos individuais ou em grupos e de se relacionar com pessoas ao seu redor. Para você que gosta de falar, de trocar idéias, de expor as suas opiniões, impressões pessoais, de ler, de criar e escrever, foram preparadas atividades, que, certamente, farão com que você goste mais de estudar Português...  
[...] Você terá a oportunidade de ler e interpretar textos dos mais variados tipos: histórias de ação, suspense, de ficção científica, mitos e lendas do Brasil e de outras regiões do planeta, textos teatrais, poemas, textos jornalísticos ou retirados de revistas, textos instrucionais, histórias em quadrinhos e muito mais.  
[...] Os capítulos estão organizados por unidade de acordo com determinado tema e são compostos de várias seções que giram em torno de quatro práticas: Prática de Leitura, de Comunicação Oral, de Produção de Textos e de Reflexão sobre o uso da língua.

No final da maioria dos capítulos, você será convidado a fazer parte de um projeto de trabalho, quando terá a chance de pôr em prática os conhecimentos aprendidos e demonstrar a sua solidariedade e vontade de contribuir para a construção de um mundo melhor.

[...] Pesquise, expresse as suas idéias, sentimentos, sensações; registre as suas vivências, construa as suas histórias, textos opinativos, jornalísticos, sonhe, emocione-se, divirta-se, leia por prazer, lute por seus ideais, aprendendo a defender as suas opiniões oralmente e por escrito. Não seja um espectador na sala de aula, mas um agente, um(a) aluno(a) atuante. Assim dará mais sentido às atividades escolares e aprimorará o seu desempenho nessa área e, certamente, descobrirá a alegria de aprender (apresentação da proposta de trabalho do livro de língua portuguesa da coleção Novo Tempo)<sup>13</sup>.

A proposta de trabalho pedagógico para o ensino de língua portuguesa é bastante louvável e oferece à criança a possibilidade de estar em contato com os mais variados tipos de textos. Entretanto, o modo como as atividades são apresentadas é, ainda, bastante complexo para crianças dessa comunidade indígena, pois, a maioria delas fala algumas palavras na língua portuguesa, mas, no que diz respeito à parte escrita, chegam à quinta série sem estar praticamente alfabetizadas. Neste sentido, as crianças e os professores, basicamente, não utilizam o livro didático porque não têm como trabalhar com o mesmo, levando em consideração o nível de entendimento de língua portuguesa em que as crianças indígenas se encontram. E quando o livro didático é utilizado pela professora, parece, para as crianças, que a maioria dos assuntos que são abordados, não estão de acordo com o interesse delas, e isso também faz com que elas tenham completo desinteresse em gostar de escrever os seus próprios textos. O livro traz temas polêmicos e a grande maioria deles está distante da realidade das crianças, o que vem a dificultar a compreensão do que o texto quer transmitir, pois, elas não têm como estabelecer uma associação do que o texto propõe com o que elas vivem. Neste caso, então, o professor teria

---

<sup>13</sup> Citação retirada da apresentação contida no livro didático: OLIVEIRA, A. Tânia; SILVA, S. A.; BERTOLIN, R. **Coleção Novo Tempo – Tecendo Textos – Ensino da Língua Portuguesa através de Projetos**. FNDE/Ministério da Educação, IBEP. 6ª série.

que fazer uma adaptação em quase todos os temas a serem trabalhados para que eles viessem ao encontro da realidade das crianças e, assim, ir aos poucos se aprofundando nas questões relacionadas ao texto.

É evidente que, conforme o tema trabalhado, o professor necessita fazer com que ele seja adequado à realidade das crianças indígenas e, desta forma, estará trabalhando com conhecimento e de modo científico, aspectos da cultura indígena em estudo e, aos poucos, ir introduzindo novos conhecimentos para o cotidiano escolar das crianças. Quando falamos em unir educação e cultura, é isso que estamos querendo estabelecer: uma relação onde a cultura não seja entendida, simplesmente, como levar para a sala de aula, de forma empírica, aquilo que as crianças costumam fazer todos os dias. Mas, sim, trabalhar a cultura no sentido de conhecimento com possibilidades de comprovação e, neste aspecto, compreender o ensino da língua portuguesa com conhecimento de causa, bem como as suas especificidades, através do texto, da linguagem como puro jogo, da música, das brincadeiras entre outros.

Na legislação, os exercícios mimeografados são um item que fazem parte do currículo, já que os professores somente dão as atividades de separação de sílabas em folhas mimeografadas. Observamos que o RCNEI (1998, p. 57) no que se refere às orientações pedagógicas, diz o seguinte:

Ao desenvolver seu trabalho nas escolas indígenas, os professores têm que diariamente, fazer escolhas e tomar decisões que exigem ações de planejamento, registro e avaliação.  
Que assunto vou trabalhar hoje com meus alunos?  
Os alunos vão estudar em grupos ou individualmente?  
Que tempo vou dedicar ao assunto escolhido?

Vou fazer pesquisa na aldeia ou a aula vai ser apenas dentro da sala de aula?  
Como vou avaliar o que os alunos aprenderam com essa atividade?

Como podemos observar, os professores têm liberdade para preparar as suas aulas e de forma criativa, tendo a possibilidade de oferecer às crianças uma de qualidade. Mas, por outro lado, não é isso que observamos ao visitar as escolas da Terra Indígena do Ivaí, onde as atividades propostas são mimeografadas, com exercícios de separação de sílabas, que são comuns a todas as séries.

Em relação ao interesse das crianças pela leitura e pela escrita Stapich (*In: CUBERES [et al], 1997*) chama-nos a atenção para o imaginário, o real e o jogo da linguagem. O fato é que quando pensamos, por exemplo, na produção de rimas, é uma atividade que serve para exemplificar o jogo. Rimar a partir do próprio nome, criação de um verso que rime com outro já existente, juntar as palavras que rimam, e outros. Uma das atividades mais utilizadas na preparação da língua escrita é a que consiste em aumentar a consciência fonológica das crianças indígenas, fazendo-as reparar no nível fônico das palavras.

