



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA**

**LETRAMENTO INDÍGENA: ENTRE O DISCURSO DO RCNEI
E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DA ESCOLA
POTIGUARA DE MONTE-MÓR**

Hellen Cristina Picanço Simas

JOÃO PESSOA
2009

HELLEN CRISTINA PICANÇO SIMAS

**LETRAMENTO INDÍGENA: ENTRE O DISCURSO DO RCNEI
E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DA ESCOLA
POTIGUARA DE MONTE-MÓR**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Lingüística, área de concentração: Lingüística e Práticas Sociais do Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal da Paraíba.

Orientadora: Profa. Dra. Regina Celi Mendes Pereira.
Co-orientadora: Profa. Dra. Wilma Martins de Mendonça.

JOÃO PESSOA
2009

S588l Simas, Hellen Cristina Picanço.

Letramento indígena: entre o discurso do RCNEI e as práticas de letramento da Escola Potiguar de Monte-Mór / Hellen Cristina Picanço Simas.- João Pessoa, 2009.

150p.

Orientadora: Regina Celi Mendes Pereira

Co-orientadora: Wilma Martins Mendonça

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHLA

1. Lingüística e Práticas Sociais. 2. Letramento indígena. 3. Ensino de língua e RCNEI. 4. Práticas de letramento – Escola Potiguar de Monte-Mór.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

HELLEN CRISTINA PICANÇO SIMAS

LETRAMENTO INDÍGENA: entre o Discurso do RCNEI e as Práticas de Letramento da Escola Potiguara de Monte-Mór, dissertação defendida e aprovada com distinção no dia 03 de fevereiro de 2009, como condição para obtenção do título de Mestre em Linguística, pela Universidade Federal da Paraíba.

BANCA EXAMINADORA



Prof^a Dra^a Regina Celi Mendes Pereira – Orientadora
Universidade Federal da Paraíba -UFPB

Prof^a Dra^a Mariane Carvalho Bezerra Cavalcante - Examinadora
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Prof^a Dra^a Gilda Maria Lins de Araújo - Examinadora
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

A todos os povos indígenas
que existiram e existem no
Brasil.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar vida, sabedoria e lucidez para o trabalho intelectual e ao meu mentor espiritual, por estar sempre ao meu lado conduzindo-me, amparando-me e instruindo-me.

À minha orientadora Regina Celi Mendes Pereira, pela amizade, orientação, competência e sabedoria na condução de todo o trabalho.

À comunidade Potiguara, na pessoa de Cássio Ferreira Marques e José Ciríaco - Capitão, por ter me recebido com carinho e aberto as portas para a realização desta pesquisa.

À professora Wilma Martins de Mendonça, por ter me ajudado a conhecer o mundo indígena e ao professor da Universidade Federal do Amazonas Nelson Noronha, pelo irrestrito apoio.

Aos professores da Universidade Federal do Amazonas Rita do Perpétuo Socorro Barbosa de Oliveira e Luiz Carlos Martins, por terem me iniciado nas pesquisas científicas e acreditado no meu potencial.

À minha mãe Edir Picanço Simas, por ser a razão maior da minha vontade de vencer os obstáculos da vida e ao meu pai Osvaldino Rodrigues Simas, que só por existir, já consegue me dar tudo que preciso para ser quem sou.

Aos meus irmãos Kennedy Michel Picanço Simas e Simone Picanço Simas, pelo carinho, auxílio e incentivo durante toda a pesquisa.

À minha família Picanço, na pessoa de Rute Helena Viana Picanço, pelo carinho, compreensão e apoio para o meu desenvolvimento acadêmico.

À minha família Simas, na pessoa de Olgarina Simas de Souza, pela dedicação, compreensão e auxílio à conclusão deste trabalho.

À família Villar, na pessoa de Angelita Gonçalves Villar e de José Valter Villar, pelo carinho, apoio, auxílio e dedicação durante todo este trabalho.

À família Lima, na pessoa de Valdilane Lima, por ter me estendido a mão no momento mais difícil de minha vida, auxílio sem o qual este trabalho não seria concluído.

Aos amigos Tânia Castelliano, Patrícia Barreto, Marcela Vasconcelos, Eliana Gato, Israel Bruce, Flávia Ramos, Artur Hidalgo e Enildo Elias, pelo companheirismo durante esta difícil caminhada

Aos amigos da escola municipal de Manaus Inês de Vasconcelos Dias, pelo apoio e incentivo e aos amigos do Proling pela atenção e pelos momentos compartilhados ao longo do curso.

A Valter Villar, por ter contribuído para eu descobrir que minha força espiritual e meu potencial intelectual superam minhas expectativas.

Ao programa de Pós-Graduação em Linguística - PROLING, pela competência na formação de seus alunos e À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM, pelo apoio financeiro, sem o qual esse trabalho não poderia ter sido realizado.

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado se dedicou ao estudo do letramento indígena, especificamente à compreensão das práticas de letramento desenvolvidas em uma escola da comunidade Potiguara de Monte-Mór (PB) e ao entendimento das propostas para o ensino de línguas do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI, fazendo, ao mesmo tempo, um confronto entre as duas realidades. O respaldo teórico utilizado nesse estudo divide-se em dois grupos: um trata das propostas atuais de ensino de línguas, em que o gênero textual é apontado como ferramenta semiótica e metodológica para o ensino-aprendizagem de línguas, sendo os autores representativos dessa corrente de estudo Mikhail Bakhtin (1979), Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz (2004), Luiz Marcuschi (2004) e Magda Soares (2005). O outro grupo de teóricos discute e define os conceitos-chave necessários à compreensão da educação indígena, da educação escolar não-indígena e da educação escolar indígena, sendo seus principais autores Bartomeu Melià (1979), Terezinha Machado Maher (2007), RCNEI (1998), Gersen dos Santos (2006). As análises das 20 (vinte) aulas, das 5 (cinco) entrevistas e dos 20 (vinte) questionários revelaram que há um distanciamento entre as práticas de letramento da escola Potiguara de Monte-Mór e as orientações para o ensino de línguas do RCNEI. Esse distanciamento, em sua maioria, é consequência de atividades de leitura e escrita descontextualizadas, distanciadas da temática indígena, centradas quase exclusivamente em aspectos gramaticais e formais das línguas e não compatíveis com a utilização dos gêneros como ferramentas para o ensino da leitura e da escrita. Constatamos também que o discurso dos professores da escola Potiguara sobre a concepção de Educação Escolar Indígena mostra que, de maneira geral, conhecem a proposta citada, há, no entanto, diferenças no entendimento da mesma, todavia fica evidenciado no discurso dos professores de Monte-Mór que a compreensão e a implantação do modelo diferenciado de educação escolar estão em construção.

Palavras-chave: Letramento, Indígena, Ensino de Língua e RCNEI.

ABSTRACT

This master's degree research aimed to study the aboriginal process of literacy, specifically for the understanding of the one practiced in a Basic Education School of the Potiguara community in Mount (PB) and for the understanding of the proposals for language teaching by the National Curricular Referential for Aboriginal Schools - RCNEI, confronting, at the same time, the two realities. The theoretical endorsement applied in this study is divided in two groups: one deals with the current proposals for language teaching, where the textual gender is conceived as an organizer of the activities of language and, therefore, pointed as a semiotic and a methodological tool for the teach-learning of languages, being the representative authors of this study perspective Mikhail Bakhtin (1979), Bernard Schneuwly, Joaquin Dolz (2004), Luiz Marcuschi (2004) and Magda Soares (2005). The other group of theoreticians argues and defines the key concepts necessary for understanding indigenous education, education of non-indigenous and indigenous education, being its main authors Bartomeu Melià (1979), Terezinha Maher Axe (2007), RCNEI (1998), Gersen Dos Santos (2006) amongst others. The analyses of the 20 (twenty) lessons of Portuguese Language and Tupi Language, from the 5 (five) interviews with teachers of the Potiguara school and the 20 (twenty) questionnaires applied to teachers and students of the aboriginal school revealed that there is a gap between the practice of the process of literacy in the Potiguara School of Mount and the orientations for language teaching by the RCNEI. This gap, in its majority, is consequence of uncontextualized reading and writing activities, far from the thematic aboriginal, but almost exclusively centred in grammatical and formal language teaching and not compatible with the use of gender as tools for reading and writing teaching. It was also revealed that the speech of the Potiguara school teachers on the conception of Aboriginal Education School shows that, as a whole, they know the cited proposal, although the majority do not practise it in classroom. There is different understanding of the proposed methodology; however it became evident in the speech of the teachers that the understanding and the implantation of this differentiated model of school education is under construction.

Key-words: Literacy, Aboriginal, Language Teaching, RCNEI.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	<u>68</u>
Tabela 2	<u>68</u>
Tabela 3	<u>72</u>
Tabela 4	<u>74</u>
Tabela 5	<u>117</u>
Tabela 6	<u>118</u>
Tabela 7	<u>119</u>
Tabela 8	<u>120</u>

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	<u>25</u>
Quadro 2	<u>37</u>
Quadro 3	<u>38</u>
Quadro 4	<u>47</u>
Quadro 5	<u>94</u>
Quadro 6	<u>94</u>
Quadro 7	<u>135</u>
Quadro 8	<u>136</u>
Quadro 9	<u>136</u>
Quadro 10	<u>137</u>

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	<u>83</u>
Gráfico 2	<u>84</u>
Gráfico 3	<u>85</u>
Gráfico 4	<u>86</u>
Gráfico 5	<u>87</u>
Gráfico 6	<u>87</u>
Gráfico 7	<u>88</u>
Gráfico 8	<u>89</u>
Gráfico 9	<u>90</u>
Gráfico 10	<u>90</u>
Gráfico 11	<u>91</u>
Gráfico 12	<u>92</u>

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	<u>65</u>
Imagem 2	<u>67</u>
Imagem 3	<u>70</u>
Imagem 4	<u>72</u>
Imagem 5	<u>77</u>
Imagem 6	<u>79</u>
Imagem 7	<u>79</u>
Imagem 8	<u>80</u>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	<u>14</u>
CAPÍTULO 1 – ESCRITA: DAS TRADIÇÕES AOS DIAS ATUAIS	<u>24</u>
1.1 Perspectivas de estudos da linguagem	<u>25</u>
1.2 Letramento: definições e construção de uma proposta de ensino de línguas	<u>27</u>
1.3 De Bakhtin à Schneuwly: um percurso da teoria à prática dos gêneros textuais.....	<u>31</u>
CAPÍTULO 2 – CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	<u>40</u>
2.1 Estudos sobre a temática	<u>41</u>
2.2 Definindo a Educação Escolar Indígena.....	<u>43</u>
2.3 Letramento indígena: porque, quando, quem e como inicia?.....	<u>51</u>
CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO ESCOLAR POTIGUARA	<u>63</u>
3.1 Passado e atualidade Potiguara.....	<u>64</u>
3.2 A escola estadual de ensino fundamental indígena Guilherme da Silveira.....	<u>72</u>
3.3 Calendário pedagógico da escola indígena de Monte-Mór	<u>75</u>
3.4 Projetos pedagógicos da escola Potiguara	<u>77</u>
3.5 O que descreve o questionário sócio cultural?	<u>82</u>
3.6 Conhecendo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.....	<u>93</u>
3.7 Visão dos professores Potiguara sobre a Educação Escolar Indígena.....	<u>96</u>
3.8 Professores de Monte-Mór: concepções sobre o ensino de línguas	<u>109</u>
3.9 O gênero aula: entre o discurso do RCNEI e a prática de sala de aula	<u>121</u>
CONCLUSÕES.....	<u>141</u>
REFERÊNCIAS	<u>146</u>
ANEXO 1 – Perguntas das entrevistas	<u>152</u>
ANEXO 2 – Questionário sociocultural aluno	<u>153</u>
ANEXO 3 – Questionário sobre letramento aluno.....	<u>156</u>
ANEXO 4 – Questionário sociocultural professor.....	<u>159</u>
ANEXO 5 – Questionário sobre letramento professor.....	<u>161</u>
ANEXO 6 – Entrevista professor 1	<u>165</u>
ANEXO 7 – Entrevista professor 2	<u>170</u>
ANEXO 8 – Entrevista professor 3	<u>172</u>
ANEXO 9 – Entrevista professor 4	<u>176</u>
ANEXO 10 – Entrevista professor 5	<u>178</u>

INTRODUÇÃO

Ser Potiguara é ter amor a essa luta e a essa causa
Xe Potigûara rekó ausub ebokûeí morana i ebokûeí pyatã

Valdemar Paulo Ribeiro – Cacique Potiguara

Quando, nas terras brasílicas, as naus européias aportaram, havia possivelmente de 6 a 10 milhões de índios, divididos em várias nações de diferentes costumes e línguas, aproximadamente 1.300 línguas nativas eram faladas. A maior nação da época “que compreende algumas dez nações de Índios” (CARDIM, 1980, p. 101) e dominava toda a costa litorânea era a dos Tupinambá¹, como atesta Pinto:

Os Tupinambá constituíam uma das mais importantes tribos primitivas do Brasil nos séculos XVI e XVII. Localizando-se, geograficamente, por quase toda a extensão da costa oriental americana e interior do Brasil, a família tupinambá era também a mais numerosa nesses séculos, a ela se filiando, por parentesco, quase todos os aborígenes do litoral brasileiro, como atestam os cronistas que, invariavelmente, ouviram dos índios litorâneos - fossem eles tamoiós (localizados entre baía Formosa e angra Reis); tomiminós ou temiminós (Espírito Santo, da margem esquerda do baixo Paraíba e do sul do Mucuco); tupiniquins (de Vitória a Camamu, de onde migraram para as cabeceiras do Tietê); caetés (entre o São Francisco e Itamaracá); tabajaras ou tobojaras (entre Itamaracá e rio Paraíba, de onde migraram para a serra de Ibipiaba e o Maranhão; petiguaras ou potiguaras (região do Jaguaribe) ou mesmo guajajaras (região do Vale do Pindaré) – a recorrente auto-identificação: índio tupinambá (PINTO, 1979, xviii apud MENDONÇA, 2002, p. 25).

Dessa riqueza étnica, cultural e lingüística, após o processo de colonização, resistem mais de 220 povos indígenas e, segundo Joana Fernandes (1993, p. 42), 170 línguas nativas. Números confirmadores de que a unificação política e cultural do território brasileiro ocorreu através de métodos demasiados violentos, autoritários e implacáveis, configurando-se numa ação etnocêntrica e num verdadeiro massacre étnico e lingüístico.

¹ O nome do povo indígena será grafado segundo a orientação da Associação Brasileira de Antropologia – ABA – a qual utiliza inicial maiúscula e mantém o nome invariável, não admitindo, portanto, o plural. Quando o nome do povo indígena assumir a função de adjetivo, será grafado segundo as nossas normas gramaticais.

O contato durante a colonização entre brancos, negros e índios nas terras brasílicas, proporcionou, segundo Darcy Ribeiro (1995, p. 19), o surgimento de uma nova nação; diferenciada, ao mesmo tempo, de suas origens e do modelo europeu idealizado. Nação que conseguiu ressignificar seus matizes e criar uma identidade tão peculiar e sincrética que não pôde mais ser considerada um povo indígena, negro ou luso, mas sim um povo novo: o povo brasileiro, que, até hoje, como afirma o citado autor, está ainda em *fazimento*.

Podemos destacar várias contribuições dos povos indígenas ao povo brasileiro, vejamos: ensinaram as técnicas de sobrevivência na floresta; contribuíram como mão-de-obra nas expansões agrícolas e extrativistas; enriqueceram o português brasileiro com muitas expressões, palavras e conceitos das línguas indígenas; ensinaram a manusear as ervas medicinais; influenciaram a culinária brasileira, que incorporou a mandioca, farinha e tapioca tipicamente indígena; influenciaram também o costume brasileiro, que adotou o hábito indígena do banho diário e, atualmente, muitos grupos indígenas protegem as riquezas naturais da flora e fauna existentes em suas terras. Os nativos lutam aguerridamente para manterem a biodiversidade de seu território longe de usineiros, madeireiros, *pseudos* pesquisadores e de projetos de exploração do próprio Governo Federal. Exemplo disso, é a oposição ferrenha dos índios Caiapó à construção da usina de Belo Monte em suas terras. Há vinte anos o projeto tramita no Congresso, sem obter apoio nenhum dessa comunidade indígena. Desde o início da colonização até hoje, portanto, os povos nativos dão o seu legado à formação do povo brasileiro, com bem lembra Gersem dos Santos, índio Baniwa:

Os índios pacificados e dominados ensinaram a eles as técnicas de sobrevivência na selva e como lidar com várias situações perigosas nas florestas ou como se orientar nas expedições realizadas. Em todas as expedições empreendidas pelos desbravadores e colonizadores portugueses lá estavam os índios como guias e serviçais, conforme atestam vários registros documentais da época. Ao longo de toda a história de colonização brasileira, os povos indígenas estiveram presentes, ora como aliados na expulsão de outros invasores estrangeiros, ora como mão-de-obra nas frentes de expansão agrícola e extrativista (SANTOS, 2006, p. 217).

Dos povos pertencentes à nação Tupinambá, nossa pesquisa elegeu para estudo os Potiguar da Paraíba. Povo caracterizado pelos cronistas como extremamente aguerrido, bravio e resistente ao processo colonizador. “A bravura desse povo foi tanta

que é o único povo indígena remanescente no Estado da Paraíba” (MARQUES, 2007, p. 7). As maiores e mais ferrenhas lutas contra o invasor europeu que os relatos históricos dão notícia foram travadas pelos Potiguara; graças a essa nação, a Paraíba nunca se tornou capitania hereditária. Atualmente esses aborígenes vivem em terras indígenas, divididas em 26 aldeias, que abrange os municípios paraibanos de Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto, constituindo uma população, segundo o último senso da FUNAI (2007), de 9 mil indígenas.

Originariamente eram falantes da língua Tupinambá. “Os primeiros desta língua se chamão *Potyguaras* senhores da Parahiba, 30 leguas de Pernambuco, senhores do melhor pau Brasil e grande amigos dos Franceses” (CARDIM, 1980, p. 101). Esclarecemos que se referir à citada língua por língua tupi-guarani é um equívoco, posto que, segundo o dicionarista Tibiriçá, tupi-guarani é um tronco étnico:

Outro fato a esclarecer é que, falam-se às vezes numa língua tupi-guarani, sem que se saiba o que isto significa. O Tupi-guarani diz respeito ao tronco étnico, do mesmo modo que nos referimos ao indo-europeu, frígio-armênio etc. Tupi-guarani, ou Macro-tupi, como estabelece o Instituto ‘Bernadino Sahagun’, é um conjunto de dialetos falados em quase todos os países da América do Sul. Portanto, falar de um certo idioma tupi-guarani, não tem propósito (TIBIRIÇA, 1984, p.11).

Assim, a nomeação correta para a língua que os povos Tupinambá de 1500 falavam é, como ressaltamos, língua Tupinambá². Língua nativa que, com o tempo e por finalidades catequéticas, segundo Mattoso Câmara (1979, p. 101), foi modificada pelos jesuítas e tornou-se língua geral, sendo nomeada de Tupi Antigo ou Tupi Jesuítico: “o TUPI que as primeiras exposições dos europeus nos forneceram, não é exatamente aquele que os indígenas exatamente falavam: é uma sistematização simplificada, feita para se proceder à propaganda religiosa dentro do ambiente indígena”.

O fator determinante para o Tupinambá tornar-se a língua mais conhecida, estudada e falada pelos colonizadores, segundo o autor indígena Daniel Munduruku, foi, principalmente, pela repercussão da bravura dos Tupinambá:

² Não obstante concordarmos com a perspectiva do citado autor, adotaremos a terminologia Língua Tupi para nos referirmos à língua Tupinambá, devido ser esta a nomenclatura utilizada pelo grupo indígena pesquisado.

Quando os europeus desembarcaram aqui encontraram os povos que falavam a língua tupi, como o povo tupinambá – povo forte e guerreiro que fez frente a muitas formas de escravidão. Por isso que essa língua acabou ganhando contornos grandiosos na cultura brasileira, uma vez que foi a mais conhecida, estudada e falada pelos primeiros colonizadores, chegando, mesmo, a ser a língua mais falada no Brasil até o século XVIII, quando o Marquês de Pombal decretou sua proibição (MUNDURUKU, 2000, p. 47).

Além desse, outros fatores contribuíram para a língua nativa tornar-se língua geral, tais como: havia várias etnias cujas línguas eram do tronco Tupi; por causa do seu uso pelos jesuítas e colonos e por ter sido levado a todos os lugares onde ia se colonizando, como ressalta Melo:

Teve a língua brasileira tão notória preponderância sobre a românica, não só porque vasta era a região ocupada pelas gentes da família tupi, senão também e principalmente porque os colonizadores europeus e os padres da catequese se encarregavam de tornar o tupi “língua geral”, levando-o a longínquas paragens e cultivando-o com amor (MELO, 1981, p. 41).

Segundo Câmara (1979, p. 104-105), essa língua distanciava-se das línguas Tupi naturais por três motivos: primeiro, porque os jesuítas fizeram uma simplificação fonética muito grande dela; segundo, porque essa língua passa a ser regularizada pelo modelo gramatical latino; terceiro, porque a visão cósmica ocidental foi introduzida no léxico e na semântica da língua. O Tupi Antigo, portanto, seria uma língua criada pelos jesuítas como base nas línguas do tronco Tupi. Uma língua criada que se tornou materna em muitas comunidades aborígenes.

Os jesuítas fizeram essas alterações, segundo Câmara (1979, p. 103), porque queriam melhorar a língua nativa. Para eles, o modelo de língua a ser seguido era o das línguas românicas como o Latim. As línguas românicas eram concebidas como língua do *homo sapiens*, enquanto a língua nativa era vista como a língua natural, ou seja, selvagem como seus falantes. Por isso, os jesuítas se dedicaram a melhorá-la, assim como se empenharam para “melhorar” os costumes, a religião e a cultura indígena.

O Nheengatu, segundo Câmara (1979, p. 105), é uma evolução do Tupi Antigo. Essa língua carrega na sua designação a concepção de língua que os jesuítas pretendiam realizar juntos às línguas nativas. Nheengatu significa língua boa (nhee – língua; katu –

bom), ela também era chamada de língua abanheenga (vem de aba – homem), significando, assim, língua de gente.

O interesse em pesquisar essa etnia, além dos motivos históricos e culturais destacados, também é motivado por aspectos subjetivos e particulares, a saber: minha ancestralidade indígena, que contribuiu para meu interesse pela pesquisa junto aos povos nativos. Interesse despertado, principalmente, quando participei, como revisora de textos de narrativas mitológicas no projeto **Mitoteca Baniwa** (2005), que consistiu em os alunos indígenas da escola Parmáalia entrevistarem pessoas idosas da comunidade Baniwa³ do rio Iça, a fim de registrarem os mitos sobre a criação dos peixes, objetivando-se tanto contribuir para o avivamento das tradições quanto refletir sobre o manejo dos recursos pesqueiros na região. Outro aspecto motivador para a realização desta pesquisa é que, no Estado do Amazonas, de onde sou natural, a presença e a influência indígena são muito fortes, contribuindo ainda mais para me identificar e preocupar com a questão indígena, a qual, por muito tempo, foi esquecida ou silenciada pelo Estado Nacional.

Considerando, portanto, as questões apresentadas e tendo consciência da importância dessa etnia para a formação do povo brasileiro, focalizamos nessa pesquisa o estudo das práticas de letramento da comunidade indígena Potiguara, buscando confrontá-las com as propostas do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI. Documento criado em 1998, após a Constituinte de 88 garantir aos nativos o direito a uma Educação Escolar Diferenciada, com a finalidade de orientar o ensino-aprendizagem escolar indígena.