Pois bem: a descoberta ou a produção de rimas não seria uma estimulação da consciência fonológica? Acreditamos que sim, na medida em que a rima é definida como a coincidência de fonemas de duas palavras, a partir da última vogal acentuada. Poderíamos dizer a mesma coisa com relação às atividades centradas nas palavras e frases difíceis de pronunciar, nas quais se ressalta a repetição do fonema ou de um grupo de fonemas, ou com relação aos jogos os quais tratam de encontrar palavras que comecem com o mesmo som como o seguinte: “Lá vem uma carroça cheia de palavras que começa com a letra...”.

Acerca de uma aula prazerosa de língua portuguesa para as crianças indígenas, Stapich (*in*: CUBERES [et al], 1997) nos fala sobre a importância de trabalhar a sonorização através de rimas, da brincadeira, do jogo. Acreditamos que as crianças estariam muito mais dispostas a aprender a língua portuguesa dessa forma, do que através de exercícios mimeografados.

#### **3.8.4 Professores indígenas**

Objetivamos verificar, neste tópico, se os professores indígenas das escolas, em estudo, dominam, ou não, a língua portuguesa no aspecto oral e escrito.

Os professores indígenas das escolas, em estudo, são bilíngües e dominam a língua portuguesa na oralidade, pois, nos compreendem bem quando perguntamos alguma coisa para eles ao conversarem conosco ou com outras pessoas. Percebemos que existe diálogo, troca de idéias bem claras e definidas. Eles conseguem contar uma história, cantar músicas, compreendem o que é falado no rádio, na televisão, durante as missas aos domingos ou nos cultos evangélicos que são ministrados em língua portuguesa. Porém, no que diz respeito à parte escrita, eles apresentam algumas dificuldades de ortografia, de concordância nominal e verbal, uso de parágrafos, pontuação, produção de textos, e outros. Neste caso, estamos falando dos professores indígenas que são alfabetizados em língua portuguesa. Concluímos que tal deficiência ocorre, não por falta de capacidade dos professores indígenas para aprender, pois, não acreditamos em falta de capacidade para aprender, mas sim, devido à forma como lhes foi ensinada a língua portuguesa. Não nos deteremos nesta questão, por não termos a compreensão de como lhes foi ensinada a língua



portuguesa, mas, o fato é que parece não ter sido dado muita ênfase no ensino da parte escrita dos atuais professores indígenas. E, para maior clareza, os professores indígenas não dão aula de língua portuguesa para as crianças. São professores de língua Kaingang ou tradutores nas séries em que as crianças são menores e não dominam algumas coisas em língua portuguesa.

Em relação à formação do professor indígena, sobretudo no que diz respeito à formação em língua portuguesa, o RCNEI (1998, p. 40) vem confirmar as nossas hipóteses, pois:

[...] os professores índios em quase sua totalidade, não passaram pela formação convencional do magistério. Uma grande parte deles domina conhecimentos próprios de sua cultura e tem precário conhecimento da língua portuguesa e das demais áreas dos conteúdos escolares. Enquanto isso, os professores não-índios que atuam nas escolas indígenas, mesmo quando têm o curso do magistério, não possuem conhecimentos sobre os povos indígenas, provocando, portanto, distorções no processo e impedindo o desenvolvimento da proposta intercultural.

De fato, a questão é bastante complexa, pois os professores indígenas têm bastante dificuldade no que diz respeito à formação em língua portuguesa para poderem assumir uma sala de aula e ensinar a língua portuguesa, dificultando, dessa forma, que o Ministério da Educação os aceite como educadores e, principalmente, pelo motivo de a grande maioria não ter a formação em magistério. Nesse ínterim, os professores não-índios com formação em magistério assumem salas de aulas em escolas indígenas sem ter conhecimento da cultura deles. Isso acarreta maiores prejuízos para as próprias crianças indígenas.

Os professores indígenas da Terra Indígena do Ivaí dominam a língua portuguesa na oralidade e, na parte escrita não, embora eles não dêem aula de língua portuguesa para as crianças, pois o MEC, nesta escola, só autorizou os professores não-índios, mesmo os que têm magistério. Aos professores índios com magistério cabe o papel de professor de língua Kaingang e de tradutores da língua portuguesa para a língua kaingang e vice-versa.

### **3.8.5 Dificuldades lingüísticas das crianças**

Temos por objetivo identificar as dificuldades lingüísticas encontradas pelas crianças através da análise das atividades propostas pelos professores e realizadas ou não pelas crianças.

Basicamente, a maioria das crianças não realiza as atividades propostas pelos professores porque, conforme a nossa observação, elas costumam mais é correr pela sala de aula, isto quando não rasgam ou até mesmo rabiscam as atividades mimeografadas que as professoras apresentam. Geralmente, as crianças têm muita dificuldade em realizar as atividades em que aparecem as letras RR, C, Ç, pois, durante o processo de ensino-aprendizagem, percebemos que as professoras, em quase todas as turmas, trabalham a questão da sonorização pelo sistema de somatório das letras. Veja a seguir o nosso exemplo:

Quando a professora pergunta para as crianças o que dá C+A, automaticamente, elas respondem /sa/ e, conseqüentemente, quando vão ler a palavra CADEIRA, elas lêem /sadeira/ e escrevem da mesma maneira que lêem as palavras, não estando

atentas para o sentido do que estão lendo ou mesmo escrevendo. No caso, a palavra “sadeira” não é a mesma coisa que cadeira, objeto que serve para sentar. E assim, sucessivamente, as professoras vão trabalhando com estes tipos de atividades sem dar maiores esclarecimentos para as crianças, o que faz com que elas cometam esses e outros equívocos durante o ato da leitura e da escrita, e mesmo no momento de realizarem as atividades de “ligue os desenhos às palavras” não compreendem, por exemplo, que a palavra CACHORRO deva ser ligado ao desenho de cachorro.

Isto pode acontecer por dois motivos: ou estão lendo a palavra cachorro como /saxorro/ ou ainda não estão alfabetizados em língua portuguesa. E assim, ocorrem muitas dificuldades lingüísticas entre as crianças indígenas durante as aulas de língua portuguesa, como pudemos perceber através das atividades que os professores apresentam para as crianças, bem como, a forma como elas abordam a questão para dar às crianças a explicação das atividades, que na realidade traz grandes conflitos e alguns equívocos que não são sanados.

As educadoras, durante o processo de ensino-aprendizagem, estão cada vez mais confundindo as crianças ao querer ultrapassar os limites em que elas se encontram, a qualquer custo. A este respeito, Cuberes (1997, p. 80) nos explica que quando o aluno tem dificuldades, como é o caso das crianças indígenas, o educador deve apoiá-las em suas tentativas sem reduzir seu papel a salientar os erros cometidos. Isto poderia ser observado, claramente, na intervenção docente durante o intercâmbio verbal, no qual o papel da professora não consiste apenas em dizer “isso não se diz”, mas, em ir completando as lacunas deixadas pelas crianças; em ir

levando a expressão do implícito para o explícito; em apontar o termo mais preciso; em repetir pronunciando corretamente as emissões que tiverem sido pronunciadas erroneamente.

Assim, cabe ao mediador:

- Avaliar criticamente os esforços realizados pelas crianças
- Atuar como mediador que propicia o contato das crianças com uma multiplicidade de discursos de autores e de textos que tendem a satisfazer interesses diversos.
- Atuar como apoio necessário naquelas ações que as crianças não conseguem realizar sozinhas: escrever o que elas desejarem, ditar-lhes, por exemplo, o que elas quiserem.
- Fazer viver a leitura e a escrita como práticas sociais cotidianas, não como situações fatalmente ligadas à cultura escolar, carentes de qualquer objetivo, além do cumprimento de uma tarefa imposta pela docência.

As mensagens escritas produzidas pelas crianças, individualmente ou em grupo, com ou sem a ajuda da professora, constituem atos de comunicação e, portanto, terão um receptor concreto, ou pelo menos, uma finalidade determinada. Não se trata de escrever por escrever como exercício, como acontece nas salas de aula da Terra Indígena do Ivaí. Mas, escrever sobre situações concretas da vida das crianças, como:

- Enviar um abraço a um coleguinha que faltou porque estava doente.

- Convidar alguém para uma festa na terra indígena.
- Realizar uma visita ao supermercado, o que requer a elaboração de uma lista de compras.
- Fazer circular pela escola, entre os alunos, a elaboração de piadas, jornais, adivinhações, e outros.

Para a biblioteca, na sala de aula podem ser escritas histórias em quadrinhos ou álbuns temáticos.

Podemos concluir que as atividades propostas pelos professores são quase todas de natureza repetitiva, não sendo oferecido às crianças a possibilidade de poderem expressar as suas idéias, conceitos, em língua portuguesa, de modo livre e espontâneo, através do texto livre, ou do texto coletivo, jogos e brincadeiras orais e coletivas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o tempo da nossa pesquisa etnográfica na Escola Cacique Salvador Venhy, pudemos observar que as crianças têm contato com a escrita na língua Kaingang apenas uma vez por semana, durante as aulas de língua kaingang. Nestas aulas, elas aprendem a conhecer o alfabeto em Kaingang, algumas palavras nesta língua e aprendem a traduzir pequenos textos escritos na língua portuguesa para a língua Kaingang. Durante as aulas, dificilmente, o professor utiliza os dicionários de língua Kaingang, porque as crianças não conseguem utilizá-los em virtude da grande dificuldade que elas têm para compreender os mesmos e, mesmo porque, a quantidade de dicionários em kaingang é insuficiente para que todas as crianças possam utilizá-los.

Não há cartazes escritos na língua Kaingang, nem no interior das salas, nem nos corredores ou outros locais por onde as crianças circulam durante os intervalos. Os bilhetes que algumas crianças escrevem em sala de aula são para se comunicarem em língua portuguesa, pois, não dominam a escrita em língua Kaingang. Por outro lado, no cotidiano escolar, as crianças comunicam-se de forma oral quase que, na maioria das vezes, em língua Kaingang, embora saibam falar e “parecem” compreender a língua portuguesa na oralidade.

Notamos que no cotidiano escolar, a língua portuguesa é tida como a primeira língua e a Kaingang como segunda língua. Isto se dá também pelo grande valor que a

comunidade indígena e escolar atribuem à importância do ensino da língua portuguesa na escola. Outros fatores como a quantidade de aulas de língua Kaingang que as crianças têm por semana, bem como, a não valorização que elas dão ao ensino da escrita em língua Kaingang na escola, em comparação com o ensino da língua portuguesa, demonstra a colocação da língua Kaingang em uma escala secundária.

A escola indígena em estudo está muito longe, mas muito longe mesmo de estar caminhando no sentido que estabelece a lei que é o de ser uma escola diferenciada, intercultural e bilíngüe. Primeiramente, isto ocorre porque a própria comunidade indígena almeja uma escola que seja igual à das crianças não-índias para os seus filhos em termos de qualidade de ensino, direitos materiais que há na escola e um bom ensino de língua portuguesa, como podemos ver nas citações abaixo.