Diante da citada problemática e das disparidades, contradições e antagonismos da sociedade nacional, definimos os seguintes questionamos: qual a situação da Educação Escolar Indígena na comunidade Potiguara de Monte-Mór? O que os envolvidos no processo escolar entendem por Educação Escolar Indígena? Sua compreensão sobre o assunto converge ou diverge do discurso do RCNEI? Quais os conflitos lingüísticos e ideológicos que permeiam a sala de aula dessa comunidade indígena? Quais as dificuldades e conquistas educacionais alcançadas por esse grupo? Questões que, ao mesmo tempo, justificam essa pesquisa e fomentam a reflexão nacional sobre o processo de escolarização e letramento das comunidades nativas, uma

³ Povo indígena que vive em diferentes áreas, como: na fronteira do Brasil com a Colômbia e Venezuela, em aldeias localizadas às margens do Rio Içana e seus afluentes Cuiari, Aiari e Cubate; no Alto Rio Negro em terras de Guainía, departamento da Colômbia e nos centros urbanos de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel e Barcelos (AM).

vez que “a forma histórica do sujeito social brasileiro pode ser percebida, apreendida, no modo como a língua é ensinada” (ORLANDI, 2002, p.16).

Nosso objetivo geral, diante da questão levantada, foi analisar as práticas de letramento escolar da escola Potiguara de Monte-Mór e confrontá-las com as orientações para o desenvolvimento da escrita presente no RCNEI, para mostrarmos a aproximação e/ou distanciamento entre a proposta do documento e a prática de sala de aula dos professores de Monte-Mór.

Para chegarmos ao objetivo maior da pesquisa, estabelecemos alguns objetivos específicos, a saber: caracterizar a proposta de ensino da escrita do RCNEI; identificar as práticas de letramento da escola Potiguara e confrontá-las com as propostas do RCNEI para a área de línguas. Por meio deles, conseguimos construir um quadro qualitativo da Educação Escolar Potiguara, especificamente sobre as práticas de letramento da comunidade, o qual vem somar a outros estudos sobre o assunto, contribuindo para ampliar a visão sobre Educação Escolar Indígena no Brasil. Educação que atualmente inicia seu processo de “fazimento” nos moldes que as comunidades indígenas desejam, pois faz apenas 20 anos que a Carta Magna brasileira garantiu esse direito aos nativos.

As hipóteses que levantamos, considerando a problemática da pesquisa, são as de que o ensino de Língua Portuguesa e de Língua Tupi na escola Potiguara é predominantemente pautado em métodos tradicionais de ensino de línguas; as práticas de letramento escolar Potiguara são, em sua maioria, as mesmas praticadas nas escolas nacionais, não correspondendo às necessidades da comunidade indígena, nem favorecem a um ensino-aprendizagem intercultural e, nesse contexto escolar, os gêneros textuais não são utilizados como objetos de ensino-aprendizagem.

Destacamos que, no desenvolvimento de nosso trabalho de campo, seguimos os procedimentos da pesquisa etnográfica que se caracteriza pela descrição e pelo conhecimento de uma sociedade particular. Tipo de pesquisa iniciada com a Antropologia, sendo adotada, posteriormente, pelas pesquisas lingüísticas sob forte influência dos estudos realizados pela Antropologia Lingüística. Devido ao fato de as pesquisas etnográficas, em Lingüística, serem restritas ao estudo de um só evento ou parte dele, muitos autores as denominam de micro-análise etnográfica ou micro-etnografia ou ainda estudos de tipo etnográfico.

Consenso, porém, se tem a respeito da preocupação dos pesquisadores lingüistas, que é a de investigar e de descrever, por exemplo, o processo educativo por que passa um grupo, diferentemente da preocupação dos antropólogos, que é descrever a cultura

de um grupo. Não que esses objetivos se contraponham, eles apenas enfocam aspectos diferentes de um grupo. Enquanto os antropólogos descrevem a cultura que é algo mais geral, os lingüistas restringem-se a um processo presente na cultura, sem, no entanto, excluir ou negar a influência da cultura sobre seu objeto de análise.

A etnografia mais tradicional tem em Geertz (1989) e Lévi-Strauss (1964) seus representantes mais significativos; a mais moderna é representada por Erikson (1992), Woods (1986), Mehan (1992), Spidler (1982) e Willis (1977).

As características da pesquisa etnográfica na área de lingüística são as seguintes, segundo Sônia Oliveira (2006, p. 2):

- 1 – Uso de técnicas associadas à observação participante, à entrevista intensiva e à análise de documentos;
- 2 – Pesquisador como instrumento principal na coleta e na análise de dados;
- 3 – Ênfase no processo e não nos resultados;
- 4 – Preocupação com os significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações e interações;
- 5 – Necessidade de trabalho de campo;
- 6 – Descrição de um grupo e, por meio da indução, acessar os resultados.

A vantagem advinda desse tipo de pesquisa é a possibilidade de descrever de maneira ampla, geral e profunda uma realidade social complexa. Dessa maneira, ela contribui para que as culturas não sejam simplesmente consideradas um reflexo das estruturas sociais, mas sim o resultado da ação humana e das estruturas sócias. Nesse sentido, o sujeito passa a ser elemento fundamental nas descrições e nas análises de um determinado contexto social, ou seja, deve-se considerar a ação do sujeito sobre o ambiente e sobre si mesmo, bem como suas próprias reflexões sobre suas ações para entender, por exemplo, como ocorre a criação, implantação e desenvolvimento da Educação Escolar Indígena.

O *corpus* de estudo, responsável por nos levar à confirmação de nossas hipóteses, é constituído por aulas de Língua Portuguesa e Língua Tupi; questionário sociocultural; questionário sobre letramento e entrevista com professores. Observamos aulas de 4 professores (3 de Língua Portuguesa e 1 de Língua Tupi). Esse procedimento de coleta de dado nos ajudou a caracterizar as práticas de letramentos da escola de Monte-Mór. Também entrevistamos 5 professores (3 de Língua Portuguesa, 1 de Língua de Tupi e 1 de História), o que nos auxiliou a entender o conceito de Educação Escolar Indígena para os Potiguara de Monte-Mór. Analisamos 34 (trinta e quatro) questionários respondidos por professores e alunos, que contribuíram para ampliar nosso

conhecimento sobre a realidade social da comunidade em estudo e ajudaram a compreender os usos dos gêneros em sala de aula e fora dela. Os 30 (trinta) alunos que participaram da pesquisa pertencem a anos escolares diferentes (5^o ano, 6^o ano e 7^o ano).

Conscientes de que qualquer *corpus* de estudo pode sofrer influência de fatores exteriores, como o contexto, faixa etária, sexo, formação do professor, classe social etc, controlamos variáveis que podiam interferir nos dados do *corpus* de estudo desta pesquisa. Dessa forma, durante a observação e a análises das aulas de Língua Portuguesa e de Língua Tupi controlamos a **variável dependente** prática de letramento escolar indígena e consideramos as **variáveis independentes**: 1. Etnia do (a) professor(a): indígena ou não-indígena; 2. Formação do (a) professor (a): fundamental, ensino médio, superior, pós-graduação e/ou formação complementar (cursos, capacitação, encontros, seminários).

Essas variáveis, que dizem respeito à formação e à etnia do professor, podem interferir significativamente no *corpus* devido ao seu caráter sócio-histórico-cultural. Somos sujeitos ideológicos, logo, carregamos conosco e manifestamos de várias maneiras, mesmo que inconscientemente, nossos valores e concepções sobre o mundo e sobre o outro. Por isso, nosso cuidado em determinar se o professor da escola pesquisada, cujas aulas observávamos, era ou não indígena. Afinal, uma de nossas pretensões foi conceituar a Educação Escolar Indígena para os Potiguara de Monte-Mór, portanto, era recomendável que o educador não-indígena não fizesse parte do nosso *corpus* de estudo quando fossemos investigar essa questão. Por outro lado, o professor não-índio tornou-se elemento fundamental para considerarmos a natureza das práticas de letramento desenvolvidas na escola de Monte-Mór: esse professor tenta suprir a carência de conhecimentos sobre a realidade indígena e se adaptar aos objetivos da escola indígena?

Considerando que a formação dos professores repercute diretamente na sua prática de sala de aula, o controle dessa variável permitiria avaliar até que ponto as metodologias empregadas no ensino de língua, a abordagem dos conteúdos e os processos interativos em sala de aula estavam estreitamente alinhados com o nível de formação docente.

Devido ao caráter multidisciplinar desta pesquisa, relacionado aos problemas de uso da linguagem, ela insere-se na área de Linguística Aplicada (L.A) e, ao mesmo tempo, inscreve-se no quadro das pesquisas explicativas, qualitativas de cunho interpretativista. Isto é, buscamos investigar as práticas de letramento presentes na escola indígena Potiguara e explicar sua ocorrência, contribuições e implicações para o

ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e da Língua Tupi. O método utilizado neste estudo é o indutivo, porque parte da observação de dados particulares, por meio dos quais será possível fornecer respostas mais generalizantes acerca da problemática em questão, apoiando-se nas discussões teóricas levantadas.

Informamos que, nas análises do *corpus*, apresentaremos gráficos com amostras quantitativas das respostas dos questionários, porém daremos um trato qualitativo aos dados, refletindo sobre as práticas de letramento, foco deste estudo, em comparação com as propostas do RCNEI. Essas práticas estudadas constituem-se como um fenômeno complexo, necessitando, por isso, de uma abordagem qualitativa dos dados a elas associados.

Para esta investigação, nos embasamos em estudos atuais sobre letramento, na teoria dos gêneros e sua relação com o ensino-aprendizagem de línguas e em estudos sobre Educação Escolar Indígena, respectivamente evidenciados nas contribuições de Magda Soares (2005); Mikhail Bakhtin (1979); Bernard Schneuwly (2004), Joaquin Dolz (2004); Luiz Marcuschi (2005); Bartomeu Melià (1979), Terezinha Maher (2007), RCNEI (1998), Gersen dos Santos (2006), dentre outros. Marco teórico esse que será desenvolvido no Capítulo 1 desta dissertação.

No capítulo 2, mostraremos o trajeto e caracterizaremos a educação escolar vivenciada nas comunidades aborígenes. A Educação Escolar Indígena inicia justamente com a colonização do Brasil. A partir dos anos 500, a educação escolar é introduzida e implantada nas comunidades indígenas, constituindo uma história de lutas étnicas e ideológicas, de discriminações e de silenciamento de uma cultura. Faremos, portanto, esse trajeto, pois somos cientes de que esses construtos históricos fazem sentido ainda hoje na implantação de uma Educação Escola Diferenciada.

Feito esse caminho, passaremos, então, a analisar, no capítulo 3, a realidade da Educação Escolar Potiguara de Monte-Mór, momento em que discutiremos as entrevistas realizadas com os professores e as respostas dos questionários aplicados. Analisaremos também as aulas observadas de Língua Portuguesa e de Língua Tupi, comparando-as com as sugestões do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI, e com as propostas do referencial teórico sobre o ensino de línguas que embasa a presente pesquisa. A última parte desse trabalho aponta as conclusões a que chegamos ao término desse estudo.

CAPÍTULO 1

ESCRITA: DAS TRADIÇÕES AOS

GÊNEROS TEXTUAIS

O índio Potiguara
Nesta terra ele nasceu Sol,
O índio Potiguara
Nesta terra ele nasceu Sol,
Ela é santa, ela é mãe
Ela é do índio, ela é de Deus
Ela é santa, ela é mãe
Ela é do índio, ela é de Deus

Marinésio Cardoso – professor Potiguara

1.1 PERSPECTIVAS DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

Nesse momento, nos dedicaremos a tecer considerações sobre a escrita, retomando suas tradições e apresentando suas novas abordagens, que fundamentam o novo olhar sobre as práticas de linguagem que passam a envolver as concepções de gênero e de escrita. Proposições utilizadas nesta pesquisa.

No início dos estudos sobre a linguagem, preconizados pelo mestre genebrino Ferdinand de Saussure no século XIX, a fala não é estudada, pois, na concepção do pesquisador, ela seria o lugar do caos, enquanto a língua seria o sistema organizado, formando-se, a partir desse ponto de vista, a primeira perspectiva de estudo da linguagem, a dicotômica.

À medida que essa perspectiva foi se firmando, escrita e fala passaram a ser consideradas opostas nos seguintes aspectos:

Quadro 1: Características da Fala e da Escrita.

Fala	Versus	Escrita
Contextualizada	X	Descontextualizada
Dependente	X	Autônoma
Implícita	X	Explícita
Redundante	X	Condensada
Não-planejada	X	Planejada
Imprecisa	X	Precisa
Não-normatizada	X	Normatizada
Fragmentada	X	Completa

Fonte: MARCUSCHI. L. A. **Da Fala para a Escrita**, 2005[2000], p. 31

Observando esse quadro, vemos que a escrita é complexa, é o lugar da ordem e é auto-suficiente, constituindo-se a modalidade superior da linguagem. Essa visão fez com que se adotasse um padrão lingüístico, denominado norma culta, ou seja, uma variação da língua foi eleita como modelo a ser seguido tanto na escrita quanto na fala. Os estudos dessa perspectiva não observam o contexto discursivo, analisando somente os aspectos intralingüísticos e normativos da língua.

A segunda tendência nos estudos da linguagem foi a fenomenológica de caráter culturalista. Segundo essa perspectiva, “a escrita representa um avanço na capacidade cognitiva dos indivíduos e, como tal, uma evolução nos processos noéticos (relativos ao pensamento em geral), que medeiam entre a fala e a escrita” (MARCUSCHI, 2005, p. 29). Esse estudo faz uma análise das práticas da escrita e das práticas da oralidade. A oralidade e a escrita passam a se opor nos seguintes aspectos: enquanto a oralidade é pensamento concreto e raciocínio prático; a escrita é pensamento abstrato e raciocínio lógico. Como na primeira perspectiva, a escrita tem supremacia sobre a linguagem e passa a considerar as sociedades que não detêm essa técnica como atrasadas e inferiores. A escrita, assim, significa superioridade do intelecto e progresso.

A terceira perspectiva é a variacionista, a qual observa, com rigor metodológico, a língua do ponto de vista da regularidade e da variação. Vê o oral e a escrita como sendo dois dialetos. Considera que em ambos há uso da variedade padrão e coloquial da língua, pensamento que rompe com as teorias anteriores expostas, pois deixa de opor oralidade e escrita, ao contrário, defende que em ambas ocorrem os mesmos fenômenos lingüísticos.

A quarta perspectiva mais atual é a sociointeracionista, a qual preconiza que fala e escrita apresentam “dialogismo, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade” (MARCUSCHI, 1987, p. 33). Ou seja, defende a tese de que escrita e oralidade são modalidades do uso da língua, não sendo polaridades dicotômicas. Para se compreender os sentidos produzidos, precisa-se levar em consideração o contexto social e histórico. Os gêneros textuais, por isso, são considerados ferramentas indispensáveis no estudo da língua, haja vista exercerem diversas funções na sociedade, logo, permitem conhecer a língua em funcionamento, seja na oralidade ou na escrita. O presente trabalho situa-se nesta perspectiva de estudo, adotando-se os postulados de Bakhtin, Dolz, Schneuwly e Marcuschi.

1.2 LETRAMENTO: DEFINIÇÕES E CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUAS

Uma das primeiras ocorrências do termo *letramento* foi, em 1986, no livro **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística, de Mary Kato. Mas foi em 1988, segundo Magda Soares, que esse termo ganha estatuto, quando Leda Tffouni distingue alfabetização de *letramento* no capítulo introdutório de seu livro **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. A partir desse momento, o termo *letramento* passa a ser usado mais frequentemente no léxico dos estudos Educacionais e dos estudos Lingüísticos.

Este termo novo, cunhado com base na palavra inglesa *literacy*, introduz novas reflexões sobre a aquisição da escrita, do desenvolvimento da leitura e da compreensão de textos. Mas por que houve a necessidade de criar esse termo?

Observando a realidade em nossa volta, percebe-se facilmente que muitas mudanças acontecem no meio tecnológico, científico, nas estruturas sociais e no próprio relacionamento interpessoal. Isso traz a necessidade de que a prática da escrita e da leitura ocorra todo o tempo e nos mais diferentes espaços, a fim de acompanhar essas transformações, responder às novas exigências e habilitar o homem a esse novo momento. Essas novas exigências fazem surgir novas palavras a fim de conceituar e descrever com mais exatidão os fenômenos, as idéias e os sentidos advindos com as mudanças sociais. Assim, o termo *letramento* surge porque “representa uma mudança histórica das práticas sociais: novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las” (SOARES, 2006, p. 21).

Antes do surgimento desse termo, nossa língua já dispunha da palavra alfabetização para designar o aprendizado da escrita. Então, qual a diferença entre *letramento* e alfabetização? Serão sinônimos? O conceito de ambos os termos que adotamos são os apresentados por Magda Soares nos seus livros **Alfabetização e Letramento** (2005) e **Letramento: um tema em três gêneros** (2006), conforme se verifica abaixo:

Alfabetização é um processo de representação de fonemas e grafemas, e vice-versa, mas também é um processo de compreensão/expressão de significados do código escrito (SOARES, 2005, p. 16).

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 2006, p. 18).

O primeiro fenômeno é mais restrito, volta-se para a codificação e decodificação dos símbolos ortográficos e alfabéticos. O segundo fenômeno é mais abrangente, voltando-se para a efetiva utilização das capacidades de leitura e escrita em contextos de usos sociais. Esses fenômenos, todavia, não se excluem, mas fazem parte do mesmo processo: o aprendizado e a utilização de uma língua. A alfabetização seria a primeira etapa desse processo, relacionada à dimensão individual do sujeito, haja vista se centrar em habilitar o sujeito a dominar um código. O *letramento* seria a segunda etapa desse processo, voltada para a dimensão social do sujeito, pois está relacionada à sua capacidade de viver em sociedade, pois o habilita ao efetivo uso da leitura e da escrita nas diferentes esferas sociais.

Assim vemos “uma distinção bastante nítida entre apropriação/distribuição da escrita & leitura (padrões de alfabetização) do ponto de vista formal e institucional e os usos/papéis da escrita & leitura (processo de letramento) enquanto práticas sociais mais amplas” (SOARES, 2005, p. 20). Três facetas fazem parte do complexo processo de aquisição, compreensão e utilização de uma língua, a saber: fatores psicológicos, psicolingüísticos, sociolingüísticos.

Os fatores psicológicos dizem respeito à parte mais orgânica do indivíduo, visto que os aspectos psicológicos, fisiológicos e neurológicos relacionados ao aprendizado precisam funcionar normalmente no indivíduo para o aprendizado ocorrer.

Os fatores psicolingüísticos dizem respeito à maturidade lingüística da criança, ou seja, ela vai progressivamente adquirindo a língua, à medida que ultrapassa fases do complexo processo de aquisição. Para o aprendizado ocorrer de forma satisfatória, faz-se necessário, segundo Vygotski (1984), construir zonas de desenvolvimento proximal a fim de que a criança ultrapasse as etapas e compreenda os mecanismos lingüísticos.

Os fatores sociolingüísticos estão relacionados aos usos sociais da língua, ou seja, classe social, sexo, idade etc que se fazem presentes no ensino-aprendizagem de línguas, pois a criança já chega à escola dominando uma variação lingüística. A escola privilegia o uso da norma culta da classe dominante da sociedade, logo, tem-se um fator determinante para o sucesso ou fracasso do aluno no desenvolvimento das suas capacidades de escrita, leitura e usos da língua. Afinal quanto mais a variante lingüística

do aluno se aproximar da privilegiada pela escola, menos dificuldades ele terá para compreender seus mecanismos e utilizá-los no seu cotidiano.

A escola, por muito tempo, se restringiu a tão somente alfabetizar os alunos, não se preocupando com seu letramento, isto é, em prepará-los para enfrentar as atividades reais de uso da escrita e da leitura. Atualmente vive-se um período de mudança no contexto escolar, tenta-se implementar uma nova proposta de ensino, orientada pelo Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (2000), que trazem para o meio acadêmico a proposta de um ensino interdisciplinar, mostrando que o gênero textual pode ser usado como ferramenta metodológica, abordando-se, ao mesmo tempo, temas antes esquecidos, como ética, saúde, orientação sexual, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, nomeados como temas transversais.

Os PCN propõem também que o aluno seja levado a buscar seu próprio conhecimento, para se constituir como indivíduo consciente, crítico, autônomo, participativo frente às situações e ao uso da língua, uma vez que esta “não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropriaria para usá-la, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, está sempre e a cada vez a reconstruindo” (GERALDI, 1996, p. 55). Diante disso, os PCN configuram-se como um marco de mudança no ensino-aprendizagem da escrita e do desenvolvimento da leitura, pois introduziram uma nova forma de compreender a língua, de ensiná-la e trouxe os gêneros textuais para a sala de aula, a fim de efetivamente o aluno conhecer e exercitar as práticas de linguagem que enfrenta na sua vida social. Nessa mudança de bases norteadoras do ensino-aprendizagem de línguas, porém, muitos são os questionamentos e interrogações no tocante à implementação de práticas conscientes com tais princípios teóricos.

Para as escolas indígenas, contexto educacional relacionado com nossa pesquisa, outro documento equivalente aos PCN foi elaborado: o Referencial Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas – RCNEI. Neste documento também encontramos um profundo embasamento nas propostas de autores como Bakthin, Dolz, Schneuwly, apesar de não haver uma referência explícita a esses teóricos dos gêneros.

A problemática de unir teoria à prática leva-nos a refletir sobre *o que, como, quando e por que* ler e escrever? A resposta a essa pergunta vai depender de cultura para cultura, uma vez que cada sociedade tem suas práticas de linguagem e funções atribuídas à escrita e à leitura. Em algumas sociedades, por exemplo, quando uma pessoa sabe assinar o nome, ela já é considerada alfabetizada; enquanto em outras sociedades, para uma pessoa ser considerada alfabetizada, além de saber assinar seu

próprio nome, precisa saber usar a escrita em situações do seu cotidiano e compreender pequenos textos. A partir da compreensão e dos objetivos atribuídos ao aprendizado de uma língua é que são determinados a idade que uma criança deve entrar na escola e a modalidade de ensino que inclui os métodos, etapas e sua finalidade. Entendemos, todavia, que a aprendizagem da escrita e o desenvolvimento da leitura em qualquer sociedade deve ser um meio de luta contra a discriminação e injustiça social, como bem lembra Magda Soares:

O acesso à leitura e à escrita, como acesso a condições de possibilidade de participação social e cultural, é, fundamentalmente, um *processo político*, através do qual grupos excluídos dos direitos sociais, civis e políticos e dos privilégios culturais têm acesso a um bem simbólico que lhes é sonegado e que é um capital indispensável na luta pela conquista desses direitos e desses privilégios, na luta pela participação no poder e nas instâncias culturais de lazer e de prazer; enfim, na luta pela transformação social (SOARES, 2005, p. 59, grifos do autor).