Queremos uma escola que seja igual a dos brancos, enfim, uma escola que não seja só de índios, pois, se a escola for igual a escola de índio, não teremos uma escola boa para os nossos filhos, porque o homem branco entende que para o índio qualquer escola está boa e nós não pensamos desta forma. Somos gente, seres humanos e temos os mesmos direitos que ele, inclusive o direito a uma escola muito boa. Veja bem, as crianças da aldeia falam a língua portuguesa e agora mais do que nunca elas precisam entender bem a língua portuguesa, principalmente porque dela depende o futuro de nossos filhos. Então que fique bem claro que não queremos escola diferente em aspecto nenhum porque esta diferença nunca trouxe nada de bom para os índios e sim nos deixa sempre na mesma situação de alguns anos atrás. Queremos ver os nossos filhos brincando numa escola que tenha brinquedo para eles, escrevendo e falando bem a língua portuguesa e tudo mais de bom que possa ser oferecido a eles. (Moradora 2)

Eu quero uma escola igual a das crianças brancas, pois, uma escola diferente não nos interessa e não sabemos quem foi que inventou isto. Porque que iríamos querer uma escola diferente, quando na verdade o que queremos é uma escola cada vez mais igual a dos brancos e cada vez mais aprender a língua deles. (Moradora 3)

Acreditam, ainda, que o fato de existir a língua Kaingang na escola já faz com que a educação escolar indígena seja diferenciada, haja vista que na escola das crianças que não são Kaingang não exista o ensino desta língua. Portanto, a educação diferenciada não existe na Escola Cacique Salvador Venhy, pois, os princípios do processo de ensino-aprendizagem seguem o método tradicional onde há apenas a reprodução por parte das crianças das atividades que a professora passa no quadro para elas copiarem e, a maioria das mesmas, é similar às atividades descritas na cartilha de alfabetização.

No que diz respeito aos princípios da interculturalidade, como nos aponta a citação abaixo, concluímos que ela também não procede da maneira como é colocada no RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998, p. 24):

Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e lingüística; promover uma situação de comunicação entre experiências sócio-culturais, lingüísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre os seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo, historicamente, em contextos de desigualdade social e política.

Todo o projeto escolar não está pautado na valorização de ambas as culturas em processo de igualdade, principalmente no que diz respeito ao uso da língua, à história cultural da comunidade indígena no processo de ensino-aprendizagem, bem como, os conhecimentos sócio-culturais dessa comunidade. A cultura da comunidade não-índia é considerada superior à dos próprios índios e isto é bastante expressivo na escola em estudo, nos mais variados aspectos:



- Conteúdo escolar trabalhado, sem antes fazer um estudo prévio da comunidade escolar e local para compreender qual é a forma mais apropriada para trabalhar no processo ensino-aprendizagem.
- Proposta pedagógica da escola sem conhecimentos de causa a respeito das questões indígenas, pois, se não há resultado com uma determinada forma de ensinar, não busca alternativas, julgando que a situação deve proceder desta forma mesmo.
- As crianças são tratadas como alguém que vai à escola somente para aprender e que nada tem a oferecer, onde os valores de família, de cultura, de etnia indígena não são abordados pela escola.
- A não troca de conhecimentos interculturais entre as crianças e os professores não-índios, e isto é possível, haja vista que as crianças falam a língua portuguesa.
- Os educadores não sabem falar a língua Kaingang e o Estado não oferece curso de língua Kaingang para os professores não-índios da escola e muitos menos para a comunidade nacional para que o princípio da interculturalidade possa acontecer, de fato, e que uma cultura não seja superior à outra e, no caso em questão, a cultura nacional é considerada superior à indígena.
- Sistema metodológico fechado onde não há abertura para que as crianças possam se expressar e compreender a beleza da diversidade étnica.

Sem os princípios acima mencionados, não há a possibilidade de trabalhar a questão da interculturalidade, haja vista que a própria comunidade indígena tem muito claro que a escola é necessária para que as crianças possam aprender o que, de fato, as crianças não-índias aprendem, e tem a convicção de que a comunidade

nacional não se interessa pelos aspectos culturais de seu povo. Até aí a questão é relevante, mas, acreditamos que quando se trata de processo de ensino-aprendizagem de crianças, a questão deve ser repensada, mesmo porque as crianças não entendem nada das questões de cultura superior e inferior que são impostas pela sociedade, ao longo dos séculos, e não podem ser prejudicadas na sua formação educacional por causa de membros que ainda estão presos a preconceitos que, de certa forma, sempre haverá de existir.

As crianças sentem-se valorizadas quando alguém entra em seu mundo, parte daquilo que elas conhecem, vivem e gostam. Sentem-se mais dispostas para aprender coisas novas quando, inicialmente, não falamos ou ensinamos algo que esteja distante daquilo que elas conhecem ou vivem. E levar o seu mundo cultural para dentro da escola, principalmente para o ensino da língua portuguesa, não significa que terão uma educação inferior à das crianças não-índias e que intelectualmente serão prejudicadas por causa disso na sua vida escolar. Muito pelo contrário, sentir-se-ão valorizadas e compreenderão que a escola não é algo que está tão distante da realidade, que poderão aprender para além do preconceito de que são incapazes, reconhecendo-se capazes de aprender como qualquer outra criança de etnia diferente da sua, pois possuem capacidade intelectual para isso.

Já no que diz respeito à educação bilíngüe, pudemos observar que ela de fato não acontece em posição de igualdade de modo que as duas possam ser valorizadas sem uma sobrepor-se à outra e, no caso em questão, a língua portuguesa sobrepõe-se à língua indígena que, também, é ensinada às crianças no método de tradução implementado pelo S.I.L., há alguns anos atrás, no Brasil.

Apesar de a lei garantir à comunidade indígena o direito ao ensino bilíngüe em suas escolas, concluímos que a língua portuguesa é vista no contexto escolar como primeira língua em uma comunidade que fala a sua língua, e para isso temos uma explicação bastante elucidativa na colocação de Honório (2000, p. 179):

[...] A prática da colonização no Brasil se deu pela imposição da língua do colonizador, no caso o português. Ao mesmo tempo, essa língua do colonizador foi significada, neste processo como a língua de civilização, funciona como instrumento de integração do índio ao mundo civilizado. Vemos, portanto, por essa análise que o sentido do enunciado<sup>14</sup> (5) que o texto constitucional, aparecendo como justificativa para sustentar uma nova perspectiva de “colonização”, recoloca a língua portuguesa como lugar de soberania, ou seja, através dela que o ensino será regulado. Se o ensino já está determinado pela língua portuguesa (língua portuguesa funciona como um predicativo do ensino), às línguas maternas é reservada a condição de uso.