Pensar o ensino de línguas sobre a égide do letramento traz, portanto, conseqüências benéficas para a educação escolar. Transpõe-se a etapa de só ensinar os símbolos lingüísticos para focalizar, também, a língua viva em funcionamento na sociedade; deixa-se de ver o aluno como uma folha de papel em branco para considerá-lo um sujeito detentor de uma variante lingüística e um agente de determinadas práticas de linguagem; superam-se os métodos voltados para memorização e artificialização da língua, surgindo os métodos interativos e contextualizados. Os quais prevêm construções de situações que reproduzem a realidade do dia-a-dia do uso da língua, prevendo, assim, o uso dos gêneros textuais como instrumentos de letramento. Sobre essa questão nos debruçaremos a seguir para entendermos como essa ferramenta pode ser usada no contexto escolar.

1.3 DE BAKHTIN À SCHNEUWLY: UM PERCURSO DA TEORIA À PRÁTICA DOS GÊNEROS TEXTUAIS

De maneira geral, atualmente há três principais tendências nos estudos dos gêneros: a perspectiva Sociológica da Escola da América do Norte; a perspectiva Sistêmico-Funcionalista da Escola de Sidney e a perspectiva Interacionista Sócio-Discursiva do Grupo de Genebra.

A perspectiva Sociológica da Escola da América do Norte “desenvolve uma teoria dos gêneros e mostra como uma dada compreensão de gênero pode dar conta de como identificamos, interpretamos, reagimos e criamos determinados textos” (PEREIRA, 2005, p. 54). Os principais representantes dessa corrente são Miller e Bazerman.

A perspectiva Sistêmico-Funcionalista da Escola de Sidney “defende que existem relações solidárias e complementares entre texto e contexto” (PEREIRA, 2005, p. 54), por isso entende que através dos gêneros pode-se observar uma cultura e as experiências sociais, visto que as mesmas se refletem na própria produção de um gênero. Os principais estudiosos dessa corrente são M. A. K. Halliday e Ruquaiya Hasan.

A perspectiva Interacionista Sócio-Discursiva do Grupo de Genebra desenvolve pesquisas voltadas para o estudo dos gêneros e o ensino-aprendizado da língua materna, numa forma de verificar a colaboração dos gêneros para o aprendizado da língua materna. Bronckart, Schneuwly, Dolz, sob a influência de Bakhtin e Vygotsky, são os principais representantes dessa tendência de estudo dos gêneros textuais ou discursivos, como preferem alguns autores. As análises das observações das aulas de Língua Portuguesa e Língua Tupi da Escola Indígena Potiguara embasam-se nos pressupostos teóricos dessa corrente.

Lançando um olhar sob a história dos gêneros, podemos estabelecer quatro fases que marcam a história dos gêneros textuais na sociedade, a saber: a primeira fase é anterior ao surgimento da escrita, momento em que esses eventos sócio-comunicativos, os gêneros textuais, restringiam-se à modalidade oral da língua, posto que essa modalidade da língua era a única; a segunda fase corresponde ao momento imediatamente seguinte à invenção da escrita, quando surgem novas formas de comunicação e utilização da língua.

A terceira fase iniciou-se a partir do século XV, momento em que surgiu a cultura impressa. Juntamente com essa inovação na comunicação, nascem novas formas de gêneros textuais e passam a circular ainda mais rápido e a atingir vários setores e classes sociais, começando a modalidade escrita da língua a ganhar *status* de superioridade sobre a modalidade oral.

A quarta fase ocorre a partir do século XVIII, quando surge a industrialização. Surgem máquinas, mudam-se rotinas e novamente uma gama diversificada de gêneros textuais nascem, enquanto outras desaparecem ou tornam-se menos utilizados na sociedade industrial.

A quinta fase corresponde ao momento atual, marcado pela cultura eletrônica e digital, que possibilita a troca instantânea de mensagens pelo mundo; a interação pode ocorrer no mundo virtual do computador; e, em questões de minutos, compra-se, vende-se, fecham-se grandes negócios via telefone etc. É o momento da sociedade ágil, rápida e pluricomunicativa, pois as pessoas, ao mesmo tempo em que escutam som, podem conversar com pessoas no ambiente real, virtual, mandar um e-mail, assistir televisão etc. Os gêneros textuais orais e escritos se multiplicam e passam a circular intensamente na sociedade, mudando a forma de se conceber a linguagem. Fica claro, portanto, que os gêneros textuais sempre estiveram presentes nas sociedades, porém foi a partir da divulgação dos estudos de Mikhail Bakhtin, em 1979, que se passou a entender essa ferramenta da linguagem.

Bakhtin apresenta uma nova forma de conceber a língua: “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.” (2000 [1979], p. 282). Para o autor, portanto, a unidade real de comunicação verbal é o enunciado (2000 [1979], p. 293). A fala só se realiza mediante esta entidade da linguagem; para haver entendimento, para a comunicação se efetivar, nos utilizamos naturalmente do enunciado. Ele é vivo, dinâmico e pode ser constituído até por uma só palavra, desde que corresponda a um texto completo. Enunciado é a palavra ou conjunto de palavras com sentido dentro de um contexto lingüístico, histórico e social, cujos sentidos e utilização são compartilhados pelos enunciadores.

Para Bakhtin, “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (2000[1979], p. 279). Dessa forma, cada esfera social em que se utiliza a língua, cria um tipo de enunciado, como um modelo padrão, porém maleável, predisposto às interferências individuais e sociais. O conceito, por conseguinte, de

gênero do discurso emana dessas idéias: são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (2000 [1979], p. 279).

O enunciado, como vemos, possui tanto características sociais como individuais. As sociais são as que dizem respeito à sua utilização no tempo e no espaço, que é carregado de um conteúdo ideológico ou vivencial e à sua constituição estrutural intralingüística, que diz respeito aos usos da sintaxe, morfologia e fonologia da língua, estabelecidos e usados por uma comunidade. A característica individual é marcada pelo estilo “o enunciado – oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal – é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve). Em outras palavras, possui um estilo individual” (2000 [1979], p. 283). Assim, ao escolhermos usar uma palavra, expressão, forma sintática, estamos marcando o enunciado com nosso estilo, fazendo-o ser único, por mais que antes ele tenha sido palavras de outrem, quando as utilizamos de uma determinada forma e num tempo diferente, elas passam a ser palavras minhas, sem no entanto, perderem um sentido outro, pois “cada enunciado é um elo de cadeia muito complexa de outros enunciados” (2000 [1979], p. 291).

Os tipos relativamente estáveis de enunciados de que fala Bakhtin são, portanto, os gêneros do discurso ou gêneros textuais. Eles, para Bakhtin, podem ser orais ou escritos; complexos (nomeados também de gêneros secundários), como, por exemplo, romance, peça teatral, discurso científico, os artigos científicos ou mais simples (gêneros primários), como a carta e o diálogo cotidiano. Compõem-se pelo conteúdo temático, pelo estilo (composto pelos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da linguagem) e pela construção composicional. Os gêneros do discurso são motivados e constituídos por objetivos comunicacionais, determinados pela situação e pelo tipo de relações interpessoais entre os enunciadoreis, motivo pelo qual sua heterogeneidade é grande.

“Os gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática” (BAKHTIN, 2000 [1979], p. 301). Para falar e escrever, portanto, nos utilizamos sempre dos gêneros do discurso, eles orientam nossa fala e escrita, fornecendo uma estruturação que nos permita transmitir uma mensagem e, ao mesmo tempo, receber uma resposta do outro. Os gêneros discursivos permitem a comunicação, pois neles há uma estruturação prévia dos enunciados, a qual utilizamos para falar e escrever. Caso eles não tivessem essa função na linguagem, toda vez que tivéssemos que nos comunicar, teríamos que construir enunciados, de cujas regras seríamos os únicos

conhecedores, visto que seria uma regra individual e não social, nascendo, por isso, o caos, pois não haveria interação, os interlocutores não compartilhariam o conhecimento sobre os enunciados. Cada um de nós enunciadore seria um Adão mítico, como escreve Bakhtin, aquele cujos enunciados são os primeiros a existir. Todos nós, portanto, estamos imersos no mundo dos gêneros, haja vista serem sócio-histórica e culturalmente construídos e por que organizam as interações verbais, fazendo, por isso, parte da natureza da linguagem. Sem eles, só existiriam palavras aglomeradas. “Às vezes, eles são padronizados e estereotipados, às vezes mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos” (BAKHTIN, 2000 [1979], p. 281).

Cada esfera de atividade social comporta um repertório de gêneros do discurso, ou seja, o trabalho, a escola, a família, a vida burocrática e a atividade intelectual, produzem seus tipos relativamente estáveis de gêneros do discurso. Cada contexto social pede e cria sua forma de falar e/ou escrever, instituindo seu modo de comunicação, o qual pode ser mais formal ou menos formal, mais sujeito à interferência do estilo do enunciadore ou menos apto a aceitar as modificações e marcas do estilo de quem utiliza o gênero. Os gêneros vão se diferenciando e ampliando à medida que a própria esfera de atividades se torna mais complexa, por isso os gêneros, assim como surgem, desaparecem.

Vendo a língua desse jeito, o pensamento bakhtiniano questiona a forma de compreender o receptor: ele não é simples decodificador passivo dos enunciados, mas é ativo, executando uma compreensão, que implica uma atividade responsiva, como explica nosso autor em estudo:

O ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor (BAKHTIN, 2000 [1979], p. 290).

A atividade responsiva é a capacidade de o receptor se posicionar sobre o que ouve ou lê, por mais que ele não dê uma resposta imediata, oral ou escrita, ao que lhe chega. Tudo, porém, obtém uma resposta desde a mais simples até a mais complexa, esta última seria uma mudança de atitude ou de forma de viver. Por exemplo, muitas

pessoas nas suas pregações religiosas falam que a palavra de Deus mudou a sua vida, isto é, a pessoa ao ouvir/ler o evangelho dá uma resposta aquele enunciado, discordando ou concordando total ou parcialmente, mas se posiciona, chegando muitas vezes a mudar sua forma de viver. Se por acaso era atéia e, depois de ler ou ouvir o evangelho e concordar com este, passa a agir conforme uma determinada religião, pode-se dizer que se operou nesta pessoa uma atitude responsiva bastante complexa.

Por outro lado, o escritor/produtor para conseguir organizar suas idéias, a fim de ter uma resposta do seu interactante, precisar cumprir algumas etapas para satisfatoriamente produzir um enunciado, sendo elas: identificar a situação de produção do texto; escolher adequadamente o gênero e a(s) unidade(s) composicional(is) a ele adequadas; identificar o interlocutor/leitor preferencial do texto; determinar o grau de formalidade lingüística adequado ao gênero e ao interlocutor/leitor, ou seja, deve fazer a correção gramatical, adaptando a norma escrita culta, se for o caso; deve controlar a coesão (articulação) e a coerência (seleção e articulação de informações e argumentos necessários para a construção do sentido). É, portanto, mediante estas etapas que a comunicação se realiza. Ressalta, todavia, que apesar de ser um sistema complexo, naturalmente adquirimos esses mecanismos de comunicação, cabendo à escola levar o aluno a compreender e utilizar os gêneros mais complexos da linguagem, seja na forma escrita seja na oralidade. Bakhtin sintetiza essa idéia nas seguintes palavras:

O querer dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constitutivo dos parceiros, etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõem-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado. Esse tipo de gênero existe sobretudo nas esferas muito diversificadas da comunicação verbal oral da vida cotidiana (inclusive em suas áreas familiares íntimas) (2000, [1979], p.301).

Schneuwly, sob a influência dessas idéias bakhtinianas, concebe o gênero como um instrumento psicológico; mostra como ele pode ser usado para o desenvolvimento da linguagem e apresenta um procedimento para se alcançar esse objetivo. Passemos a entender cada uma dessas teses do referido autor.

O gênero textual ou discursivo, como nomeia Bakhtin, é um instrumento, vejamos por quê. Segundo Schneuwly (2004[2001], p. 125), as atividades são tripolares: existe, de um lado, um sujeito, do outro, os objetos sobre os quais o sujeito age, para realizar/executar sua ação, o sujeito apropria-se e utiliza-se de instrumentos, os quais dirigem e norteiam seu agir. Numa situação de comunicação e interação, existe também, de um lado, um sujeito, do outro, uma situação definida na qual precisa agir (falar/escrever). Os elementos que permitem ao sujeito realizar essa ação são os gêneros, por isso Schneuwly os considera instrumentos semióticos.

Concebendo o gênero dessa forma, o referido autor se posiciona sobre sua utilização para o desenvolvimento da linguagem. Os gêneros primários, segundo Schneuwly (2004[2001], p. 30), “instrumentalizam a criança e permitem-lhe agir eficazmente em novas situações”. Eles surgem ou são utilizados nas trocas verbais espontâneas, estando, por isso, muito ligados ao contexto imediato e à experiência. Não se mostram maleáveis à escolha do enunciador. Os gêneros secundários possuem certa autonomia em relação ao contexto e à experiência do enunciador. Um poder relativo de escolha do enunciador passa a existir. Essas distinções entre as modalidades de gêneros fazem Schneuwly se posicionar a favor da utilização dos gêneros secundários e públicos na escola, visto que, por meio deles, o aluno pode desenvolver outras habilidades linguísticas exigidas por gêneros mais complexos de outras esferas sociais que compõem a sociedade e na qual ele como cidadão precisar atuar.

O procedimento metodológico proposto pelo autor em estudo para desenvolver a linguagem por meio dos gêneros é a sequência didática, “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY, 2004[2001], p. 97). O modelo de sequência didática é constituída por 4 etapas: situação inicial (neste momento apresenta-se a situação de comunicação – oral ou escrita – que os alunos irão realizar); produção inicial (momento em que os alunos elaboraram o gênero solicitado pelo professor para responder a situação de comunicação criada); módulos (momento em que se instrumentalizam os alunos para superarem os problemas de ordem de uso da língua quanto de entendimento de suas estruturas intralingüística. Problemas identificados por meio da produção inicial) e produção final (momento em que o aluno, possuidor de novos conhecimento sobre o gênero, produz novamente o gênero ensinado).

A proposta do agrupamento dos gêneros elaborada por Schneuwly e Dolz para serem ensinados por meio da sequência didática e que adotamos nesta pesquisa é a exposta a seguir.

Quadro 2: Gêneros Orais e Escritos

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiência vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho Curriculum vitae Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussões de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta de leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa Discurso de acusação
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos expositivos ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instrução de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Fonte: SCHNEUWLY; DOLZ. **Gêneros Orais e Escritos na escola**, 2004[2001], p.121.

Na tabela, estão bem claros quais os domínios sociais de comunicação, quais as capacidades de linguagem presente no domínio social e quais gêneros podem auxiliar o professor no ensino-aprendizagem de línguas. Schneuwly, portanto, aponta o meio (gêneros) pelo qual se pode facilitar o aprendizado da escrita, da leitura e das práticas de linguagem escritas e orais e ensina como conseguir esse objetivo didaticamente (seqüência didática).

Outro autor que se dedicou aos estudos dos gêneros textuais e cujas idéias vêm somar no entendimento da proposta sobre os gêneros textuais e em nosso trabalho é Luiz Antônio Marcuschi. Trazemos para nossos estudos a sua compreensão e distinção entre gêneros textuais e tipos textuais. Idéias sintetizadas no quadro comparativo-distintivo exposto a seguir.

Quadro 3: Gêneros e Tipos textuais

TIPOS TEXTUAIS	GENÊROS TEXTUAIS
1. Construtos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas;	1. Relações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. Constituem seqüências lingüísticas ou seqüências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos;	2. Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance.

Fonte: MARCUSCHI. L. A. **Da Fala para a Escrita**, 2005[2000], p. 23.

Os gêneros textuais são os vários textos que circulam no dia-a-dia; enquanto os tipos textuais são as seqüências lingüísticas descritiva, injuntiva, expositiva, narrativa, argumentativa que se alternam no interior do gênero. As características composicionais, funcionais e lingüísticas intrínsecas do gênero, segundo Marcuschi, traçam uma seqüência no desenvolvimento dele. Assim, no processo de materialização de um gênero, oral ou escrito, os enunciados no interior do um gênero que forma sua seqüência tipológica podem, portanto, variar nas cinco modalidades apresentadas. Ressalta-se, todavia, que algumas seqüências tipológicas são mais peculiares a certos gêneros, como a expositiva, por exemplo, predominante no gênero seminário.

Os gêneros emanam das práticas sociais, por isso entendemos que o ensino de línguas deva partir dos usos sociais dos textos, ou seja, deve partir do ensino dos gêneros textuais, eles devem ser o ponto de partida e de chegada do ensino de línguas, pois, assim, o aluno não ficará somente na memorização de regras gramáticas e sintáticas, mas aprenderá a usar os gêneros no seu dia-a-dia, tornando-se tanto um produtor como um receptor de texto mais ativo.

Diante da abordagem feita, fica claro que os gêneros textuais fazem parte da natureza da linguagem, são instrumentos semióticos e devido a essas suas características podem ser instrumentos para o ensino-aprendizagem de línguas. Nessa perspectiva de ensino que visa ao letramento, o aluno é levado a sair de nível de codificação e decodificação para o nível de compreensão dos usos da leitura e da escrita. Norteados por esses pensamentos, decidimos investigar quais gêneros são ensinados nas práticas de letramento da escola Potiguara de Monte-Mór e quais as orientações do RCNEI sobre os mesmos. Resultados a serem mostrados no capítulo 3. Antes, porém, passemos a caracterizar, no capítulo seguinte, a Educação Escolar Indígena.

CAPÍTULO 2

CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Monte-mór tem sua história
Com a chegada do alemão
Deixando mulher sem marido
E filho sem ter pão
O jeito foi muitos fugir
Outros não tiveram para onde ir
Sujeitando-se a escravidão

Marinésio Cardoso – professor Potiguara

2.1 ESTUDOS SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Em 1979, Bartomeu Meliá, jesuíta, lingüísta e antropólogo, publicou seu livro **Educação Indígena e Alfabetização**, no qual reflete sobre a educação indígena e o processo de alfabetização da comunidade indígena Kawayrí, da aldeia Rikbaktsa do Barranco Vermelho, na região noroeste de Mato Grosso. Estabelecendo, com sua pesquisa, as principais características da educação indígena e educação não-indígena. Em 1981, a Comissão Pró-índio realizou um encontro nacional de trabalho sobre a educação indígena, do qual resultou o livro **A Questão da Educação Indígena**, reunindo vários artigos sobre a questão em pauta. Em 1993, Joana Fernandes publicou o livro **Índio: esse nosso desconhecido**, no qual fez um estudo detalhado sobre as línguas indígenas, tornando-se referência no assunto. A antropóloga Aracy Lopes da Silva é outro grande nome dos estudos sobre a cultura indígena, seus trabalhos sobre a Educação Escolar Indígena, estão presentes nos livros: **A Questão Indígena na Sala de Aula** (1987); **A Temática Indígena na Escola** (1998); **Práticas Pedagógicas na Escola Indígena** (2001).

Em 1981, Isabel Hernández publicou o livro **Educação e Sociedade Indígena**, no qual expõe sua pesquisa junto ao povo Mapuche no Chile, em que verificou a aplicação do método de alfabetização orientado por Paulo Freire no ensino da língua materna do citado povo aborígine. Em 1993, Lucy Seki organizou o livro **Lingüística Indígena e Educação na América Latina**, o qual reuniu vários artigos de autores brasileiros e estrangeiros que discutiram os objetivos teórico-científicos de pesquisas em comunidades indígenas e suas aplicações práticas relacionadas à educação, à preservação e à valorização cultural dos povos nativos. Em 1998, Ieda Marques de Carvalho, no livro **Professor Indígena: um índio educador ou um educador indígena?**, problematizou outro elemento do processo de escolarização introduzido nas comunidades indígenas: o professor. Gilda Maria Lins de Araújo também foi uma

pioneira nos estudos voltados à aplicação dos conhecimentos lingüísticos, especificamente da Teoria da Enunciação, para estudar os discursos de indígenas a fim de perscrutar os sentidos dos discursos indígenas e sua contribuição para a comunicação intercultural em nosso país. Em 2004, Adir Casaro Nascimento traz em seu livro **Escola Indígena**: palco de diferenças novas reflexões sobre esse tema pouco explorado no contexto científico dos estudos da linguagem. Referência também no assunto tratado são os livros **Leitura e Escrita em Escolas Indígenas** (1995), de Wilmar D'Angelis e Juracilda Veiga e **Urucum, Jenipapo e Giz** (1997), da Secretaria de Estado e Educação de Mato Grosso. Daniel Munduruku, autor indígena, no livro **Banquete dos Deuses** (2000), vem responder à questão o que é a educação indígena?

Os estudos sobre o ensino de línguas indígenas numa perspectiva do letramento são a tese de doutorado (2001) de Jakeline Rodrigues Mendes **Ler, Escrever e Contar**: práticas de numeramento-letramento dos Kaiabi no contexto de formação de professores índios do Parque Indígena do Xingu e o artigo (2001) de Maria Elisa Ladeira **De Bilhetes e Diários**: oralidade e escrita entre os Timbira. Mendes, em seu trabalho, observa a construção das práticas de letramento pelos professores indígenas, enquanto Ladeira discute os sentidos dado à aquisição da escrita pelos diferentes grupos Timbiras. Bethania Mariani no livro **Colonização Lingüística** (2004), apresenta um estudo riquíssimo sobre a colonização e a imposição da língua portuguesa por meio de sua institucionalização, frente às demais línguas brasileiras.

Outro estudo importante sobre línguas em comunidades indígenas é o artigo **Sendo Índio em Português** (2006) de Tereza Machado Maher. A autora analisa aspectos particulares do funcionamento sociopragmático do português falado pelos professores índios de grupos étnicos diferentes, mostrando as implicações pedagógicas para o ensino de línguas desse uso da língua portuguesa feito pelos nativos. Outros trabalhos da referida autora ligados à temática são **Formação de Professores Índios**: repensando trajetórias (2006); **Uma Pequena Grande Luta**: a Escrita e o Destino da Línguas Indígenas Acreanas (2006); **A Criança Indígena**: do Falar Materno ao Falar Emprestado (2005); **O Bilingüismo e o Aluno Indígena** (2005) e **Educação Transcultural na Formação de Professores Índios** (1993).

Atualmente o MEC tem apoiado iniciativas de pesquisas para entender melhor o que é a Educação Escolar Indígena, resultado desse empenho é a coleção de livros Educação para Todos (2006), cujos títulos são: **A Presença Indígena na Formação do Brasil**; **Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”**: o direito à diferença; **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas do Brasil e publicou o

Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (2005), numa forma de orientar o ensino de línguas e outras disciplinas junto aos povos nativos. Esse material é encaminhado gratuitamente às escolas indígenas.

Diante DOS exemplos citados, vemos os trabalhos citados voltam-se principalmente para os estudos fonéticos das línguas indígenas ou para verificação de alguns elementos do processo educacional. Nosso trabalho, nesse quadro de estudo, vem contribuir, pois além de mostrar como ocorre a Educação Escolar Indígena em uma escola Potiguara, mostrará também como está sendo desenvolvido o trabalho com os gêneros textuais nessa realidade e como a orientação do RCNEI estão ou não sendo consideradas na prática do professor em sala de aula. Logo, trazemos as reflexões atuais sobre o ensino de línguas e observamos o ensino da língua materna em contexto cultural específico. Assim, é dado mais um passo na compreensão desse contexto escolar, haja vista que, por ser específico, não pode seguir as orientações de ensino das escolas nacionais.

2.2 DEFININDO A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Os povos nativos, antes de os portugueses se estabelecerem nas terras brasileiras, possuíam um sistema social próprio e bem peculiar, logo, tinham uma forma de educar seus filhos a fim de torná-los cidadãos capazes de sobreviver no seu meio e dar prosseguimento ao seu sistema social vigente. Por isso, faz-se necessário diferenciar, neste momento de estudo, o que é a educação indígena, o que é a educação não-indígena e o que é a Educação Escolar Indígena.