Como podemos observar na citação acima, a questão da predominância da língua portuguesa sobre as indígenas é uma questão bastante histórica e, portanto, antiga e mesmo que a lei garanta o direito ao ensino bilíngüe nas escolas indígenas, dificilmente, isso ocorrerá de fato. Porque, a mesma lei que garante o direito ao ensino bilíngüe, garante, também, que o Ensino Fundamental deverá ser ministrado em língua portuguesa e a mesma legislação não oferece condições materiais para que possa ser estabelecida uma educação bilíngüe de qualidade, onde os professores indígenas e não-indígenas tenham condições de estudar e aprender a

---

<sup>14</sup> A educação escolar indígena desde a promulgação da Constituição Federal em 1988 ganhou base legal como subsistema diferenciado das demais modalidades do Ensino Fundamental, tanto no que diz respeito ao idioma ou aos idiomas, quanto aos processos próprios de aprendizagem. “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurando às suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Constituição Federal Brasileira Cap. III, art 210, incisos 2). Desta maneira, a educação escolar indígena deixa de ser vista na perspectiva “colonizadora” de preparação para entrar no mundo dito civilizado. Este artigo a respeito da Constituição Federal foi retirado da Dissertação de HONÓRIO, Aparecida Maria. **Espaço enunciativo e educação escolar indígena: saberes, políticas, línguas e identidade**. 2000. Tese (Doutorado) – Estudos de Linguagem, Unicamp.

língua Kaingang para que melhor possam ensinar às crianças e a verdadeira educação bilíngüe aconteça.

Em virtude disto, no período em que convivemos com a comunidade escolar indígena durante o trabalho de campo, observamos que a educação bilíngüe também não acontece como manda a legislação, com materiais adequados e bilíngües com o ensino das duas línguas sendo ministradas no mesmo patamar de igualdade e, portanto, amplamente valorizadas no caso em questão. Todavia, as aulas de língua Kaingang também são bastante precárias, sem material didático adequado e acontecem uma vez por semana. As crianças têm aulas de língua portuguesa todos os dias e as demais disciplinas são ministrados em língua portuguesa e que também funciona em um cenário de muita pobreza material e sem estímulo à aprendizagem das crianças.

No entanto, a cultura de tradição oral da língua é mantida pelas crianças que se expressam, na maioria das vezes, na língua Kaingang. Já a escrita em Kaingang, que é outra prática discursiva introduzida no contexto da cultura indígena, não é aprendida pelas crianças e elas também, na sua grande maioria, não consideram importante este tipo de aprendizagem, porque como são de uma cultura de tradição oral, entendem que não terá utilidade para as suas vidas na comunidade indígena e também não lhes são passadas a importância ou não de aprender o Kaingang na forma escrita.

## REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre. Um ideal monolíngüe. *In*: VERMES, G.; BOUTET, J. (Orgs.). **Multi Linguismo**. Editora da Unicamp, 1989.

AMAZÔNIA – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Amazonas. Manaus-AM, n. 12, 4/5, 1999-2000.

BAGNO, Marcos. **Preconceitos lingüísticos**: O que é, como se faz. 4. ed. Edições Loyola, 2000.

BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. **Lingüística missionária**: Summer Institute of Linguistics. Tese (Doutorado) - FCS/UNICAMP, 1993. (2 volumes).

BIANCHETTI, G. Roberto. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**: questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 1997.

CUBERES, María Teresa Gonzáles; DUHALDE, Maria Helena; MANRIQUE, Ana Maria Borzone de; STAPICH, Elena. **Educação Infantil e séries iniciais**: articulação para a alfabetização. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1997.

GALLOIS, Dominique. Os povos indígenas e a questão da autonomia. **Cadernos de Campo**, São Paulo, USP, n. 7, p. 179, 1998.

GARDÉS-MANDRAY, Françoise; BRÈS, Jacques. Conflitos de nomeação em situação diglósica. *In*: VERMES, G.; BOUTET, J. (Orgs.). **Multi Linguismo**. Editora da Unicamp, 1989.

GENTILLI, Pablo. (org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

GERALDI, Wanderley. **Portos de passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. (Texto e Linguagem).

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Livros didáticos e fontes de informação sobre as sociedades indígenas no Brasil. *In*: SILVA, Aracy L.; GRUPIONI, L. D. B. (Orgs.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

HAGE, Salomão Muhary. As políticas educacionais no governo Fernando Henrique Cardoso. **Revista Educação em Questão**, artigo V. 10 e 11, n. 2/1. jul./dez. 1999-jan./jun. 2000.

HEREDIA, Christiane de. Do bilingüismo ao falar bilíngüe. *In*: VERMES, G.; BOUTET, J. (Orgs.). **Multi Linguismo**. Editora da Unicamp, 1989.

HONÓRIO, Maria Aparecida. **Espaço enunciativo e educação escolar indígena: saberes, políticas, línguas e identidade**. 2000. Tese (Doutorado) – Estudos de Linguagem, Unicamp.

\_\_\_\_\_. Do discurso sobre o Tupi para o discurso do Tupi: produção de conhecimento e imaginário. *In*: **Línguas e instrumentos lingüísticos – pntes histórias das idéias lingüísticas**. CAPES/PROCAD, n. 9/10, ano 2003.

INFANTE, Silvana Serrani. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. *In*: SIGNORINI, Inês. (Org.). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Mercado das Letras: FAEP/UNICAMP, 1998.