Segundo o autor indígena Baniwa, Gersem dos Santos (2006, p. 129), “a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão dos conhecimentos dos povos indígenas”, isto é, refere-se à maneira de os povos nativos passarem seus conhecimentos e modos de viver na sua sociedade aos mais novos; representa seu modo de formar bons cidadãos para o seu grupo.

Esse processo educativo indígena se dá durante todo o ciclo de vida de um indígena, destacando-se, segundo Gersen dos Santos (2006), como os principais momentos marcantes dessa trajetória os seguintes: 1 - a vida antes do nascimento, 2 - nascimento, 3 - passagem da vida de criança à vida adulta e 4 - vida madura. Desde o momento da concepção de uma criança indígena, os pais e os familiares adotam uma

postura, voltada para a formação de seu filho. Entre os Baniwa, por exemplo, “os pais precisam acordar e levantar de manhã cedo para tomarem banho antes que outros da casa se levanten, para evitar que a criança nasça fraca e cresça preguiçosa” (SANTOS, 2006, p. 132). Ou seja, tenta-se influenciar o comportamento e a personalidade da criança desde o ventre da mãe; atitudes adotadas pelos Baniwa para influenciar diretamente o comportamento que a criança vai ter na sua vida adulta.

O nascimento é momento de celebração e confraternização entre os familiares da criança indígena. Em muitos grupos indígenas, o pajé faz suas orações e rituais pertinentes a esse momento; em muitos casos os nomes das crianças são escolhidos nessa ocasião, tendo uma relação direta com a personalidade que desejam para a criança, isto é, a escolha do nome visa influenciar-lhe também na sua conduta futura.

A passagem para a vida adulta, marcada com os rituais de iniciação, é uma “espécie de colação de grau, máximo de aprendizagem para a vida indígena” (SANTOS, 2006, p. 132). Em outras palavras, após vários anos aprendendo a ser um bom Xavante, ou bom Guarani, ou bom Baniwa, os ritos de iniciação à vida adulta comprovam que a criança indígena aprendeu tudo que precisava para viver na sua sociedade e ser um bom membro da mesma.

A vida madura, por fim, é o momento de se ensinar tudo que se aprendeu aos novos membros da comunidade indígena. Os anciões indígenas têm a missão de preparar as crianças para o ciclo da sua vida em sociedade, ou seja, têm que explicar e contar aos seus predecessores os conhecimentos indígenas, a fim de que a sua cultura continue a existir. Os anciões são a experiência, a memória e os exemplos vivos dos costumes indígenas, como bem destaca Daniel Munduruku:

O conhecimento na sociedade indígena é dominado pelo mais velho. Mesmo que uma pessoa saiba todas as coisas sobre seu povo, sobre sua tradição, se houver alguém mais velho presente naquele espaço, é de direito que o mais velho responda o que lhe foi perguntado (MUNDURUKU, 2000, p.92).

Para os que avaliam a cultura alheia tomando como parâmetro os princípios norteadores da sua cultura, essa forma de proceder pode parecer uma atitude de menosprezo aos mais novos, por não se aproveitar seu vigor e inteligência, mas na verdade essa postura representa para a sociedade indígena “o respeito pelo caminho que

o outro percorre” (MUNDURUKU, 2005, p. 92). Diante desta regra de conduta, então, seria falta de educação, na cultura indígena, uma pessoa mais nova responder um questionamento sobre os valores, costumes, por exemplo, se houvesse na presença dela uma pessoa mais velha.

O autor indígena Daniel Munduruku acrescenta mais dois aspectos que caracterizam a educação indígena: o reforço à identidade e a importância dos sonhos no processo educativo. Para o citado autor, “saber quem somos é o primeiro passo para o respeito ao outro que nasce pelo respeito a si mesmo. Quem se respeita, respeita o outro. Quem é livre, quer que o outro também seja” (MUNDURUKU, 2000, p. 97). Por pensarem dessa maneira, os povos nativos cuidadosamente passam sua tradição, evidenciando sua história, conquistas, costumes, a fim de construir na criança o conhecimento sobre seu povo e sobre si. Ou seja, conhecendo sua gente, a criança sabe de onde vem, quem ela é e qual sua expectativa de futuro. Essas informações ajudam-na a individualizar-se e definir-se a partir da história do grupo e, ao mesmo tempo, ajudam-na a entender-se como parte de um povo etnicamente diferente. Essa visão mostra como o passado é importante para a cultura nativa, é a herança da pessoa, a certeza de sua identidade.

O presente, por sua vez, estrutura-se nesse passado, porém ele só será “empolgante quando está estruturado, alicerçado por toda a teia da vida e de ancestralidade de uma pessoa ou grupo de pessoas. É aí que reside a força da tradição indígena, da família indígena, da educação indígena” (MUNDURUKU, 2000, p.15).

Para o autor, as escolas nacionais enfrentam problemas para desenvolverem seu trabalho junto aos alunos devido à ausência do reforço à identidade deles, que deveria ser dado pela familiar. Por a maioria das famílias se ausentarem desse processo, à instituição escolar, é determinada a função de ensinar e educar ao mesmo tempo o aluno. Para ele, a educação é responsabilidade da família, pois a criança necessita de um referencial de valores, repassados, segundo Munduruku (2000, p. 15), por pessoas e não por instituições, como é o caso da escola. A solução desse problema, apontada pelo indígena, é fazer os alunos conhecerem seu passado, sua ancestralidade.

Tenho percebido que as escolas vivem um grande dilema na educação de seus alunos. A instituição escolar acabou assumindo um papel que antes cabia a família. Escola – ao menos como eu a entendo – nunca foi lugar para educar crianças e jovens [...] Uma solução é fazer com que os alunos busquem sua ancestralidade.

Quando a gente se percebe continuador de uma história, nossa responsabilidade cresce e o respeito pela história do outro também. É preciso trazer a figura dos antepassados para dentro da escola (MUNDURUKU, 2000, p. 15- 16).

A liberdade de sonhar é outro aspecto da educação indígena, como bem destaca o autor indígena:

Aprendi na sociedade que educar é fazer sonhar. Aprendi a ser índio, pois aprendi a sonhar. Ia para outras paragens. Passeava nelas, aprendia com elas. Percebi que na sociedade indígena educar é arrancar de dentro para fora, fazer brotar os sonhos e, às vezes, rir do mistério da vida (MUNDURUKU, 2000, p. 71).

Para os povos indígenas não há uma separação nítida entre a os sonhos e o mundo espiritual e a realidade vivida cotidianamente. Em todos os elementos da natureza há um espírito, para todas as ocasiões como colheita, plantio, nascimento há um festejo para agradecer aos espíritos responsáveis por conceberem a fartura. Dentro desta perspectiva de conceber o mundo, o sonho passa a ser uma realidade, mas interior, que deve ser exercitada para se tornar realidade no mundo cotidiano e social. Por isso, o autor indígena falar que educar é arrancar de dentro para fora. Ou seja, o educador deve incentivar seus alunos a sonharem e mostrar os caminhos para que seus sonhos materializem-se neste mundo.

Munduruku (2000, p. 60) acrescenta: “tudo está no grande círculo e faz parte de uma teia tramada pela vida de cada um e de todos”. Sonhos e realidade cotidiana são um contínuo, todavia deve-se trazer os sonhos para a realidade vivida diariamente e sonhar novamente. Por isso, o referido autor (2000, p. 98) sabiamente orienta: “não se deve ignorar os sonhos. Nem os nossos, nem os dos nossos alunos. Sonhar é a liberdade do nosso espírito, é um exercício de liberdade. Os sonhos moram na gente, assim como os valores. Eles são a expressão de nossas potencialidades”. O indivíduo que se constitui sob essas bases vive melhor o presente, respeita o outro, entende a si mesmo e compreende sua importância para a comunidade.

A educação não-indígena, ou para o indígena, como escreve Bartomeu Melià (1979), é a educação escolar implantada nas comunidades indígenas desde o período jesuítico, com o objetivo de integrar os povos nativos aos costumes eurocêntricos. Logo,

os processos de transmissão, os valores, costumes, bem como os conhecimentos ensinados são do colonizador, do branco. Esse tipo de educação visa silenciar ou apagar a identidade indígena, imergindo as sociedades nativas no sistema social “nacional”, onde todos passem a falar a mesma língua e sigam o mesmo sistema econômico, social e cultural, numa idealizada rede homogênea de valores e de condutas.

Esse tipo de educação, por conseguinte, não formará o bom Xavante, ou o bom Baniwa, mas o índio marginal o qual não é, apesar de dominar valores do branco⁴, um branco de fato e onde também não será mais um nativo, sendo marginalizado duas vezes: uma pela sociedade não-índia que não reconhece no índio “aculturado”, como dizem, um verdadeiro membro da sua sociedade; outra, pela comunidade indígena, que não reconhece mais naquele sujeito os seus valores, o ser Xavante ou o ser Potiguar ou o ser Baniwa ou etc. Esse sujeito não domina mais as atividades e as condutas necessárias para viver na sua comunidade nativa.

A educação não-indígena, ou para o indígena, não corresponde, portanto, aos anseios das sociedades indígenas e produz o índio marginal, aquele que se situa “na divisão de duas raças, na margem de duas culturas, sem pertencer a nenhuma delas” (MELIÀ, 1979, p. 50). Diante deste contraponto de idéias e procedimentos educativos apresentados, destacamos a tabela comparativa que Melià faz sobre as duas formas de educação apresentadas (índia/não-índia).

Quadro 4: Educação Indígena x Educação Não-Indígena

EDUCAÇÃO INDÍGENA	EDUCAÇÃO PARA O INDÍGENA
Educação informal e assistemática	Instrução formal e sistemática
Transmissão oral	Alfabetização e usos de livros
Rotina da vida diária	Provocação de situações de ensino artificiais
Inserção na família	Deslocamento para a aula
Sem escola	Com escola
Comunidade educativa	Especialistas da educação
Valor da ação	Valor da memorização
“Aprender fazendo”	“Aprender memorizando”
Valor do exemplo	Valor da coisa aprendida
Sacralização do saber	Secularização do conhecimento
Persuasão	Imposição
Formação da “pessoa”	Adestramento para fazer “coisas”

Fonte: MELIÀ. **Educação Indígena e Alfabetização**, 1979, p.52.

⁴ Esclarecemos que ao utilizarmos a nomenclatura “branco” em contraposição a indígena não fazemos por acreditarmos que cor da pele seja o critério determinante para diferenciar índios de não-índios. Utilizamos dela tão somente por ser consenso se referir dessa maneira ao colonizador ou não-índio.

Essa tabela comparativa sintetiza os principais aspectos em que a educação indígena opõe-se à educação não-indígena. Na cultura indígena, os conhecimentos (re)passados aos curumins⁵ e cunhantãs⁶ são os necessários para sua vida em grupo, à constituição, à vivência em família, à manutenção de suas atividades econômicas, religiosas, políticas, bem como para a preservação de seus costumes e de sua identidade. Como falamos anteriormente, ela volta-se para as necessidades de seu grupo, ocorrendo fora de ambiente específico como a escola. Daí ser indispensável a quem desejar conhecer o sistema educativo indígena, conhecer também sua cultura, não com um olhar do branco, de fora para dentro, mas sim com o olhar indígena, tentando viver seus contextos, valores, mitos, lendas e pensamento. Do contrário, sua visão será deturpada e seus dados serão esvaziados de sentido, pois a essência da educação indígena é só conhecida no conjunto de sua cultura.

A educação indígena não carece de artificializações de situações para se passar uma informação, ela constrói-se coletivamente, no cotidiano, com a participação de todos os membros da sociedade. Curumins e cunhantãs vão aprendendo, na lida com seus pais, as atividades que na vida adulta, mais precisamente, desenvolverão. “Uma característica comum às sociedades indígenas é que cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados – econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos” (RCNEI, 2005, p.23). Geralmente as atividades são ensinadas de acordo com o sexo da criança; se menino, com certeza, ele terá mais atenção do pai, que o ajudará a confeccionar seus instrumentos; se menina, terá por mais tempo a companhia da mãe, que também lhe ensinará suas obrigações. Em ambos os casos, tudo é feito de acordo com a idade, respeitando os seus limites físicos e cognitivos. Lembra-se, contudo, que cada sociedade indígena tem suas peculiaridades e vê os fatos da vida de uma forma particular, além do mais, o clima, a geografia e a forma como se deu o “contato” vão influenciar nas atividades e comportamentos do respectivo povo.

Segundo Melià (1979, p. 25), a natureza dos conhecimentos transmitidos na educação indígena pode ser sintetizada em três tipos: 1 – conhecimentos para o homem controlar a natureza; 2 – conhecimentos para o homem se relacionar consigo mesmo e com os outros; 3 - conhecimentos para o homem se relacionar com o sagrado. Esses três pilares, inconscientemente, organizam e orientam os processos pedagógicos indígenas. Processos geralmente de orientação face a face, oral, cujas avaliações são as observações das atitudes dos aprendizes que, por sua vez, se orientam também pelos

⁵ Significa menino em Língua Portuguesa.

⁶ Significa menina em Língua Portuguesa.

exemplos diários de quem os ensina. Educação indígena, portanto, é o conjunto de práticas sociais de uma etnia indígena, que orientam como devem ser as atitudes dos seus membros, a fim de fortalecer sua identidade.

Por sua vez, a Educação Escolar Indígena, também conhecida como Educação Escolar Diferenciada, segundo o escritor Baniwa Gersem Santos,

diz respeito aos processos de transmissão e produção de conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global (SANTOS, 2006, p. 129).

Ou seja, é por meio dessa Educação Escolar Indígena que os povos indígenas do Brasil continuam mantendo sua alteridade sociocultural e, ao mesmo tempo, aprendem o que é a cultura da sociedade envolvente, sendo, por isso inter-cultural, já que não se apaga uma ou outra cultura, mas se tenta estabelecer um diálogo entre elas. É consensual que o contato não pode ser negado, logo não dá mais para os nativos recusarem essa relação com a sociedade não-indígena.

A Educação Escolar Indígena, segundo o RCNEI (1998, p. 24), para se constituir como tal, precisa se estabelecer sobre algumas bases, a saber: ser comunitária, intercultural, bilíngüe/multilíngüe, específica e diferenciada. Comunitária, porque a comunidade indígena é que deve decidir sobre o que ensinar, como ensinar, por que ensinar, quem deve ensinar, o melhor período para ensinar etc. O que implica uma autonomia sobre o processo educacional ao qual a comunidade é submetida. Intercultural porque a criança indígena, no processo escolar, deve ser levada a transitar nos dois mundos culturais: o indígena e o não-indígena; ela precisa construir sua identidade indígena e ao mesmo tempo aprender a dialogar com as outras culturas que lhe cercam, sem se desprender de suas raízes e ancestralidades. Por isso, no currículo escolar das escolas indígenas e, principalmente, na prática de sala de aula, deve estar previsto o trabalho com a diversidade cultural, sendo mostradas as diferenças socioculturais, lingüísticas e históricas de cada povo.

Essa prática educativa objetiva, portanto, o respeito pelo outro, no entendimento de que nenhuma cultura ou etnia é superior à outra, apesar de os indígenas terem sofrido

e ainda sofrerem devido a esse pensamento, que norteou toda a colonização brasileira. Destaca-se que esse conteúdo – pluralidade cultural e inter-culturalismo - não deveria ficar restrito às discussões das escolas indígenas, mas também estar presente nas discussões das escolas “nacionais”, como prevêem os PCN (1998), a fim de que percebamos e compreendamos que existe também um pouco do índio e do negro em cada um de nós brasileiros, ou seja, na formação e constituição de nossa identidade.

A educação para o indígena teve como primeiro obstáculo introjetar/impôr os costumes eurocêntricos no seio das comunidades nativas, objetivo conseguido principalmente através do ensino da língua portuguesa. No aprendizado de qualquer língua também os valores e concepções são aprendidos:

A linguagem é, quase sempre, o meio mais importante através do qual os povos constroem, modificam e transmitem suas culturas. É por meio do uso da linguagem que a maneira de viver de uma sociedade é expressa e passa, constantemente reavaliada, de uma geração para outra. Os modos específicos de usar a linguagem são, por isso, como documentos de identidade de um povo num determinado momento de sua história (RCNEI, 2005, p.113).

Destaca-se, entretanto, que a valorização da língua portuguesa em detrimento das línguas indígenas não ocorreu só no campo ideológico, a repressão ao uso da língua materna dos indígenas se deu por meio da violência física, muitas vezes chegando à morte, como narra José Oliveira Nunes, professor Xacriabá, de Minas Gerais: “os velhos todos contam que os brancos proibiam o meu povo Xacriabá de falarem o Idioma [...] Se falasse na Língua – ou praticasse a religião – apanhava...ou até morria” (RCNEI, 2005, p. 117).

Diante disso, pensamos que o ensino das línguas indígena, quando ainda usadas pelas comunidades, deve ser garantido. Nas comunidades multilíngües, o letramento deve ocorrer na língua materna da comunidade indígena, na língua portuguesa e em outras que a sociedade indígena necessite e/ou utilize em seu convívio com outras sociedades indígenas. Ressaltando-se que o letramento tem que ocorrer em igualdade em todas as línguas utilizadas pelo povo aborígine, pois, seguindo uma postura de desrespeito e de violência a esses povos, a língua materna dos aborígenes, muitas vezes, serve apenas de meio para a introdução da língua portuguesa. Depois, aquela é silenciada até desaparecer.

Desaparecimento que, segundo o RCNEI (1998, p. 118), é muito rápido, bastam três gerações para uma língua deixar de existir. Exemplo claro disso foi o que

aconteceu no Brasil. Quando os brancos aqui chegaram, falava-se cerca de 1.300 línguas indígenas. Esse desaparecimento efetiva-se da seguinte forma: primeiro, tem-se uma comunidade indígena monolíngüe em sua língua materna, depois, diante da necessidade de comunicar-se com o branco, torna-se bilíngüe, ou seja, passa a falar a sua língua materna e o português. Por fim, a comunidade volta a ser monolíngüe, agora em língua portuguesa, pois esta saiu do seu espaço e finalidade (a comunicação com o não-índio) e passou a ser utilizada nos espaços antes ocupados pela língua nativa, como na comunicação familiar, nos ritos etc. A língua original da comunidade aborígine, dessa forma, desaparece, já que “deixou de ter funções importantes dentro da aldeia” (RCNEI, 2005, p. 118).

Por fim, a Educação Escolar Diferenciada tem a especificidade em sua base porque deve atender às necessidades peculiares de cada comunidade, visto que existem as sociedades indígenas e não, a sociedade indígena. Essa característica é uma resposta ao pensamento de homogeneização cultural e de integração, que durante muito tempo foi a tendência na Educação Escolar direcionada ao indígena seguida pelo Estado.

Diante do exposto, a questão fundamental é como fazer com que a educação indígena (aquela repassada pela comunidade) faça parte do contexto e objetivos da Educação Escolar Diferenciada? Como fazer com que o letramento escolar seja um instrumento a mais, “uma técnica suplementar, tirada do branco, para resolver os problemas trazidos pelo contato”? (MELIÀ, 1979, p. 60). A resposta a essas questões construirá uma Educação Escolar Indígena em que povos nativos afirmem sua identidade, preservem suas histórias e os levem ao conhecimento de outras sociedades, numa relação inter-cultural.

2.3 LETRAMENTO INDÍGENA: POR QUE, QUANDO, QUEM E COMO INICIA?

Nesse momento, discutiremos e caracterizaremos as bases do letramento indígena, mostrando os precursores dessa prática e os motivos que levaram ao surgimento da mesma. Lembremos primeiramente que, no início da história da escrita, segundo Gnerre (2001), o pensamento que norteava os estudos europeus sobre as línguas era o que via a modalidade escrita e a modalidade oral da linguagem como opostas, sendo divisores de culturas, ou seja, as sociedades que dominavam a técnica de

escrever eram consideradas avançadas, pois se entendia que a capacidade de codificar e decodificar os signos lingüísticos era uma forma avançada do intelecto, mostrava um desenvolvimento cognitivo superior. Os portugueses que chegaram à terra brasílica, ao se depararem com as sociedades indígenas, norteados possivelmente pela tese acima exposta, logo trataram de classificar os nativos como sociedades bárbaras ou atrasadas, posto que, no seu ponto de vista, os aborígenes só utilizavam a memória para assegurar os seus conhecimentos míticos, econômicos, sociais e transmitir sua história, sua cultura, suas lendas e suas línguas.

Entende-se, no entanto, que considerar a escrita alfabética o nível mais elevado do raciocínio não passa de uma visão mítica, haja vista que existem muitos outros símbolos gráficos que possibilitam a comunicação e a abstração, desempenhando papéis equivalentes ao da escrita alfabética. Exemplos disso podem ser encontrados nas sociedades nativas, uma vez que as formas, traços e cores esculpidos nos corpos dos indígenas não são simples adornos corporais, mas registram rituais de passagens, indicam o clã a que o indígena pertence e muitas outras informações sobre a pessoa, o que confere grande complexidade e requer um conhecimento específico. Diante disso, surge um questionamento: porque não reconhecer essas pinturas corporais elaboradas pelas comunidades indígenas como escrita corporal? Uma vez que os povos nativos concebem a mesma como um signo de comunicação e de representação simbólica.

Como mostrado anteriormente, os portugueses elegeram a escrita como indicação de civilização, devido aos aborígenes não dominarem essa técnica, aos jesuítas foi inicialmente incumbida a missão de letrar os indígenas. Os padres jesuítas vieram para as terras brasílicas a partir de 1549, sendo inaugurada com eles a primeira fase da Educação Escolar Indígena e da educação brasileira, em que se inicia o letramento do indígena e a formação de uma unidade nacional, conseguida principalmente com o combate às línguas nativas. Esses religiosos, segundo Azeredo (1996, p. 496), eram disciplinados, possuíam uma fé inabalável e estavam dispostos a qualquer sacrifício. Características indispensáveis a quem teria que se estabelecer numa terra hostil para implantar o poder da Igreja, defendendo e propagando a fé. No início do processo de colonização, dedicaram-se a aprender as línguas indígenas para melhor introduzirem os ensinamentos religiosos.

O objetivo geral dos missionários era a comunicação com os nativos para fim de propaganda religiosa. Isso quer dizer que a realidade lingüística só valia como meio. [...] Era preciso conhecer a língua para

por meio dela entrar em contato com os indígenas e promover a catequese religiosa (CÂMARA JR, 1979, p. 101).

Aspilcueta Navarro, segundo Azeredo (1996, p.498), foi o primeiro jesuíta a aprender a língua indígena e dela se utilizou desde 1550 na pregação aos ditos selvagens, tornando-se o primeiro mestre e missionário dos gentios. Porém, o aprendizado da língua indígena era apenas um recurso para alcançar os objetivos dos missionários: catequizar os nativos. Por meio das línguas brasílicas, ensinava-se, posteriormente, o português, obrigando os indígenas a abandonarem suas línguas e, conseqüentemente, grande parte seu imaginário e legado cultural, haja vista que a língua, segundo Mattoso Câmara (1979, p. 25), “se apresenta, pois, como um microcosmo da cultura. Tudo que esta última possui se expressa através da língua; mas também a língua em si mesma é um dado cultural”.

Os jesuítas, por 210 anos, foram os únicos educadores do Brasil, acumulando as atividades políticas, missionárias e educadoras ao mesmo tempo. Segundo Azeredo (1996, p. 497), a política dos jesuítas era abrir uma escola onde erguessem uma igreja, dessa forma, levantou-se sobre os alicerces do ensino toda obra de catequese e colonização. Os jesuítas, por meio do ensino do português e da catequese, lançaram as bases para a constituição da unidade nacional, a qual idealizavam nos moldes da cultura e da identidade portuguesas onde a mesma fé, a mesma língua e os mesmos costumes seriam homogêneos, ou melhor, seriam os impostos em detrimentos da diversidade cultural e lingüística existentes nas terras brasílicas. Os jesuítas começaram, portanto, “a forjar, na unidade espiritual, a unidade política de uma nova pátria” (AZEREDO, 1996, p.500), fazendo da terra de mil povos, terra de sepultamento de línguas.

O ensino da língua portuguesa visava, ao mesmo tempo, pasmar a unidade nacional, colonizar as terras brasílicas e expandir os domínios portugueses. “A colonização lingüística no século XVI sustenta ideologicamente o próprio ato da expansão marítima e religiosa” (MARIANI, 2004, p. 29). Desta feita, um dos primeiros atos dos colonizadores foi introduzir seu idioma, pois ele configurava-se como uma instituição portuguesa, logo devia ser implantado junto aos nativos para confirmar seu domínio sobre eles.

O ensino jesuítico se caracterizava, segundo Azeredo (1996, p. 531), pelo apego à autoridade, à tradição escolástica e literária, restringindo-se aos estudos da gramática, retórica e latim; era um ensino autoritário, disciplinado, sistemático, medido, dosado,

nitidamente abstrato, dogmático e conservador, tendo desinteresse pelas ciências naturais, línguas e literatura moderna.

Esses aspectos entraram em conflito com a prática educativa indígena, pois como exposto anteriormente, segundo Melià (1979, p.52), a educação nas comunidades indígenas era informal e assistemática, a escola não era uma instituição presente nas aldeias; a transmissão dos conhecimentos se dava oralmente e na rotina da vida diária. Aprendia-se fazendo e, ao invés da autoridade, exercia-se a persuasão sobre o aprendiz.

Diante desse quadro comparativo, concluímos quão dolorosa e destruidora dos valores e costumes nativos foi a catequese jesuítica, ao mesmo tempo em que foi constitutiva de uma nova identidade para os povos da terra brasílica. Ao invés de a cultura idealizada se tornar uma cópia da cultura portuguesa, formou sua própria identidade, tão peculiar posto ter marcas profundas de elementos identitários de índios, negros e brancos.

Vale ressaltar que o letramento, ao qual se dedicavam os jesuítas, se destinava aos índios, ao homem, sendo as mulheres deixadas de fora do processo. Isso ocorria porque os europeus não tratavam as mulheres com respeito e igualdade. Nem as mulheres de famílias tradicionais e abastadas tinham acesso à educação escolar na Europa, o máximo que elas conseguiam era que lhes ensinassem as primeiras letras com a finalidade de lerem seus livros de reza. Poucas ainda eram as que conseguiam esse privilégio, como afirma Arilda Ribeiro:

Sendo também um alfabetizador, Trancoso foi procurado certa vez por uma dama da sociedade portuguesa que lhe pedia que lhe ensinasse a ler, já que suas vizinhas liam os livros de rezas na missa e ela não. Respondeu-lhe o poeta que como ela não tinha aprendido a ler na casa dos pais durante a infância, e agora já passava dos 20 anos de idade, deveria contentar-se com as constas do rosário de orações. No entanto, ele enviava-lhe um abecedário moral, em que cada letra do alfabeto continha implícito um padrão de comportamento desejado na sociedade seiscentista. Por exemplo, a letra A significava que a mulher deveria ser amiga de sua casa, H humilde ao seu marido, M mansa, Q quieta, R regrada, S sizada, entre outros. Encerrava dizendo que se ela cumprisse esse abecedário saberia mais do que aquelas senhoras que liam livros religiosos (RIBEIRO, 2007, p. 79).

Nas sociedades indígenas, porém, o índio via a mulher como sua companheira, não se considerando melhor que ela. “O trabalho e o prazer do homem, como da mulher indígena, eram considerados eqüitativos e socialmente úteis” (RIBEIRO, 2007, p. 80).

Então, para os indígenas era inimaginável impedir que sua companheira tivesse acesso à leitura e à escrita. Não cogitavam, como os europeus, que o letramento da mulher fosse um perigo. Por isso, segundo Ribeiro (2007, p. 80): “a primeira reivindicação pela instrução feminina partiu dos indígenas brasileiros que foram ao Pe. Manoel de Nóbrega pedir que ensinassem suas mulheres a ler e escrever”. O padre vendo que seria boa a proposta, pois a instrução da mulher indígena lhe traria mais respeito e inibiria, assim, as relações variadas e sem bases religiosas entre branco e índias, mandou uma carta a Dona Catarina, rainha de Portugal, solicitando o ensino às mulheres indígenas. Pedido negado, afinal “por que então oferecer educação para mulheres ‘selvagens’, em uma colônia tão distante e que só existia para o lucro de Portugal?” (RIBEIRO, 2007, p. 81).

O modelo jesuítico de ensino pode ser dividido em três grandes etapas, a saber: no século XVI, foi para a catequese e conversão dos gentios e organização do sistema educacional jesuítico; no século XVII, trabalhou-se para a expansão horizontal desse sistema e no século XVIII, os religiosos empenharam-se na organização dos seminários. Essa expansão do modelo jesuítico deu tão certo porque, segundo Azeredo (1996, p.500), “para a catequese e colonização os padres usavam tanto a influência de meninos brancos quanto os próprios meninos índios, os quais iam ensinar seus pais na própria língua indígena”.

O letramento do indígena foi conseguido através das escolas primárias e pelas aulas de gramática e, aos poucos, o português se tornou idioma geral. Azeredo (1996, p.501) chega a afirmar que “a expansão do idioma correspondia à efetiva expansão do território”, isto é, tanto a colonização quanto a catequização realizavam-se via letramento dos aborígenes. A língua portuguesa só foi ameaçada pela língua Tupinambá que, dentre as línguas indígenas, foi a que mais se expandiu, falada por índios, colonos e, inclusive, usada nos púlpitos. Por isso, em 1727, o primeiro ministro de Don João IV, Pombal, proibiu o uso da citada língua através do **Diretório dos Índios**, ato que pode ser registrado como uma das violências aos povos brasílicos.

O Marquês de Pombal, em 1759, expulsou os jesuítas do reino e dos seus domínios. Em 1773, já era total a suspensão das Companhias de Jesus. A expulsão dos jesuítas não significou, porém, mudança no ensino, mas destruição de todo um sistema educacional até então implantado, mantido e expandido.

Só depois de uma década da expulsão dos jesuítas é que o Marques de Pombal implantou o ensino público oficial (1772) e instituiu as *aulas régias*⁷ e o *subsídio*

⁷ Eram aulas autônomas de Latim, Grego e Retórica, sem articulação entre si, ministradas por um único professor.

*literário*⁸. Mudanças na Educação que só significaram troca de nomenclatura e de interesse: as escolas da Companhia de Jesus tinham por objetivo maior servir aos interesses da Igreja; as escolas pombalinas tinham por objetivo mais relevante servir aos interesses do Estado, visto que Portugal estava em decadência e precisava se reerguer, para isso pretendia tirar o maior proveito de sua colônia Brasil.

A coroa, visando estabelecer seus planos, nomeou professores, modifica o curso de humanidades, instituído pelos jesuítas, para o sistema de aulas régias de disciplinas isoladas e estabelece seu próprio plano de estudo, orientado, segundo Ribeiro (2003, p. 33), para formar o negociante; influenciar o interesse pelo ensino superior; propiciar o aprimoramento da língua portuguesa; diversificar o conteúdo e torná-lo o mais prático possível. Todavia, numa proposta de ensino ou em outra, o nativo era levado a abandonar seu próprio modelo de educação e aceitar a educação escolar do europeu.

Apesar dos esforços, Pombal não conseguiu desvincular-se da influência do ensino jesuítico, como destaca Maria Lúcia Aranha:

Num balanço final, é visível a marca da ascendência jesuítica. Pode-se dizer, sem exagero, que ela se encontra na tradição religiosa do ensino, que preside a formação da cultura brasileira, perdurando até o século XIX. Os jesuítas exerceram ainda influência social e política, e não apenas educacional e religiosa, à medida que mantêm autoridade sobre os índios, colonos e senzalas (ARANHA, 1996, p. 135).

Em 1808, devido a atritos da Corte com Napoleão, a Família Real portuguesa muda-se para as terras brasílicas, na qual permanece até 1921. A vinda da Família Real permitiu uma nova ruptura na educação escolar, pois a colônia precisava se preparar para receber grande número de cortesãos, por isso, são criados cursos médico-cirúrgicos, cursos de economia, química, agricultura e cursos jurídicos, bem como se cria a Imprensa Régia (1808); uma biblioteca (1810); o Jardim Botânico do Rio de Janeiro (1810); a missão cultural francesa (1816); o Museu Real (1818). Elementos que contribuíram para a maior circulação de escritos, inaugurando-se um novo momento na educação, que influenciou a primeira Constituição (1827) a garantir a criação de escolas de primeiras letras e escolas de meninas em todas as cidades e vilas mais populosas. Porém, esses benefícios serviam para atender aos portugueses, especificamente à

⁸ Imposto que incidia sobre a carne verde, o vinho, o vinagre e a aguardente e visava à manutenção do ensino primário e médio.

realeza; depois das missões jesuíticas nenhuma política educacional de fato foi direcionada à escolarização dos aborígenes, como comenta Maria Luiza Aranha (1996, p. 153): “as medidas reforçam o caráter elitista e aristocrático da educação brasileira, a que têm acesso os nobres, os proprietários de terras e uma camada intermediária, que surgia da ampliação dos quadros administrativos e burocráticos”.

Em 1822, D. Pedro I proclama a Independência do Brasil e, em 1824, é outorgada a primeira Constituição brasileira. A Carta Magna estabelecia um Governo monárquico, hereditário, constitucional e representativo. Em seu Art. 179, inciso XXXII estabelecia a “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos” (BRASIL, 2007, p.21). Observou-se que essa Constituição em nenhum momento tratou do indígena, ele é esquecido, não lhe é garantido permanecer índio, não é respeitado como sujeito etnicamente diferente. Para ter direito à educação, precisava ser cidadão brasileiro, ou seja, conhecer a língua portuguesa, bem como fazer uso dos costumes da sociedade nacional. Essa vai ser a realidade indígena também nas constituintes de 1891, 1934, 1937, 1946, 1967. Em todas elas não há princípios que tratem da Educação Escolar do Indígena, a impressão que se tem ao ler as Cartas Magnas do país é de que as sociedades indígenas não existiam.

Para confirmar esse descaso do Estado brasileiro com as populações nativas e, conseqüentemente, a adoção a uma postura etnocêntrica, vejamos o que prescreve a Constituição de 1946 no Art 168, inciso I: “A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: I – o ensino primário é obrigatório e só será ministrado na língua nacional” (BRASIL, 2007, p.37). Agora fica mais evidente a pedagogia nomeada assimilacionista e integracionista destinada ao indígena. Está prescrito na Lei que ele tem que abandonar sua língua para conseguir freqüentar a escola, por isso, acreditamos que fica melhor chamar de pedagogia etnocêntrica.

O código civil de 1916, para garantir a submissão do indígena ao Estado brasileiro, dispõe que os silvícolas⁹ são relativamente incapazes, ou seja, não têm condições de exercerem plenamente seus direitos civis, necessitando, por isso, de um tutor. À União o código determinou a tutoria. Esta, por sua vez, exerce essa função atualmente através da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), antigamente era pelo SPI (Serviço de Proteção ao Índio).

A Lei n.º 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que dispõe sobre o Estatuto do Índio, estabelece, atendendo à função de tutor da União, o que tem que acontecer com os povos indígenas: “Art. 1º Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e

⁹ Aquele que nasce ou vive nas selvas; selvagem, selvático.

de comunidades indígenas, com o propósito de preservar sua cultura e integrá-los, progressivamente e harmoniosamente, à comunidade nacional” (BRASIL, 2007, p.1). Diante dessa idéia, surgem dois questionamentos: como preservar e integrar ao mesmo tempo o indígena? São posicionamentos, no mínimo, contraditórios. Como fazer isso de forma harmoniosa, se a relação inter-étnica é sempre conflituosa, seja no campo físico como no ideológico.

Em toda essa Lei o discurso é o da integração e de submissão do indígena, como aponta o Art. 9:

Qualquer índio poderá requerer ao Juiz competente a sua liberação do regime tutelar previsto nesta Lei, investindo na plenitude da capacidade civil, desde que preencha os requisitos seguintes: I – idade mínima de 21 anos; II – conhecimento da língua portuguesa; III – habilidade para o exercício de atividade útil, na comunhão nacional e IV – razoável compreensão dos usos e costumes da comunhão nacional (BRASIL, 2007, p.3).

Este texto, portanto, sintetiza a realidade que o indígena viveu até 1988, quando a nova Constituição muda a situação do indígena pelo menos nas Leis. Até a chegada da nova constituinte, pode-se classificar, portanto, a educação escolar para o indígena de etnocêntrica. Ressalta-se, porém, que muitas ONG e grupos religiosos chamaram para si a responsabilidade pela Educação Escolar Indígena e desenvolveram muitos projetos que destoavam da proposta Federal. No entanto, nesta pesquisa tais projetos não são objetos de estudo.

Depois de muita mobilização e lutas, os grupos indígenas ainda existentes no Brasil, conseguiram incluir no texto da Carta Magna os seguintes artigos e incisos relativos à sua educação escolar:

Artigo 210 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

2. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Artigo 231 - São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 2001, p.207).

Estes dispositivos constitucionais marcam a história da educação do indígena. Para ocupar o lugar da educação integracionista, uma educação específica, diferenciada, inter-cultural e bilíngüe é pensada. Nos anos subseqüentes, muitos textos legais passam a se posicionar sobre o assunto e regulamentar o que determina a Constituição.

O Decreto 26/91 atribui ao MEC o poder de coordenar o processo Educacional Indígena e determina que os Estados e Municípios executem as ações determinadas pelo MEC, retirando, assim, da FUNAI a responsabilidade sobre a matéria. A Portaria Interministerial 559/91 institui o seguinte: reconhecer e assumir a diversidade sociocultural e lingüística do país e o direito a sua manutenção; estabelecer a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena - NEEI - nas secretarias Estaduais de Educação; definir como prioridade a formação permanente de professores índios e de pessoal técnico das instituições para a prática pedagógica, determinando que os vencimentos dos professores indígenas sejam iguais aos dos demais professores da rede de ensino; estabelecer as condições sobre o calendário escolar, metodologia e materiais didáticos, visando à regulamentação das Escolas Indígenas.

Em 1993, o MEC cumprindo o que a Lei lhe determina, lança as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena e, em 1998, cria o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígena - RCNEI, documento que trata mais detalhadamente sobre a Educação Escola Diferenciada.

Em 1996, a Lei 9.394/96 – LDB, que, na estrutura hierárquica das Leis do país, está abaixo da Constituição, em dois momentos, se pronuncia a respeito da Educação Escolar Indígena, a saber: o primeiro é quando trata do ensino fundamental, no seu Art. 32, § 2º, no qual reproduz totalmente o que estabelece o Art. 210 da Constituição anteriormente exposto; o segundo é quando trata das disposições gerais, no Art. 78 e 79 destacados a seguir:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (BRASIL, 2006, p.41).

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas [...] § 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 2006, p.41).

No Art. 78, como pode ser observado, o ensino visa agora resgatar o que foi perdido com a educação integracionista e garantir ao indígena o direito de permanecer na sua identidade étnica e conhecer outras culturas, sem precisar incorporá-las. No Art. 79, a LDB abre espaço para os próprios indígenas fazerem parte do processo de elaboração dos projetos educacionais para sua comunidade.

Seis anos depois, é promulgada a Lei 10.172/01, que fixa as diretrizes e as metas da educação a serem alcançados nos próximos dez anos, conhecida como Plano Nacional da Educação – PNE. Ele possui um capítulo destinado a tratar da Educação Escolar Indígena. No primeiro momento, faz um diagnóstico de como a educação escolarizada tem chegado aos indígenas. Depois, apresenta suas diretrizes. Por fim, estabelece seus objetivos e metas, sendo 21 no total. Destacamos para comentar aqui apenas dois:

8. Assegurar a autonomia das escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola [...] 21. Promover a correta e ampla informação da população brasileira em geral, sobre as sociedades e culturas indígenas, como meio de combater o desconhecimento, a intolerância e o preconceito em relação a essas populações (GRUPIONI, 2002, p.28-29).

Percebe-se, neste texto legal, que os nativos podem e devem ser autônomos quanto a sua educação escolarizada. O discurso de “relativamente incapazes” não se faz mais presente, por isso a comunidade indígena pode decidir, dentre outras coisas, sobre o que ensinar (conteúdo), como ensinar (método), o melhor período para ensinar (currículo). Ressalta-se que entre a lei e a realidade há uma distância muito grande, além do mais, a situação dos mais de 220 grupos nativos no Brasil difere entre si e são apenas

duas décadas de mudança na concepção de Educação Escolar Indígena, logo, essa autonomia na realidade não é total, mas parcial, pois as escolas diferenciadas estão iniciando o domínio sobre essa técnica do colonizador, estão em “fazimento”, de forma que, no futuro, espera-se que a mesma esteja ressignificada devido ao seu novo contexto.

Os povos indígenas, como atesta o RCNEI, detêm processos próprios para formular e elaborar conhecimentos:

Observar, experimentar, estabelecer relações de causalidade, formular princípios, definir métodos adequados, são alguns dos mecanismos que possibilitam a esses povos a produção de ricos acervos de informação e reflexões sobre a Natureza, sobre a vida social e sobre os mistérios da existência humana (RCNEI, 2005, p. 22).

Logo, é natural e conveniente que os indígenas dêem novos significados à escola e sua autonomia sobre ela aconteça totalmente.

Quanto à segunda meta do PNE exposta, entende-se que a introdução dos conteúdos pluralidade cultural e inter-culturalismo nos PCN foi uma das formas de cumprir com o estabelecido. Destaca-se que já é tempo de a sociedade nacional saber e aceitar que existe uma contribuição muito grande do indígena na identidade brasileira e na formação deste país. Quando a população brasileira estiver de posse desse conhecimento, poderá se afirmar que também ocorreu mudança significativa na educação escolar nacional.

Feito esse percurso, entende-se que a educação indígena diferencia-se muito da educação não-índia, porém os nativos tiveram que esperar quase 500 anos para terem seus processos próprios de aprendizagem e conhecimentos reconhecidos pelas Leis brasileiras e, assim, se instituir a Educação Escolar Indígena, que é o encontro de duas formas de viver e educar.

Compreende-se de toda essa trajetória da Educação Escolar Indígena que existe uma dívida da sociedade nacional para com esses povos. As políticas desenvolvidas atualmente que visam ao acesso à educação escolar e à qualidade no ensino-aprendizagem desses povos representam o início da correção das práticas excludentes realizadas todo esse tempo pelo Estado Nacional.

No capítulo seguinte, trataremos para o cenário científico a Educação Escolar Indígena da comunidade Potiguara, a fim de descrever as etapas por que passa a

implantação dessa educação escolar e discutir questões relacionadas ao ensino de línguas, às metodologias usadas no ensino da leitura e da escrita e à adoção ou não pela escola indígena em estudo das orientações do RCNEI. Objetiva-se, com essa explanação, entender melhor quais as dificuldades por que passa o ensino de línguas e sugerir, na medida do possível, propostas para o avanço do ensino-aprendizado de línguas nessa escola indígena pesquisada.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO ESCOLAR POTIGUARA

O índio Potiguara como ele é conhecido
Não era para ser discriminado
Nem muito menos agredido
Ele tem o seu direito
Mas vem um tal de preconceito
Que o faz ser esquecido

Marinésio Cardoso – professor Potiguara

3.1 PASSDO E ATUALIDADE POTIGUARA

O povo Potiguara é conhecido historicamente desde 1501, como atestam as crônicas oficiais das grandes navegações, especificamente a **Lettera**, de Américo Vespúcio. Sempre descritos como aguerridos, devido a escreverem sua história com luta e com resistência ao invasor.

O significado do nome Potiguara, segundo Frans Moonen (1992, p. 93), é pescadores de camarão ou comedores de camarão. No século XVI, ocupavam o litoral do nordeste brasileiro. No estado da Paraíba, localizavam-se em todo o vale do rio Mamanguape. Só na terra de Acakutibiró (atual Baía da Traição), segundo Baumann (1981) in Franz Moonen (1992, p. 153), existiam 50 aldeias. Frans Moonen (1992, p. 93) admite que os Potiguara contavam com mais de cem mil pessoas em idos de 1500.

A primeira narrativa de Américo Vespúcio sobre os Potiguara conta o fato que, segundo alguns autores, deu origem ao nome da hoje cidade de Baía da Traição, antiga Acakutibiró. Nesta cidade, ocorreram os primeiros contatos entre os nativos e os europeus da nau espanhola. Alguns marinheiros, com “as melhores das intenções”, aproximaram-se da costa paraibana, visando um contato amigável com os aborígenes. Algumas nativas apareceram na praia, o que chamou a atenção dos marinheiros, não acostumados a verem a nudez ser exercida naturalmente.

Acreditando que elas pretendiam também o contato com eles, um dos marinheiros, foi, então, ao encontro delas. Ao chegar lá, ele foi dominado e, num ritual antropofágico, foi morto, esquartejado e devorado pelas nativas que ali se reuniram para o ato ritual. Os seus compatriotas assistiram a tudo com espanto e temor, por isso logo batizaram o local do ocorrido de Baía da Traição. As três xilogravuras a seguir retratam bem essa passagem narrada pelo desbravador espanhol Américo Vespúcio.

Imagem 1: Estampas anônimas. **Lettera de Américo Vespúcio.** Edição alemã de Joannes Gruninger. Xilogravura 19,5 x 13,5cm. Estrasburgo, 1509.



Fonte: www.rj.anpuh.org. Acesso em 11/11/2008.

A primeira grande guerra registrada nos documentos oficiais do Brasil ocorreu em 1574, quando os Potiguara atacam e matam os moradores de um engenho português, vingando-se do seqüestro da filha do cacique. Desde então, muitas foram as incursões portuguesas para dominar e amansar os Potiguara da Paraíba. Vejamos o resultado da expedição de 1579: “foi lastimosa ver (os Potiguara) matar mais de quarenta portugueses, em que entrou o filho do capitão e alguns espanhóis nobres” (MOONEN; MAIA, 1992, p. 94).

Por volta de 1585, os Potiguara se aliaram aos Tabajara para enfrentarem o domínio português, fato que fez os portugueses organizarem um exército com mais de 500 homens brancos para atacarem e matarem os Tabajara. Depois desse intento português dar certo, os Potiguara e Tabajara se desentenderam e, assim, o forte português pode se ver livre dos constantes ataques potiguaras.

Em junho de 1585, os Tabajaras pediram aos portugueses proteção contra os Potiguara. Os colonizadores mandaram um navio com soldados espanhóis e portugueses, que se encontraram com os Tabajara

no rio Paraíba. No local iniciaram, no dia 5 de agosto, a construção de um forte de madeira, origem da cidade de Nossa Senhora das Neves, atual João Pessoa. Os Potiguara preferiram evitar a luta e se retiraram (MOONEN; MAIA, 1992, p. 95).