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – A Nova Lei da Educação. Governo do Paraná, 1996.

MARTINS, Andréa. **Cartilha Pirulito de Alfabetização**. Editora Scipione, 1999.

MOTA, Lúcio Tadeu. (Org.). **Diagnóstico Etno-Ambiental da Terra Indígena Ivaí-PR**. Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações. Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História. Universidade Estadual de Maringá-PR. dez. 2003.

\_\_\_\_\_. Educação, diversidade cultural e desenvolvimento humano. *In*: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO. Maringá-PR. 11-13 ago. 2004.

\_\_\_\_\_. **As guerras dos índios Kaingang. A história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769-1924)**. Editora da Universidade Estadual de Maringá-PR, 1994.

\_\_\_\_\_. & BURATO, Gouveia Lúcia. **A exclusão dos excluídos: evasão e perspectiva escolar entre os índios kaingang das Terras indígenas de Ivaí e Faxinal-Paraná-Brasil**. Evento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, 2002.

OLIVEIRA, A. Tânia; SILVA, S. A.; BERTOLIN, R. **Coleção Novo Tempo -Tecendo Textos – Ensino da Língua Portuguesa através de Projetos**. 1.ed. FNDE/Ministério da Educação, IBEP. 6ª série. 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Do nacional-desenvolvimentismo ao globalismo: educação para quê? *In*: **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**.

Petrópolis: Vozes, 2000.

PALADINO, Mariana. **Educação escolar indígena no Brasil contemporâneo: entre a revitalização cultural e a desintegração do modo de ser tradicional.** Dissertação (Mestrado em Antropologia Social, Museu Nacional). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

PARO, Victor Henrique. **Qualidade na educação: a contribuição dos pais.** São Paulo: Xamã, 2000.

POCHE, Bernard. A construção social da língua. In: VERMES, G.; BOUTET, J. (Orgs.). **Multi Linguismo.** Editora da Unicamp, 1989.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS – RCNEI. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 1998.

SANTOS, Gersen dos. Fundamentos gerais da educação escolar indígena. In: REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. **Políticas educacionais.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola.** São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Rosa Helena da. **O estado brasileiro e a educação escolar indígena: um olhar sobre o PNE.** 1990.

TAUKANE, Darlene laminado. Avanços e impasses na educação escolar indígena: a experiência dos Kurâ-Bakairi. In: VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés. (Orgs.). **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola.** Núcleo de Cultura e Educação Indígena. DEDOC/FUNAI, 2001.

TOMMASINO, Kimiye. A educação indígena no Paraná. 22ª REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. Brasília, 15-19 jul. 2000. Mimeo.

\_\_\_\_\_; MOTA, Lúcio Tadeu; Noelli, Francisco Silva. (Orgs.) **Novas contribuições aos estudos interdisciplinares dos Kaingang.** Londrina: EDUEL, 2004.

VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés. (Orgs.). **Questões da educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto da escola.** Núcleo de Cultura e Educação Indígena, DEDOC/FUNAI, 2001.

## **ANEXOS**



**ANEXO 1**  
**ATIVIDADES PARA AS CRIANÇAS**

LIGUE AS LETRAS QUE SÃO IGUAIS:

A

C

C

N

D

A

F

L

B

B

L

F

N

D

COPIE AS PALAVRAS DO QUADRO EM SEU CADERNO:

ARANHA=

BORBOLETA=

CARRO=

DEIXO=

LIGUE AS LETRAS QUE COMEÇAM COM A LETRA B:

BA BE BI BO BU

BONECA

CASA

**B**

BLUSA

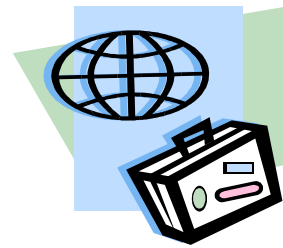
BALA

LIGUE OS DESENHOS AOS NOMES:

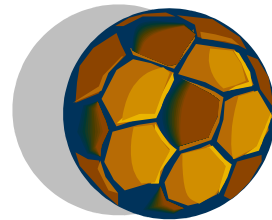
COELHO



SOL



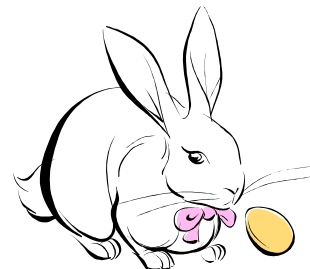
FLORES



BOLA



MALA



Aluno (A) \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

1-Separe as sílabas e cole no lugar certo:

BOCA \_\_\_\_\_

BICO \_\_\_\_\_

CUECA \_\_\_\_\_

BONECA \_\_\_\_\_

CABELO \_\_\_\_\_

CABIDE \_\_\_\_\_

BECO \_\_\_\_\_

CAMA \_\_\_\_\_

BULE \_\_\_\_\_

CAMISETA \_\_\_\_\_

CADEADO \_\_\_\_\_

CUBO \_\_\_\_\_

DE	CA	DO	MI	SE	CA	CU	BO	A
CA	LO	BO	CA	DE	CA	BO	BE	BE
E	CA	CA	BI	NE	MA	BU	CA	CU

2-Complete:

Pato pequeno é um \_\_\_\_\_

Ovo pequeno é um \_\_\_\_\_

Tatu pequeno é um \_\_\_\_\_

Bolo pequeno é um \_\_\_\_\_

Árvore pequena é uma \_\_\_\_\_

3-Complete; siga o exemplo:

Sorvete-sorvetão

Panela-\_\_\_\_\_

Milho-\_\_\_\_\_

Peixe-\_\_\_\_\_

Prato\_\_\_\_\_

Pêssego\_\_\_\_\_

Casa\_\_\_\_\_

Cabelão\_\_\_\_\_

Canetão\_\_\_\_\_

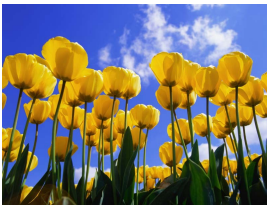
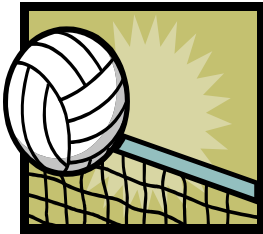
4-Conte as sílabas e as letras.

Figura

Palavras

Nº de Sílabas

Nº de Letras



\*COMPLETE COM AS SÍLABAS QUE FALTAM:

BA\_\_\_\_\_

BO\_\_\_\_\_

GAT\_\_\_\_\_

SAPAT\_\_\_\_\_

RETRAT\_\_\_\_\_

\* DITADO DE PALAVRAS:

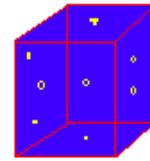
BOLA, BONECA, MALETA, CASINHA, SAPATO, GORDURA, ESCOLA, ETC...

LIGUE O DESENHO À PALAVRA CORRETA

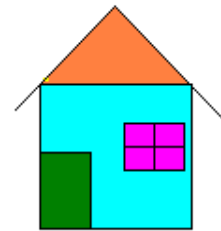
BONECA



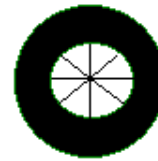
RODA



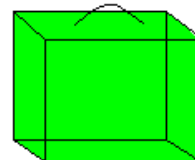
MALA



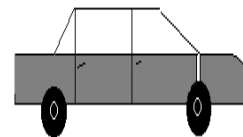
CASA



DADO



BONECA



CARRO





SEPARE AS SÍLABAS E COLE NO LUGAR CERTO:

BOCA= \_\_\_\_\_

BICO= \_\_\_\_\_

CUECA= \_\_\_\_\_

BONECA= \_\_\_\_\_

ESCREVA PALAVRAS COM AS SÍLABAS:

Ga=

Go=

Ge=

Gu=

Gi=

CLASSIFIQUE AS PALAVRAS CONFORME O NÚMERO DE SÍLABAS:

Palavras	Sílabas	Nº de sílabas
Boneco	Bo-ne-co	3
Figo	Fi-go	2
Café	Ca-fé	2
Macaco	Ma-ca-co	3
Cabo	Ca-bo	2
Soma	So-ma	2
Cipó	Ci-pó	2
Verde	Ver-de	2
Canário	Ca-ná-rio	3

# Gato



Ga      Go      Gu  
ga      go      gu

Gago	Bigode	Afoga	Afaga	Figada
Gude	Goiaba	Figa	Fogo	Goiabada
Gado	Fígado	Fuga	Fogão	Afogada

O gato Gugu

Gugu é o gato de Gabi.

Dedé é a égua de Duda.

Duda deu água a Dedé.

Gugu bebeu a água da Déde.

*Observação: Um pouquinho de cópia ...*

*Copie a história do gato Gugu no caderno e faça um desenho bem bonito para ilustrá-la.*

# Navio



Na      Ne      Ni      No      Nu  
na      Ne      ni      no      nu

nabo	cana	boneca	canudo	anão
nome	cabana	banana	limonad	não
			a	
nuca	dono	menino	janela	anã

O navio e a boneca

Lino colocou o navio na lagoa.

Nádia colocou a boneca no navio.

O menino falou:

-Cuidado, Nádia!A boneca cai do navio!

-A boneca bóia!-falou a menina.

*Observação:Um pouquinho de cópia-copie a história no caderno e faça um desenho bem bonito para ilustrá-la.*

Leia o texto e complete:

O nome do menino é \_\_\_\_\_

O nome da menina é \_\_\_\_\_

Complete com na ne ni no nu:

Alu \_\_\_\_\_

Aba \_\_\_\_\_

Ca \_\_\_\_\_

Caba \_\_\_\_\_

Ca \_\_\_\_\_

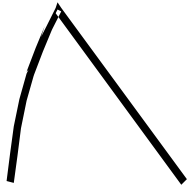
Ja \_\_\_\_\_

LIGUE AS PRIMEIRAS LETRAS DE CADA NOME



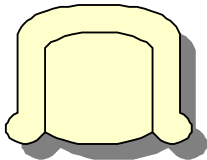
CASAS

C



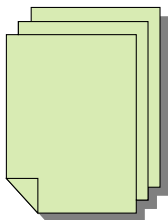
PORTA

C



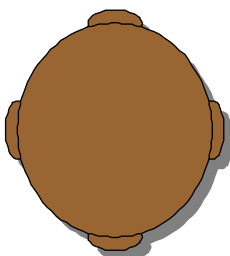
CADEIRA

P



PAPEL

M



MESA

P



ORDENE AS SÍLABAS:

LI-NHA-BO =-----

NHO-MI-CA=-----

NHA-GA-LI=-----

RA-SE-NHO=-----

NHO-UR-SI=-----

NHA-U=-----

GUI-NHA-VA=-----

NHO-QUEI-JI=-----

COMPLETE SEGUINDO O MODELO:

SORVETE-SORVETÃO

PANELA-----

CACHORRO-----

MILHO-----

PEIXE-----

PRATO-----

PÊSSEGO-----

COMPLETE:

PATO PEQUENO É UM-----

OVO PEQUENO É UM-----

TATU PEQUENO É UM-----

BOLO PEQUENO É UM-----

ÁRVORE PEQUENA É UMA-----

CLASSIFIQUE AS PALAVRAS:

PALAVRAS	SEPRE AS SÍLABAS	Nº DE LETRAS	Nº DE SÍLABAS
CAMISA			
PIPOCA			
PATO			
CADEIRA			
CADERNO			
SOL			
UM			
NOVE			
DEDO			
CABEÇA			
CAMA			