No final de 1580, os Potiguara cercaram a então cidade de Nossa Senhora das Neves, pressionando os portugueses a deixarem o local e, assim, recuperarem sua terra. Nas guerras, os Potiguara sempre contavam com o apoio francês, povo que queria dominar a região. Os Potiguara, no início do século XVI, já mantinham contato com os franceses, com os quais estabeleceram comércio de algodão e pau-brasil. Só em 1590, os portugueses conseguiram definitivamente reconquistar a cidade de Nossa Senhora das Neves, quando os Potiguara sobreviventes partiram para o Rio Grande do Norte.

Outra explicação para o nome de Baía de Traição deve-se ao fato de os Potiguara terem se aliado aos franceses na luta pela conquista da terra, e não aos portugueses, sendo por isso considerados traidores, e o local onde viviam ser nomeado de Baía da Traição.

Os Potiguara voltaram a atacar com intensidade os portugueses em 1630, quando se aliaram aos holandeses. Perdida a batalha em 1654, há relatos que mais de 4.000 mil índios fugiram das represálias portuguesas. Depois desse período, praticamente não há relatos sobre a história Potiguara, mas com certeza “está fora de dúvida que milhares de Potiguara foram escravizados e massacrados pelos colonizadores. Os sobreviventes foram reunidos em aldeamento, separados entre si, para dificultar qualquer futura resistência” (MOONEN; MAIA, 1992, p. 98).

Atualmente os Potiguara encontram-se numa área de 33.757 hectares, que abrange os municípios paraibanos de Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto, distribuídos em 26 aldeias, a saber: aldeia Jaraguá, aldeia Silva de Belém, aldeia Vila Monte-Mór, aldeia Brejinho, aldeia Caieira, aldeia Camurupim, aldeia Estiva Velha, aldeia Grupiuna, aldeia Jacaré de Cézar; aldeia Jacaré de São Domingos, aldeia Lagoa Grande, aldeia Nova Brasília, aldeia Tramatia, aldeia Três Rios, aldeia Akajutibiró, aldeia Bento, aldeia Cumaru, aldeia Forte, aldeia Galego, aldeia Lagoa do Mato, aldeia Laranjeira, aldeia Santa Rita, aldeia São Francisco, aldeia São Miguel, aldeia Silva, aldeia Tracoeira.

Essas aldeias localizam-se em três Terras Indígenas - TI, sendo elas: Terra Indígena Potiguara com 21.238 ha, abrangendo os municípios de Baía da Traição - PB, Marcação - PB e Rio Tinto - PB; Terra Indígena Potiguara Jacaré de São Domingos

com 5.032 ha, situada no município de Marcação e Terra Indígena Potiguara de Monte – Mór com 7.487 ha, situada no município de Marcação e de Rio Tinto.

Imagem 2: Caminhada comemorativa à publicação da portaria declaratória, que identificou a Terra Indígena de Monte-Mór.



Fonte: www.orkut.com.br/comunidadeSouPotiguara. Acesso em: 08/01/2009.

A Escola Estadual do Ensino Fundamental Indígena Guilherme da Silveira, na qual se realizou a presente pesquisa, localiza-se justamente nesta última TI. Esclarece-se que esta pesquisa ficou restrita à comunidade Potiguara da Terra Indígena de Monte-Mór, não sendo pesquisadas as escolas das outras TI.

Segundo o último censo (2007) realizado pela FUNAI, na Terra Indígena de Monte-Mór residem 364 famílias indígenas. A população Potiguara de todas as aldeias forma uma população de quase 9 mil índios Potiguara. O censo escolar (2006) da FUNAI mostra, por sua vez, que a comunidade indígena Potiguara possui 28 escolas, sendo 23 delas municipais, 4 estaduais e 1 particular, que oferecem ensino desde a pré-escola até o Ensino Médio.

Tabela 1: Número de Escolas Estaduais e Municipais.

Escolas	Número de escolas	Porcentagem
Estaduais	4	17,24 %
Municipais	23	79,31 %
Outra	1	3,45 %
Total	28	100,0%

Fonte: www.mec.gov.br. Acesso em 11/11/2008.

A divisão das escolas por município é a seguinte: em Baía da Traição tem 12 escolas; em Marcação tem 13 escolas e em Rio Tinto tem 3 escolas. Dessas 28 escolas, 25 oferecem o Ensino Infantil; 27 oferecem Ensino Fundamental; só uma oferece Ensino Médio e 19 oferecem Educação de Jovens e Adultos. A única escola que oferece Ensino Médio é a Escola Estadual Indígena José Cassiano Soares, localizada na aldeia de Baía da Traição. O total de alunos estudando nessas escolas indígenas corresponde a 4.295. Estão matriculados na Educação Infantil 785 alunos; no Ensino Fundamental, 2.740; no Ensino Médio, 110 e na Educação de Jovens e Adultos, 660.

Tabela 2: Número de Alunos por Nível de Ensino.

Níveis de Ensino	Número de alunos	Porcentagem
Educação Infantil	785	18,28 %
Ensino Fundamental	2.740	63,79 %
Ensino Médio	110	2,57 %
Educação de Jovens e Adultos	660	15,36 %
Total	4.295	100,0%

Fonte: www.mec.gov.br. Acesso em 11/11/2008.

O povo Potiguar lutou por muitos anos para conseguir ter acesso à educação diferenciada garantida por lei desde a Constituição de 88. Somente em 2003, depois de muitas lutas, foram inauguradas duas escolas estaduais indígenas, uma na aldeia

Tramataia, nomeada Escola Indígena Cacique Iniguaçu; outra inaugurada na aldeia São Francisco, nomeada Escola Indígena Pedro Poti.

A Escola de Ensino Fundamental Indígena Guilherme da Silveira, onde se realizou esta pesquisa, a exemplos de outras escolas indígenas, passou a esta condição devido à comunidade iniciar um movimento denominado *Retomada*. Isto é, os Potiguara de Monte-Mór, em 2002, reivindicaram junto ao governo do Estado da Paraíba que a escola, até então de educação normal, implantada na sua aldeia, saísse da jurisdição do município de Rio Tinto e passasse a ser gerenciada pelo governo do Estado da Paraíba, a fim de torná-la uma escola de educação diferenciada, para atender aos interesses da comunidade indígena daquele lugar. Objetivando pressionar mais ainda o Estado e acelerar o processo de mudança de circunscrição jurídica, os indígenas acamparam por vários dias na escola até acontecer a sua retomada.

Desde 2002, o Estado constituiu a Comissão Estadual de Educação Indígena, formada por representantes de várias instituições ligadas à questão indígena no Estado e por professores potiguaras. Seguindo seu caminho de lutas, os Potiguara, em 2004, criaram a Organização dos Professores Indígenas Potiguara (OPIP), a fim de se articularem melhor para conquistarem mais melhorias para a sua educação escolar.

Outra conquista dos indígenas se deu em 2005, quando a professora indígena Iolanda dos Santos Mendonça foi nomeada como membro do Conselho Estadual de Educação (CEE). Atualmente reivindicam a criação do Conselho Estadual de Educação Indígena.

Esse grupo indígena tem uma participação ativa na vida política da região. Elegeram a primeira prefeita indígena do Brasil, Iracy Cassiano Soares (PMDB), no ano de 1992, no município de Baía da Traição; conseguiram eleger seu sucessor Marcos Antônio dos Santos (PMDB) em 1996, reeleito em 2000 e elegeram 09 representantes nas Câmaras de Vereadores das cidades de Marcação e Baía da Traição em 2000. Na eleição de 2004, fizeram prefeito do município de Marcação o potiguara Paulo Sérgio Araújo (PMDB), que se reelegeu nas eleições de 2008. Nas eleições de 2008, Baía da Traição elegeu um vice-prefeito indígena Potiguara, Adelson Deolindo da Silva e, em Rio Tinto, os indígenas elegeram uma vereadora Potiguara, atual Cacique da comunidade Monte-Mór.

A religiosidade Potiguara segue duas grandes vertentes, segundo Lusival Barcellos (2005): há seguidores do catolicismo e há os que praticam o protestantismo, porém o povo Potiguara mantém viva a religião indígena, manifestada no ritual do Toré, como lembra o segundo pajé da aldeia Jaraguá: “O Toré é uma tradição antiga, é a

religião do índio, o índio pode ter várias outras religiões, mas a religião dele mesmo é o Toré” (MARQUES, 2007, p. 27). O Toré é um ritual Potiguara, dançado em forma de círculo. Conforme ilustra a imagem a seguir:

Imagem 3: Índios Potiguara dançando o Toré.



Fonte: elianepotiguara@org.com. Acesso em: 08/01/2009.

Os participantes fazem uma pintura corporal com urucum, trajam saia feita de embira de jangada e de imbiriba e ornamentam-se com colares de semente e penas e usam cocar. O ritual inicia, segundo Cássio Marques (2007, p. 26), com uma oração feita por um ancião, pelo pajé ou pelo cacique. Nela pede-se ao Deus Tupã que proteja e guie a todos durante o ritual.

Músicas são entoadas durante o Toré, elas recebem o acompanhamento musical da gaita, tambores e maracás. O ritual é motivado por vários objetivos, a saber: protestar, saudar um visitante, unir a comunidade para se fortalecer na luta pelos seus direitos, exprimir a tristeza por algum acontecimento, confraternizar-se, comemorar vitórias por direitos conquistados, dentre outros.

Na opinião dos professores e alunos indígenas potiguaras,

o Toré é uma dança sagrada, pode ser dançada em momentos especiais pelos índios. O Toré significa a própria cultura indígena, ele é o símbolo de nossa luta e resistência ao longo dos 505 anos. O toque dos tambores e o som das gaitas significam que os guerreiros ainda lutam e resistem, pois a cultura é uma das coisas mais importante para nós Potiguara (PROFESSORES E ALUNOS POTIGUARAS, 2005, p. 12).

A organização dos Potiguara ocorre da seguinte forma: cada uma das 26 aldeias escolhe seu cacique, dentre eles um é escolhido para ser o cacique geral dos Potiguara. Há um conselho de lideranças composto pelos caciques representantes das aldeias. A liderança indígena pode ser exercida tanto por homem quanto por mulher, o tempo de permanência na função de cacique não é predeterminado; a pessoa pode exercê-la por muitos anos ou por um dia. Sua aceitação pela comunidade e empenho para buscar solução para os problemas enfrentados pela comunidade determinam seu tempo de liderança.

O cacique geral é a pessoa que representa seu povo junto à sociedade não-índia e também junto a outros grupos indígenas, cabe a ele transmitir os anseios de seu povo, fazer as articulações externas para conseguir benefícios para sua comunidade e, principalmente, através de sua imagem e exemplo mostrar quem é o índio Potiguara, a fim de desmistificar a imagem equivocada que se tem dos índios no imaginário brasileiro. Por isso, quando o cacique geral não pode participar de algum compromisso, envia outro cacique de sua inteira confiança para representar seu povo.

Os Potiguara, diante da classificação baseada no grau de contato (1 – isolados; 2 – contato intermitente; 3 – contato permanente; 4 – integrados), estão inseridos na categoria de índios integrados, por haver muitas modificações nas suas manifestações culturais (ver Cativeiro indígena e o Incremento prodigioso em Darcy Ribeiro, 1995). A aldeia Monte-Mór fica a 1h de viagem de ônibus da capital paraibana João Pessoa. O acesso ao local é fácil, uma vez que de hora em hora há ônibus em direção ao município de Rio Tinto onde a aldeia se localiza. A presente pesquisa, portanto, voltou-se para este povo que há mais de 500 anos continua lutando para continuar existindo.

3.2 A ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL INDÍGENA GUILHERME DA SILVEIRA

Imagem 4: Frente da Escola Indígena



Fonte: [orkut.com.br/Escola Indígena de Monte-Mór](http://orkut.com.br/Escola%20Ind%C3%ADgena%20de%20Monte-M%C3%B3r). Acesso em: 08/01/2009.

A EEEF Indígena Guilherme da Silveira está localizada na área urbana do município de Rio Tinto, na aldeia Monte-Mór, bairro de Vila Regina, situada na Av. Rio Branco, s/n. A escola, quando se realizou essa pesquisa, contava com 34 funcionários assim distribuídos:

Tabela 3: Cargos da Escola Potiguara de Monte-Mór

CARGO OU FUNÇÃO	QUANTIDADE
Diretora Escolar	01
Vice – Diretor	01
Secretária Escolar	01
Auxiliar Administrativo	01
Servente	03
Vigia	03
Merendeira	03
Professor Polivalente	11
Professor B	10
Total de Funcionários	34

A contratação dos servidores se dá por indicação do cacique com o aval da comunidade. Essa forma de administrar a escola, porém, nem sempre é harmoniosa. Como os Potiguara de Monte-Mór têm pouca formação escolar, não conseguem emprego no município de Rio Tinto, passando a escola indígena nesse contexto, a ser vista como única esperança de emprego para quase toda a comunidade. Ou seja, quase todos querem trabalhar na escola indígena, podendo, por isso, surgir desavenças internas na comunidade. Situação presenciada por nós durante essa pesquisa. Quando chegamos à escola indígena, a fim de iniciarmos nossos trabalhos de observação de aulas, havia outra direção e corpo docente.

A comunidade, insatisfeita com a atuação do cacique e com a direção da escola, pressionou para que se elegeisse outra liderança e, conseqüentemente, modificasse os funcionários da escola. Aconteceu exatamente isso quando o cacique deixou seu cargo: todos os membros da comunidade que lhe apoiavam foram retirados da frente de trabalho que por ocasião executavam. Destaca-se que os funcionários da escola indígena podem, a qualquer tempo, ser trocados, basta um grupo reclamar que eles podem ser imediatamente substituídos por outros. Essa peculiaridade por que passou a aldeia de Monte-Mór, fez com que, durante nossa pesquisa, assistíssemos à troca de direção e por três vezes à troca de professor de Língua Portuguesa, uma das disciplinas que constituiu o foco de nossa investigação.

Essa situação trouxe muitas perdas para o processo de ensino-aprendizagem, pois os pais de alunos que não queriam a troca de liderança, depois de vencidos, resolveram retirar seus filhos da escola, constituindo um número muito alto de desistência escolar. A troca de professor ocasionou, por sua vez, quebra na seqüência de ensino-aprendizagem dos conteúdos, nova adaptação dos alunos aos métodos pedagógicos do novo professor; como também perda de aulas no período em que se decidia quem assumiria a turma. Outro fator preocupante nesse processo educacional é que nem sempre a capacitação do professor é levada em consideração na hora de sua contratação, muitas vezes a afinidade com a liderança é que determina quem trabalhará na escola.

A escola indígena de Monte-Mór, segundo o censo de 2006, realizado pela FUNAI, atende a 328 alunos, sendo 43 da Educação Infantil; 252 do Ensino Fundamental e 33 da Educação de Jovens e Adultos. Conforme mostra a tabela a seguir:

Tabela 4: Números de Alunos da Escola Potiguara de Monte-Mór

Níveis de Ensino	Número de alunos	Porcentagem
Educação Infantil	43	13,11 %
Ensino Fundamental	252	76,83 %
Educação de Jovens e Adultos	33	10,06 %
Total	328	100,0 %

Nossa pesquisa obteve as seguintes informações da direção da escola sobre o número de alunos matriculados nos anos de 2007 e 2008. No ano de 2007, a escola indígena Guilherme da Silveira matriculou aproximadamente 158 alunos. No ano de 2008, a escola estava com, aproximadamente, 352 alunos.

Esses números nos mostram que do ano de 2006 para 2007 houve uma diminuição no número de alunos matriculados na escola (de 328 para 158) e de 2007 para 2008 ocorreu um aumento (de 158 para 352). Uma explicação para a mudança pode ser atribuída às divergências exteriores à escola. Ou seja, os pais que não concordaram com a troca de liderança indígena, retiraram seus filhos da escola causando a diminuição no número de alunos matriculados. No ano seguinte (2008), o número de alunos aumenta possivelmente por resolução dos conflitos entre os membros da comunidade e pelo bom trabalho desenvolvido pela direção da escola indígena.

Participaram da presente pesquisa o total de 30 (trinta) alunos, sendo 4 (quatro) do 5^o ano (antiga 4^a série); 14 (quatorze) do 6^o ano (antiga 5^a série) e 12 (doze) do 7^o ano (antiga 6^a série) do ensino. O quantitativo de professores envolvidos neste trabalho é 5 (cinco), sendo 3 (três) de Língua Portuguesa, 1 (um) de Língua Tupi e 1(um) de História. Ressalta-se que este último professor só compõe nosso *corpus* de estudo na parte que diz respeito à caracterização da Educação Escolar Indígena. Ou seja, não observamos suas aulas, não respondeu aos questionários, somente foi entrevistado, respondendo a questões pertinentes ao tema citado.

Os critérios de inclusão dos sujeitos professores na pesquisa foram os seguintes:

1. Serem professores de Língua Portuguesa e/ou de Língua Tupi;
2. Serem professores indígena e não-indígenas;
3. Os professores lecionarem no Ensino Fundamental (no 5^o ano, no 6^o ano e no 7^o ano).

Os critérios de inclusão dos sujeitos alunos na pesquisa foram os seguintes:

1. Ser aluno do 5^o ano, 6^o ano e 7^o ano da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Guilherme da Silveira;
2. Ter a autorização dos pais ou responsável para participar da presente pesquisa.

O *corpus* efetivo da pesquisa é composto por 30 (trinta) questionários respondidos por alunos e 4 (quatro) questionários respondidos por professores; 5 (cinco) entrevistas realizadas com professores de Língua Portuguesa, Língua Tupi e História; e 20 (vinte) aulas observadas e gravadas, sendo 3 (três) aulas de Língua Portuguesa do 5^o ano; 6 (seis) aulas de Língua Portuguesa do 6^o ano; 6 (seis) aulas de Língua Portuguesa do 7^o ano e cinco aulas de Língua Tupi do 6^o ano.

3. 2 CALENDÁRIO PEDAGÓGICO DA ESCOLA INDÍGENA DE MONTE-MÓR

Às escolas indígenas é garantida a estruturação de um calendário letivo diferenciado das escolas nacionais, a fim de que ele possa atender as necessidades da comunidade local, prevendo, assim, períodos de férias em épocas de colheitas quando muitos alunos precisam ajudar seus pais na lavoura, o que implica, se estivessem, em período de aula, faltas e prejuízo ao seu aprendizado. O período letivo da escola pesquisada é de fevereiro a dezembro, tendo recesso em junho e em janeiro. As datas significativas para o povo Potiguara, as quais fazem parte do calendário escolar são as seguintes:

MARÇO/2007

- 08 – Dia Internacional da Mulher
- 21 – Dia Mundial da Água
- 21 – Sexta-feira da Paixão (Semana Santa)
- 23 - Páscoa

ABRIL/2007

- 19 – Dia do Índio
- 15 á 19 - IV Semana do Povo Potiguara
- 21 – Dia de Tiradentes
- 22 – Dia da Terra e do Descobrimento do Brasil

MAIO/2007

- 2º Domingo – Dia das Mães
- 01 – Dia Mundial dos Trabalhadores
- 13 – Dia Nacional da Luta Contra o Racismo
- 26 – Dia Internacional de Combate as Drogas

JUNHO/2007

- 05 – Dia Mundial do Meio Ambiente
- 24 – Dia de São João

JULHO/2007

- 13 – Promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente
- 20 – Dia do Amigo

AGOSTO/2007

- 2º Domingo – Dia dos Pais
- 11 – Dia Nacional do Estudante
- 12 – Dia Nacional das Artes
- 22 – Dia Nacional do Folclore

SETEMBRO/2007

- 07 – Dia da Independência do Brasil
- 08 – Dia Internacional da Alfabetização
- 25 – Dia do Trânsito
- 28 – Dia de São Miguel (Padroeiro dos Potiguara)
- 30 – Dia de Nossa Senhora dos Prazeres (Padroeira de Monte-Mór);
- 30 – IV Caminhada em Defesa das Terras de Monte-Mór.

OUTUBRO/2007

- 12 – Dia das Crianças
- 15 – Dia dos Professores
- 22 á 26 – Semana da Ciência e Tecnologia
- 29 – Dia Nacional do Livro

NOVEMBRO/2007

- 15 – Proclamação da República
- 19 – Dia da Bandeira
- 20 – Dia Nacional da Consciência Negra

DEZEMBRO/2007

- 08 – Dia Nacional da Família
- 13 – Assinatura da portaria declaratória de Identificação da Terra Indígena Potiguara de Monte-Mór (TI) pelo ministro da justiça.
- 20 – II Dia Cultural

Nesse calendário, observa-se a tentativa de contemplar tanto temas nacionais quanto temas regionais e locais, fazendo acontecer justamente a síntese que se espera da escola indígena: trazer o conhecimento do não-índio e, ao mesmo tempo, repassar o conhecimento e valores da comunidade indígena.

Nas datas ligadas diretamente ao povo Potiguara, como Semana do Povo Potiguara; Assinatura da portaria declaratória de Identificação da Terra Indígena Potiguara de Monte-Mór (TI) pelo ministro da justiça; Dia de São Miguel (Padroeiro dos Potiguara); Dia de Nossa Senhora dos Prazeres (Padroeira de Monte-Mór), vemos a afirmação de uma identidade e de conquistas. A introdução delas no calendário escolar

representa medidas para transformar a educação normal/tradicional em educação diferenciada, com a função também de repassar aos alunos as glórias desse povo para que eles possam dar prosseguimento à luta que ainda se faz necessária realizar.

3.3 PROJETOS PEDAGÓGICOS DA ESOLA INDÍGENA POTIGUARA

A efetiva construção da educação diferenciada se faz com ações, por isso são desenvolvidos na escola indígena de Monte-Mór alguns projetos pedagógicos, visando ampliar tanto os conhecimentos do alunado quanto fortalecer sua identidade étnica. Passemos a conhecer os projetos e seus objetivos.

1. Projeto cultural **Grupo de Folclore Indígena Ana-Maguassu** visa resgatar e valorizar, através das danças, folclore, poesia, música entre outras ações, a cultura do Povo Potiguara. Estimula as potencialidades dos participantes do grupo, a partir de encontros rotineiros e de apresentações na e fora da comunidade. O projeto pretende, também, divulgar e mostrar realmente quem são os Potiguara, para que visões errôneas e deturpadas sobre os indígenas sejam desmistificadas.

Imagem 5: Grupo de Folclore Indígena Ana-Maguassu



Fonte: [orkut.com.br/Escola Indígena de Monte-Mór](http://orkut.com.br/Escola%20Ind%C3%ADgena%20de%20Monte-M%C3%B3r). Acesso em: 08/01/2009.

2. Projeto **Dia Cultural** é um projeto cultural a ser realizado ao final do ano letivo, como forma de expor todos os trabalhos realizados durante o ano e debater estratégias para o ano letivo vindouro, além de se promover cursos de capacitação para professores e funcionários da escola.
3. Projeto **Xe Potiguara** é um projeto lingüístico que promove aulas de ensino e compreensão da Língua Tupi para os professores e a comunidade geral, com distribuição de material específico, acompanhamento e certificado presencial ao final do curso.
4. Projeto **Com Português e Matemática eu Vou Longe** é um projeto educacional que prevê aulas de reforço nas matérias de Português e Matemática no horário oposto ao do ensino regular, de maneira a corrigir a deficiência na aprendizagem de alguns discentes.
5. Projeto **Terra Nossa Morada** é um projeto ambiental, que pretende conscientizar a comunidade escolar para a importância da preservação do meio ambiente, evitando o desmatamento, queimadas e caça predatória nos rios e mangues, por exemplo.
6. Projeto de inclusão digital **Biblioteca Virtual** é um projeto tecnológico que pretende disponibilizar computadores para o acesso à internet gratuito do corpo docente e discente da escola indígena, como também objetiva instruir os alunos e professores na utilização de programas como IPD, Windows, World, Excel, navegação na Internet entre outros de interesse à comunidade Potiguara de Monte-Mór.
7. Projeto **Semana do Povo Potiguara** é um projeto cultural a ser realizado no mês de abril no período em que se comemora no calendário nacional o dia do índio. Esse projeto pretende, por um período de uma semana, lembrar as lutas pelo respeito aos povos indígenas, mobilizar, conscientizar e valorizar a cultura Potiguara.