## **ANEXO 2**

**Quantidades de exemplares dos livros de Língua Portuguesa**

1. MARTINS, Andréia. **Cartilha Pirulito**. Alfabetização. Editora Scipione, 1982. 1 livro.
2. PASSOS, Célia & SILVA, Zenaide. **Prática de Linguagem em Escrita e oral. Língua Portuguesa - Ensino Fundamental**. Companhia Editora Nacional, 1ª série, 1986. 1 livro.
3. FERNANDES, Maria & HAILER, Marco. **Aprendendo a Ler e a escrever**. Textos. Coleção Alet. Ediouro Alfabetização (Educação Infantil). 3 livros.
4. SILVA, Siqueira de Antônio; BERTOLIN, Rafael; OLIVEIRA, Amaral Tânia. Coleção **Linguagem e Vivência/Ensino Fundamental**, IBEP 2ª série. 3 livros.
5. CORREA, Helena Maria & PONTAROLLI, Bernadette. Coleção **Novo Caminho-Português**. Editora Scipione - 1ª série. 5 livros.
6. PASSOS Célia & SILVA, Zenaide. **Prática da linguagem em Escrita e oral**. Companhia Editora Nacional, 3ª série. 1 livro.
7. MATOS, Diniz Magna. **Na trilha do Texto - Atividades Sócio-Interacionistas**. Editora Dimensão. 3ª série. Coleção. 3 livros.
8. PRADO, Almeida Barreto Ignez et al. **Ensino da Língua Portuguesa através de exercícios. Vivência e construção**. Editora Scipione. 4ª série. 3 livros.
9. OLIVEIRA, A. Tânia; SILVA, S. A.; BERTOLIN, R. **Tecendo textos/Ensino da língua portuguesa através de projetos**. FNDE/Ministério da Educação - 5ª série. 3 livros.
10. OLIVEIRA, A. Tânia; SILVA, S. A.; BERTOLIN, R. **Coleção Novo Tempo -Tecendo Textos – Ensino da Língua Portuguesa através de Projetos**. FNDE/Ministério da Educação - 6ª série. 1 livro.
11. OLIVEIRA, A. Tânia; SILVA, S. A.; BERTOLIN, R. **Coleção Novo Tempo -Tecendo Textos – Ensino da Língua Portuguesa através de Projetos**. FNDE/Ministério da Educação - 7ª série. 5 livros.
12. AZEVEDO, Guedes de. **Palavra e Criação**. Editora FTD/MEC - 8ª série. 4 livros.
13. LEITE, Márcia; BASSI, Cristina. **Ler, Leitura e Escrita e Reflexão**. Editora FTD, 3ª série. 2 livros.
14. MIRANDA, Cláudia; LOPES, Carvalho Angélica; RODRIGUES, Lúcia Vera. **Vivência e Construção**. Editora Ática, 4ª série. 6 livros.
15. CORREA, Helena Maria; PANTAROLLI, Bernadette. **Novo Caminho**. Editora Scipione. 1ª série. 5 livros.

16. PONTES, Maria Edna et al. **Linguagem e interação**. Editora Desenvolvimento Educacional Ltda. 2ª série. 3 livros.
17. **Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa**. 2 livros.
18. VISEMAN, Úrsula. **Dicionário de Kaingang**. 2 livros.

### **ANEXO 3**

**Livros de língua portuguesa que estão disponíveis na biblioteca da escola para os professores utilizarem desde a educação infantil até a oitava série**

1. MARTINS, Andréia. **Cartilha Pirulito**. Editora Scipione, 1982.
2. PASSOS, Célia & SILVA, Zenaide. **Prática de Linguagem em Escrita e oral. Língua Portuguesa - Ensino Fundamental**. Companhia Editora Nacional, 1ª série, 1986.
3. FERNANDES, Maria & HAILER, Marco. **Aprendendo a Ler e a escrever**. Textos. Coleção Alet. Ediouro Alfabetização (Educação Infantil).
4. SILVA, Siqueira de Antônio; BERTOLIN, Rafael; OLIVEIRA, Amaral Tânia Coleção **Linguagem e Vivência**/Ensino Fundamental, IBEP 2ª série. CORREA, Helena Maria & PONTAROLLI, Bernadette, Coleção **Novo Caminho-Português**. Editora Scipione - 1ª série.
5. PASSOS Célia & SILVA, Zenaide. **Prática da linguagem em Escrita e oral**. Companhia Editora Nacional, 3ª série.
6. MATOS, Diniz Magna. **Na trilha do Texto - Atividades Sócio-Interacionistas**. Editora Dimensão. 3ª série. Coleção.
7. OLIVEIRA, A. Tânia; SILVA, S. A. Bertolin R. **Novo Tempo - Tecendo textos –Ensino da Língua Portuguesa através de Projetos**. FNDE/Ministério da Educação - 6ª série.
8. OLIVEIRA, A. Tânia; SILVA, S. A. Bertolin R. **Coleção Novo Tempo-Tecendo Textos –Ensino da Língua Portuguesa através de Projetos**. FNDE/Ministério da Educação - 7ª série.
9. AZEVEDO, Guedes de. **Palavra e Criação**. Editora FTD/MEC - 8ª série.
10. LEITE, Márcia; BASSI, Cristina. **Ler, Leitura e Escrita e Reflexão**. Editora FTD, 3ª série.
11. MIRANDA, Cláudia; LOPES, Carvalho Angélica; RODRIGUES, Lúcia Vera. **Vivência e Construção**. Editora Ática, 4ª série.
12. CORREA, Helena Maria; PANTAROLLI, Bernadette. **Novo Caminho**. Editora Scipione. 1ª série.
13. PRADO, Almeida Barreto Ignez de; CHIQUILHO, Carvalho Maria Ana. **Ensino da Língua Portuguesa através de exercícios**. Editora Arco-Íris Ltda, 4ª série.
14. **Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa**.
15. VISEMAN, Úrsula. **Dicionário de Kaingang**.