Imagem 6: Placa comemorativa da III Semana do Povo Potiguara



Fonte: [www.orkut.com/comunidadeSou Potiguara](http://www.orkut.com/comunidadeSouPotiguara). Acesso em: 08/01/2009.

8. Projeto **Monte – Mór Bom de Bola** é um projeto esportivo que oferece aos alunos a possibilidade de praticar esportes saudáveis, visando capacitá-los para o bom convívio em equipe e em sociedade.

Imagem 7: Time da Escola Indígena



Fonte: [orkut.com.br/Escola Indígena de Monte-Mór](http://orkut.com.br/EscolaIndigenaMonteMor). Acesso em: 08/01/2009.

9. Projeto **Buxexinha**¹⁰ é um projeto de saúde bucal que visa ensinar aos alunos práticas para se realizar bem a higiene bucal, a fim de prevenir doenças como a cárie, gengivite etc.

Imagem 8: Cartaz do Projeto Bochechinha



Quadro 4: Projetos Pedagógicos da Escola Indígena Guilherme da Silveira

Projetos culturais	1. Dia Cultural
	2. Grupo de Folclore Indígena Ana-Maguassu
	3. Semana do Povo Potiguar
Projetos educacionais	4. Xe Potiguar
	5. Com Português e Matemática eu Vou Longe
	6. Terra Nossa Morada
Projetos tecnológicos	7. Biblioteca Virtual
Projetos esportivos	8. Monte – Mor Bom de Bola
Projetos de Saúde	9. Buxexinha

¹⁰ A escrita está conforme a utilizada na escola indígena para nomear o projeto. A justificativa para usar essa grafia, segundo o coordenador do projeto, é porque Buxexinha é o nome do pequeno índio que ilustra o cartaz.

Quatro dos nove projetos implantados na escola indígena são voltados diretamente para o fortalecimento da memória Potiguara, ou seja, a escola preocupa-se em ensinar às crianças e aos jovens o passado de seu povo, relembrar costumes muitas vezes esquecidos ou sufocados pelas práticas de ensino integracionista.

Ressalta-se que a maioria dos projetos foi iniciada a partir da posse da nova direção, por isso podemos considerá-los em fase de implantação pelo pouco tempo de existência. Os projetos 4 e 5 só foram elaborados, durante nosso período de pesquisa, não aconteceram na prática.

Um dos projetos implantados cujo desenvolvimento pudemos acompanhar de perto foi a **Semana do Povo Potiguara**. Para a realização do mesmo, toda a comunidade escolar foi envolvida. Os professores ficaram responsáveis por determinadas turmas a fim de confeccionarem ou conseguirem instrumentos utilizados no dia-a-dia da mulher ou do homem potiguara, bem como trazerem utensílios de enfeite, domésticos e comidas que fazem parte da culinária Potiguara.

Três salas foram arrumadas com o material, de forma a constituir uma pequena amostra do que pode ser encontrado na comunidade indígena. Cartazes explicativos foram anexados juntos aos objetos. Foi criado também um painel com fotos da mais famosa celebração indígena: o Toré. Afixaram-se também desenhos das pinturas corporais do homem e da mulher Potiguara. Convidou-se para uma mesa de debates representantes da FUNAI e a cacique da aldeia, a fim de discutirem temas relevantes para a comunidade. Mini-cursos foram ministrados por professores da própria comunidade como por pesquisadores de Antropologia e Lingüística convidados da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

No encerramento do evento, o Toré foi realizado por crianças da escola e houve o pré-lançamento do livro **Cânticos & Liras do Povo Potiguara**, de Marinésio Cardoso (na época vice-diretor da escola) e do livro **Cultura e Tradições do Povo Potiguara**, organizado por Cássio Ferreira Marques (na época professor da escola indígena). Durante todo evento, a participação da comunidade foi atuante e incentivadora da criação de projetos como este. Para nós pesquisadores, foi um momento de aprendizado, seja pelas situações escolares construídas, seja pelo convívio com as pessoas envolvidas no trabalho.

3.4 O QUE DESCREVE O QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL ?

Esse instrumento de coleta de dados foi elaborado de forma a conter perguntas sobre cor, renda familiar, nível de escolaridade e ocupação dos pais ou responsáveis, atividades extraclasse realizadas pelas crianças, meio de transporte que utilizam para ir à escola, o motivo que os levou a estudar na escola indígena e sobre os instrumentos tecnológicos de que dispõem.

Objetivamos com isso, obter informações sobre o contexto sociocultural em que as crianças e professores da escola indígena de Monte-Mór estavam inseridas, haja vista que entendemos a influência deste no contexto escolar, principalmente na escola indígena, pois muitos ainda são os conflitos por demarcação de terras e lutas para conseguirem o apoio dos governos Federais, Estaduais e Municipais para liberação de verbas para a saúde e a educação dos povos aborígenes. Tensões, com certeza, refletidas no contexto escolar, por isso, não poderíamos deixar de investigar a realidade social e econômica da comunidade Potiguara de Monte-Mór. O questionário sociocultural foi, portanto, um recurso utilizado para conhecermos a realidade dos professores e estudantes envolvidos na pesquisa.

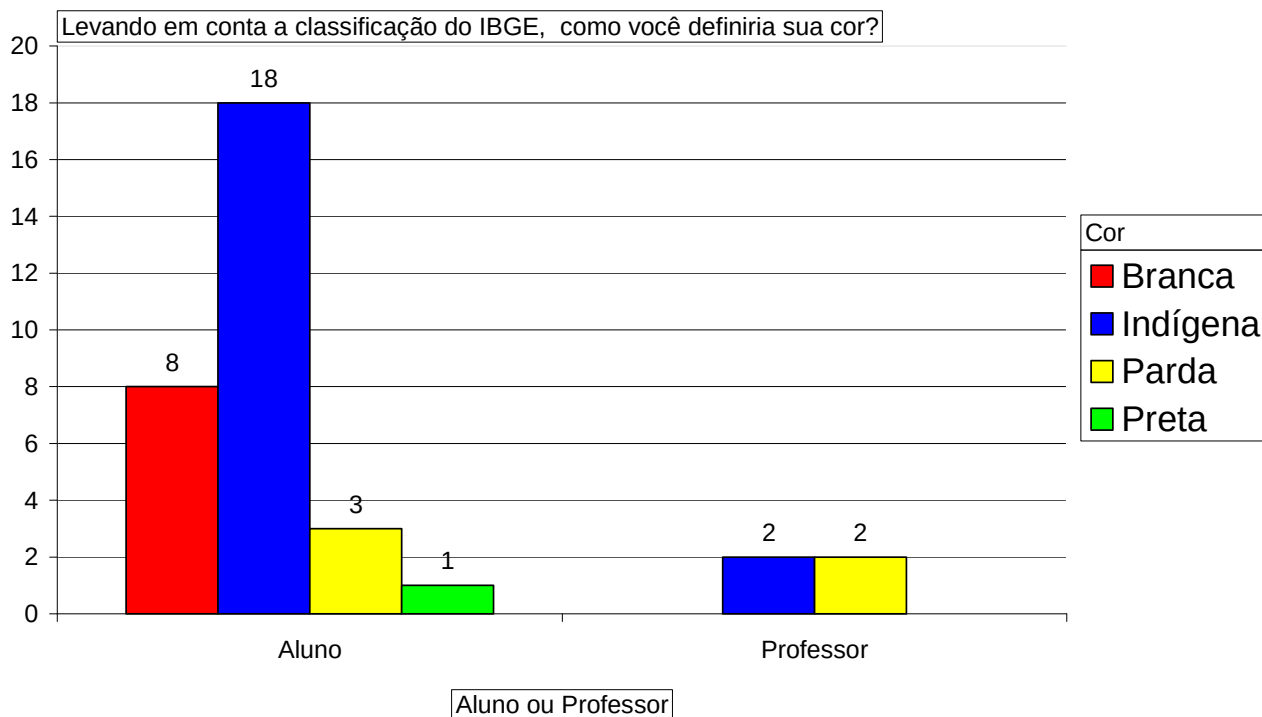
Ressaltamos que muitas perguntas contidas no questionário, não se mostraram tão relevantes quanto imaginávamos quando da sua elaboração, por esse motivo selecionamos neste momento somente algumas perguntas e respostas que julgamos necessárias para se conhecer a realidade sociocultural Potiguara.

Ressalta-se que, devido à impossibilidade de checar a veracidade das respostas dos participantes da pesquisa, indo a sua residência, haja vista o número de participantes (30 alunos e 4 professores), a veracidade dos dados pode eventualmente estar comprometida. Porém, tivemos a precaução de excluir os questionários que apresentaram conflitos entre respostas e, antes de sua aplicação, explicamos a seriedade da pesquisa, pedindo aos alunos especificamente seriedade nas respostas. Os participantes também foram elucidados quanto ao fato de poderem deixar em branco as questões que não soubessem responder.

Nossa primeira pergunta foi relacionada à indicação do sexo, onde tivemos a seguinte distribuição: foram pesquisados exatamente 15 (quinze) meninas e 15 (quinze) meninos de anos diferentes (5^o ano, 6^o ano e 7^o ano), dentro dos padrões de idade correspondente a essas séries. Em relação aos docentes foram pesquisados 2 (dois) professores e 2 (dois) professoras.

Nossa segunda pergunta foi a seguinte: **Levando em conta a classificação usada pelo IBGE, como você definiria a sua cor?**

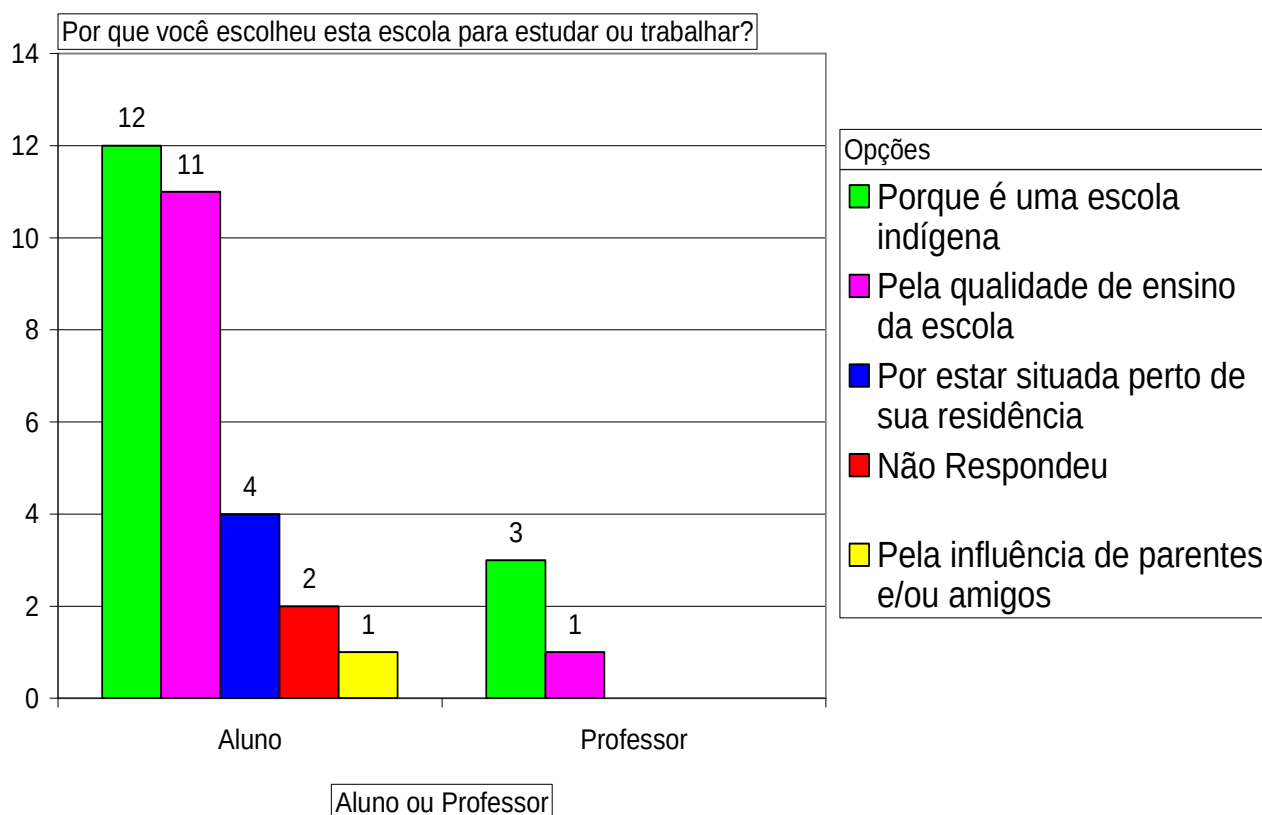
Gráfico 1



Dos 30 (trinta) alunos pesquisados, 18 (dezoito) afirmaram ter a cor indígena. Dos 4 (quatro) professores, 2 (dois) afirmaram ter a cor indígena. Com esta pergunta, pretendíamos observar o reconhecimento de identidade dos alunos e professores, pois a pergunta era pessoal, ou seja, “como ele definia sua cor”. Com essa questão, queríamos saber se os alunos e professores afirmariam ou não sua descendência indígena.

Nossa terceira pergunta foi a seguinte: **Por que você escolheu esta escola para estuda**

Gráfico 2

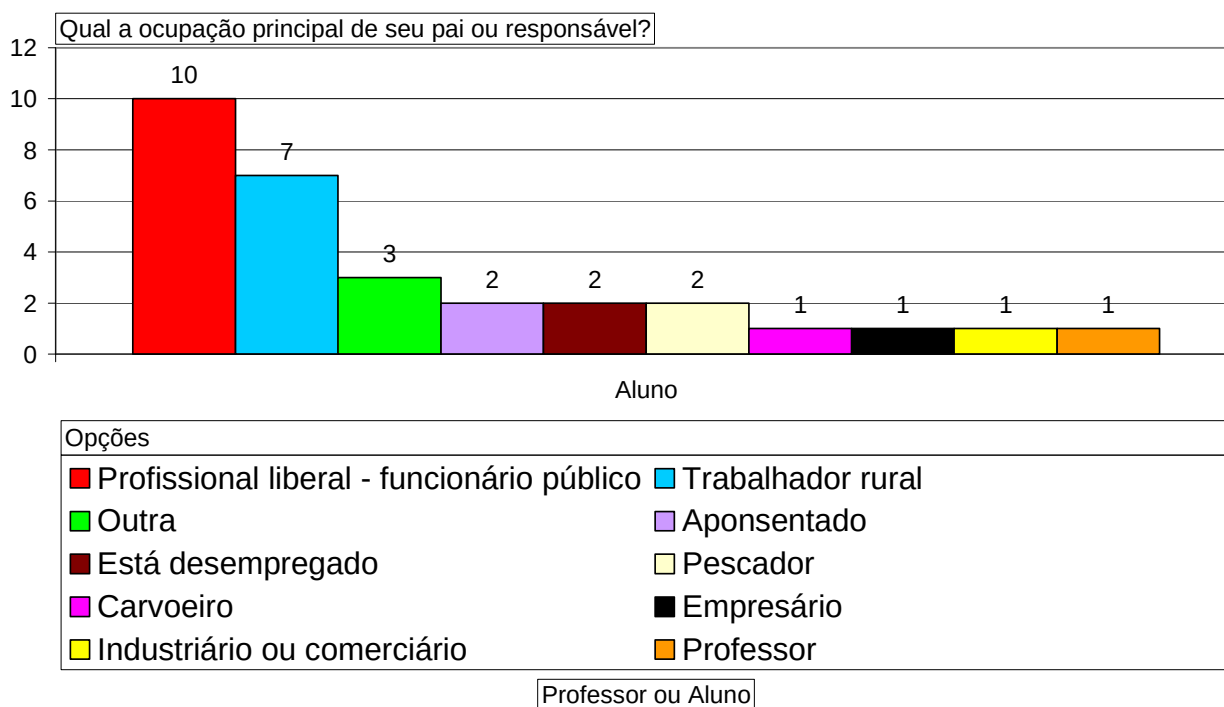


O olhar dos alunos e professores sobre a escola reforça, mais uma vez, a questão de afirmação de identidade, ou seja, os alunos decidiram estudar e os professores a trabalhar na escola pelo fato de ela ser indígena, isto é, por fazer parte de sua comunidade e permitir sua identificação de valores. Por outro lado, outra grande parte dos alunos respondeu que a qualidade do ensino os fez freqüentar a escola indígena. Ou seja, mostra que eles estão preocupados com sua formação escolar.

Podemos interpretar a qualidade da escola de três maneiras: a escola indígena é de qualidade porque traz os métodos e conhecimentos próprios dos indígenas para o contexto escolar; segundo, porque a qualidade das aulas lhes é satisfatória e terceiro pelo somatório de ambas as hipóteses anteriores. Essas respostas revelam, portanto, como os alunos se preocupam com sua formação tanto nos aspectos de sua formação acadêmica quanto de valores étnicos.

Nossa quarta pergunta foi a seguinte: **Qual a ocupação principal de seu pai ou responsável?**

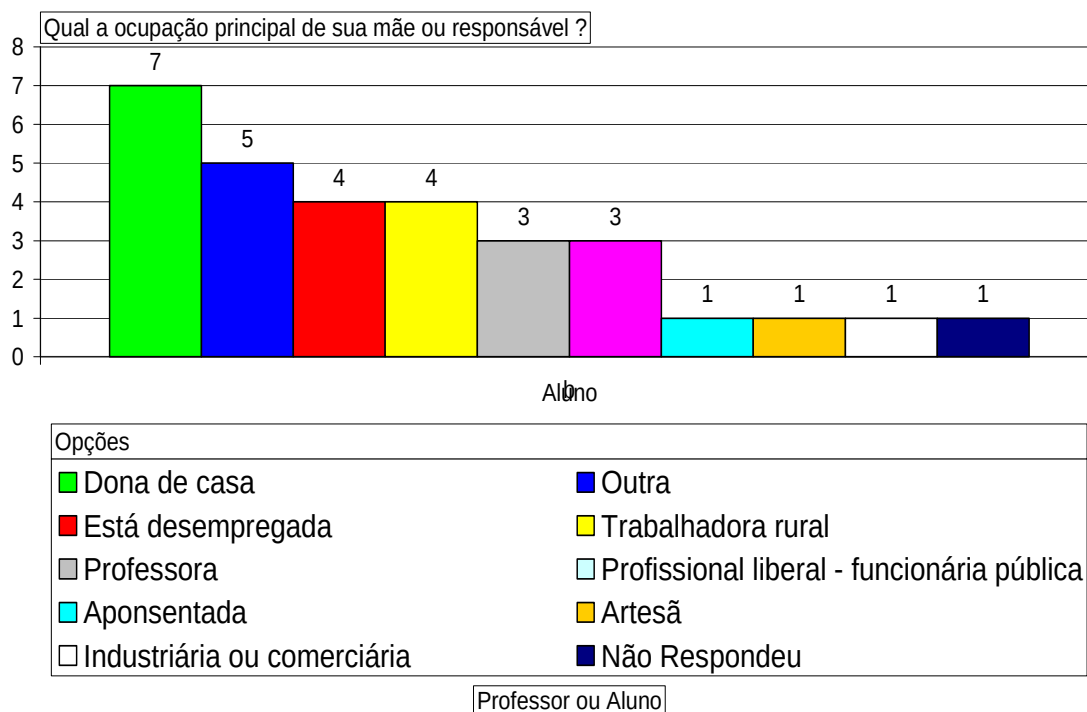
Gráfico 3



Dois grandes eixos de trabalho desenvolvidos pelos responsáveis dos alunos são traçados: um de trabalho rural e outro de trabalho liberal ou funcionário público. Informações que confirmam que a economia Potiguar é ligada ainda à agricultura, geralmente de subsistência. Plantam principalmente milho, feijão, mandioca, batata-doce e inhame. “A plantação em destaque do nosso povo está relacionada com o cultivo do milho, até porque nosso período junino é muito festivo e a comida de milho faz parte de nossa cultura” (PROFESSORES E ALUNOS POTIGUARA, 2005, p. 46). Vimos também que a economia se vincula atualmente ao trabalho público, especificamente, ao oferecido pela escola indígena, como discutimos anteriormente. Outras atividades secundárias são a carvoaria, o artesanato e a pesca.

Nossa sexta pergunta foi a seguinte: **Qual a ocupação principal de sua mãe ou responsável ?**

Gráfico 4

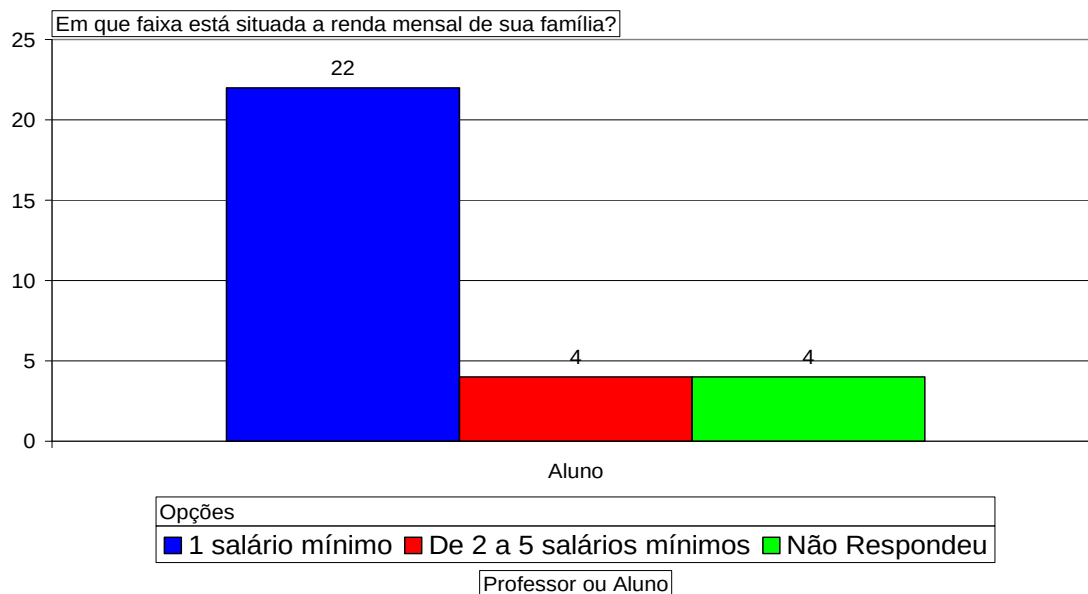


Obtivemos dos dados a resposta de que a mulher Potiguara de Monte-Mór em sua maioria tem com principal ocupação o trabalho de casa, depois a informação de que elas trabalham exercendo funções não contempladas no nosso questionário. Deduzimos que uma dessas funções seja o trabalho doméstico em casa de família. Em seguida, temos um número significativo de mulheres que trabalham na agricultura e outras que estão desempregadas. Uma pequena porcentagem é que tem emprego público.

Esses dados mostram também a distinção grande que há entre homens e mulheres no mercado de trabalho, pois se considerarmos que dona de casa não é um trabalho remunerado e se somarmos seu quantitativo com o número de mulheres que estão desempregadas, o número de mulheres que estão atuando efetivamente no mercado de trabalho (17 mulheres) é bem inferior ao número de homens (28 homens). Mostrando que, nesse contexto, cabe principalmente ao homem ser o chefe da família.

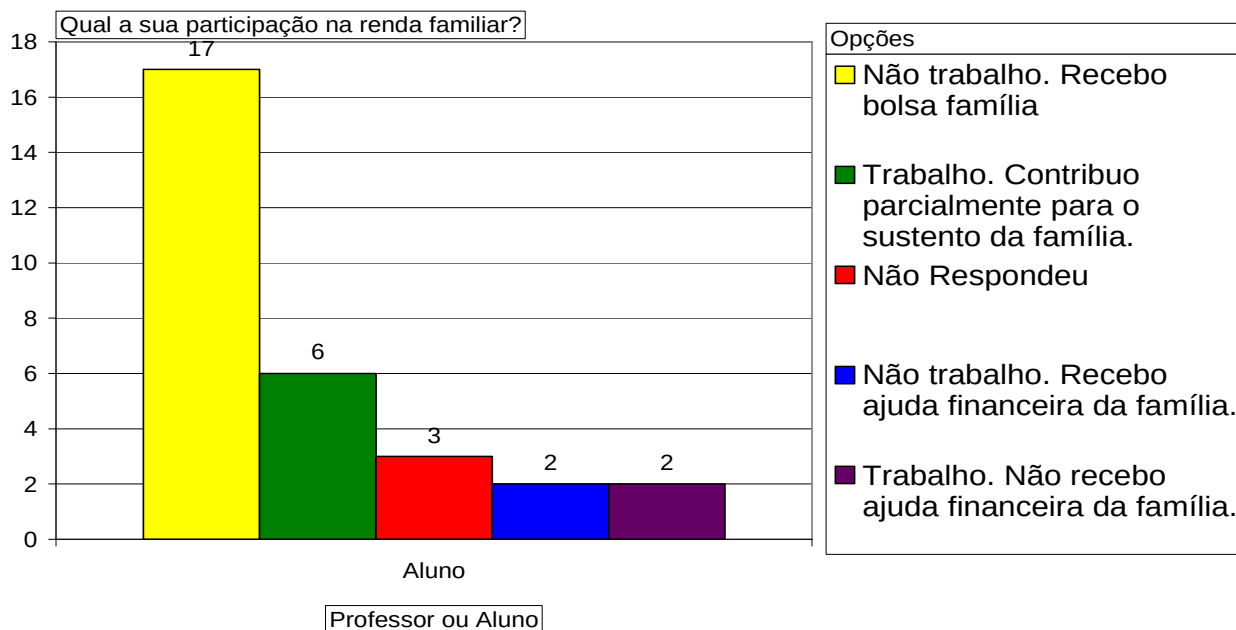
Nossa sétima pergunta foi a seguinte: **Em que faixa está situada a renda mensal de sua família?**

Gráfico 5



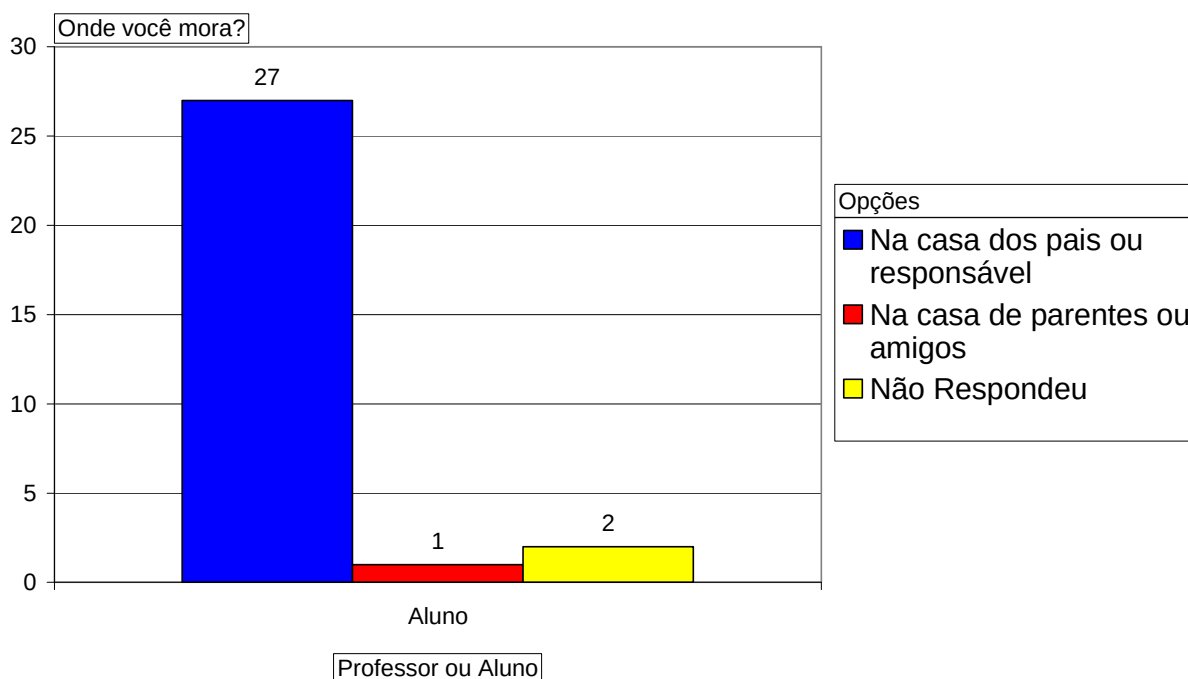
Essa informação dos dados confirma mais uma vez que a distribuição de renda na comunidade Potiguara de Monte-Mór é baixa, a grande maioria das famílias se mantém com uma renda mensal de um salário mínimo. Nossa oitava pergunta foi a seguinte: **Qual a sua participação na renda familiar?**

Gráfico 6



Observamos que muitas famílias potiguaras são beneficiadas pelo programa bolsa família¹¹. Vemos também que um número significativo de crianças que trabalha para ajudar na renda familiar. Os dois alunos que informaram que trabalham e não recebem ajuda da família podem não ter compreendido bem a pergunta, pois como conhecemos bem o grupo pesquisado, por termos passado 8 (oito) meses junto à comunidade, não acreditamos que eles, pela idade que têm, entre 10 e 14 anos, tenham uma vida totalmente independente da ajuda financeira da família. Fato comprovado pelos dados da nona pergunta que fizemos: **Onde você mora?**

Gráfico 7

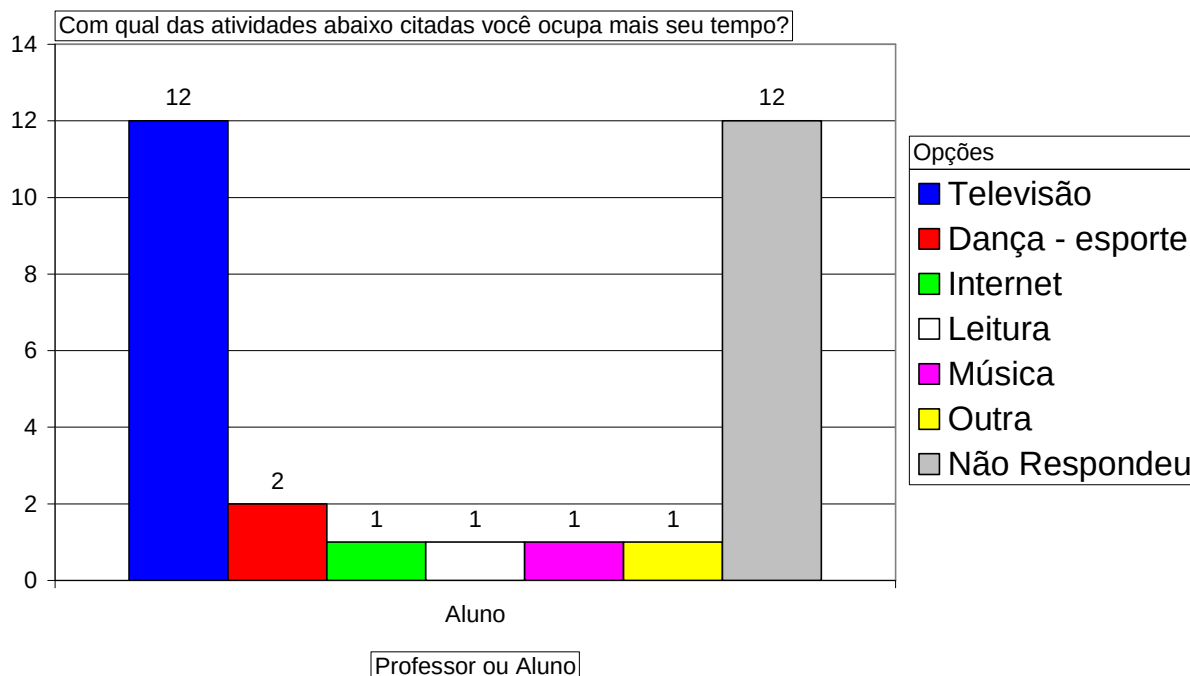


Somente um aluno informou que mora na casa de parentes ou amigos, os demais informantes disseram morar na casa dos pais, o que comprova a nossa hipótese anterior de que nenhuma criança tem uma vida financeiramente independente dos pais ou responsáveis.

Nossa décima pergunta foi a seguinte: **Com qual das atividades citadas você ocupa mais seu tempo?**

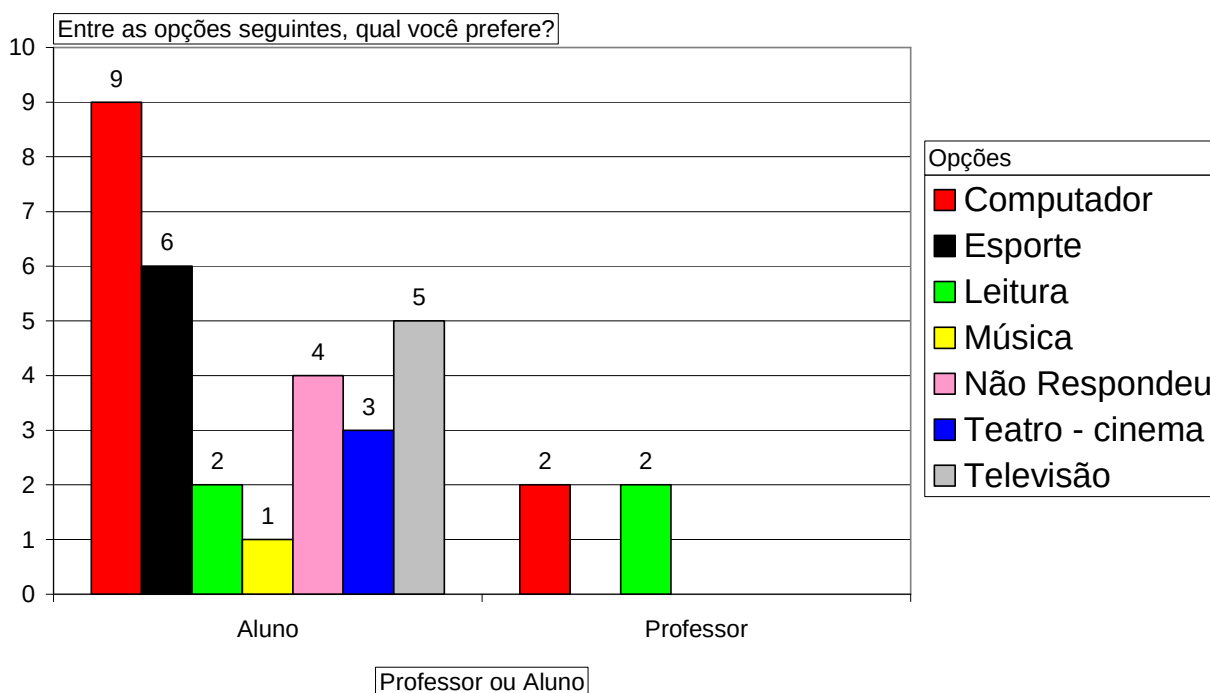
¹¹ “O programa de transferência de renda brasileiro. Foi criado em outubro de 2003 como parte do FOME ZERO. Representa a base política social do Governo e é o maior programa de transferência do mundo: atinge 36 milhões de pessoas” (REVISTA ÉPOCA, 2008, p. 1 In: O que é Bolsa Família. Disponível em: <www.fazenda.gov.br/resenhaeletronica/mostramateria.asp?cod=509156>. Acesso em : 05/12/2008.

Gráfico 8



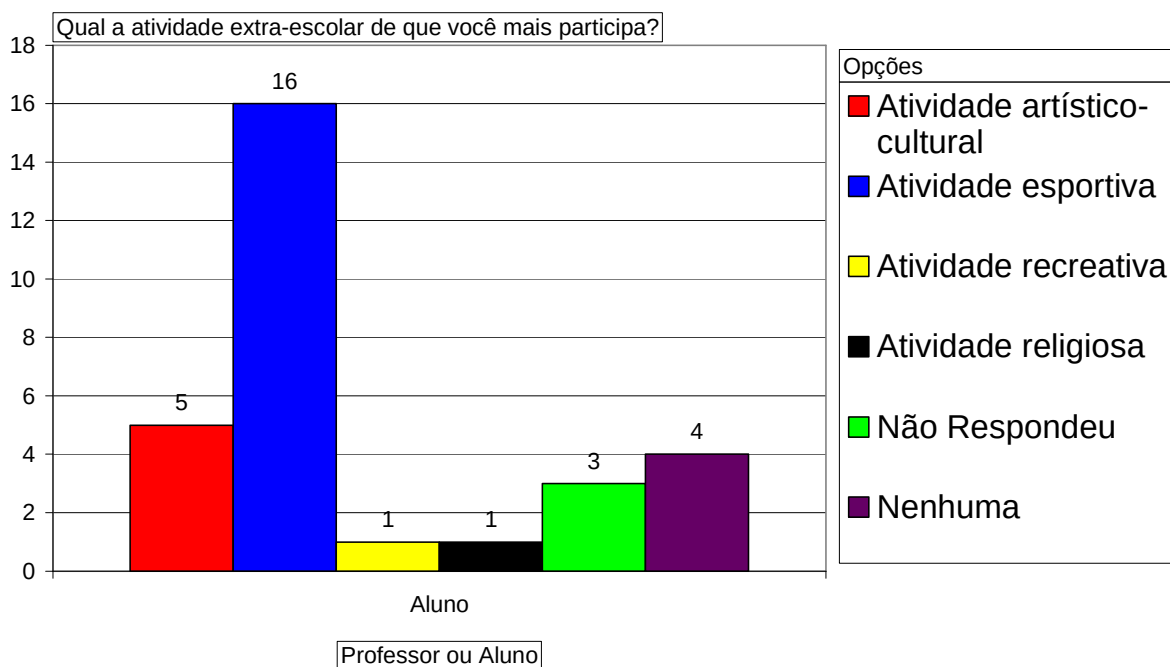
Um elemento importante na formação da identidade cultural dessas crianças é a televisão, pois a TV transmite valores e comportamentos sociais. A internet apesar de ser atualmente um recurso muito utilizado pelos jovens, nesta comunidade não é o principal passatempo dos alunos. Acreditamos que dois motivos explicam isso: primeiro, porque a renda familiar é baixa, logo, poucas crianças têm computador e, principalmente, as que têm computador, a família pode não ter condições de manter uma rede particular de acesso à internet, e as que não têm o aparelho, possivelmente não conseguem pagar sempre pelo serviço nas *lan houses*; o segundo motivo pode ser porque o sinal de internet da aldeia é a rádio, o que torna o acesso lento e muitas vezes indisponível. Observamos que há somente dois locais comerciais que oferecem o serviço de acesso à internet por hora. Sendo que em cada um deles há dois computadores para atender ao público. Esses fatores com certeza contribuem para a televisão ser o principal entretenimento dos pré-adolescentes pesquisados. Porém, os discentes pesquisados almejam ter acesso a recurso citado, como mostra a resposta do questionamento seguinte, observe: **Entre as opções seguintes, qual você prefere?**

Gráfico 9



O computador sem dúvida foi o campeão, seguido do esporte; a música e o teatro obtiveram índices de preferência baixos. O esporte, todavia, na prática termina sendo a atividade que os alunos mais realizam, vejamos os dados da nossa décima segunda pergunta: **Qual a atividade extra-escolar de que você mais participa?**

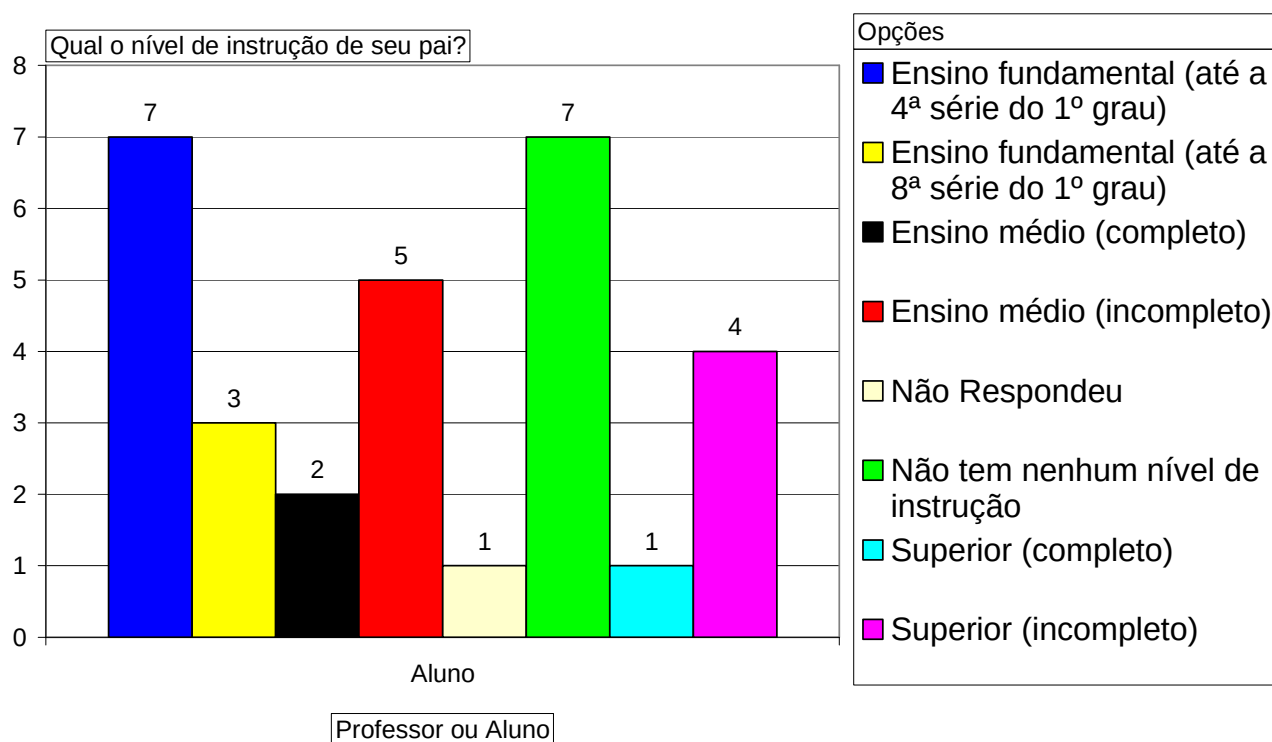
Gráfico 10



O esporte é sem dúvida uma atividade excelente para o desenvolvimento do jovem, pois permite vários tipos de interações sociais. O projeto **Monte-Mór Bom de Bola** possibilita tanto que os meninos quanto as meninas pratiquem o futebol. No último campeonato da escola, o time masculino campeão da escola disputou no campeonato interescolar, chegando à final. Resultado que mostra o resultado satisfatório do projeto.

Para conseguirmos entender a importância da escola nessa comunidade fizemos mais dois questionamentos aos alunos, a saber: **Qual o nível de instrução de seu pai?**

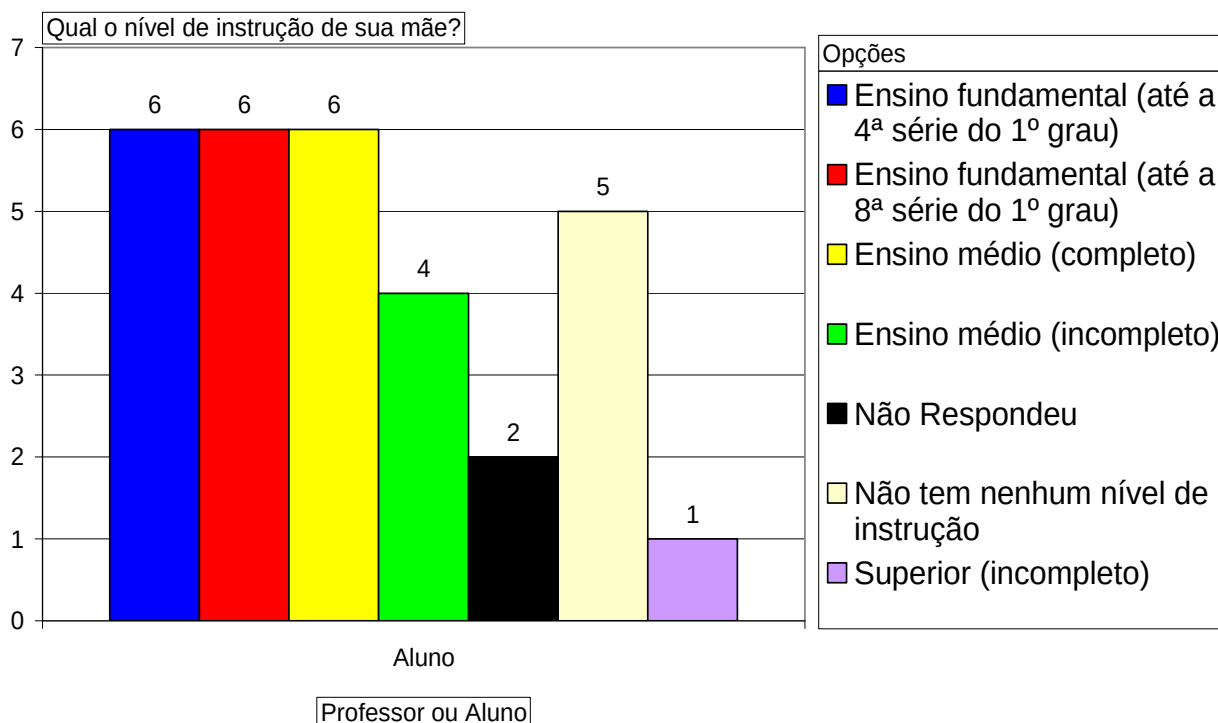
Gráfico 11



Infelizmente os dados nos mostram uma realidade triste, a maioria dos pais Potiguara de Monte-Mór possui pouca ou nenhuma instrução escolar e somente 1 (um) está cursando o nível superior. A escola indígena nesse contexto, portanto, torna-se um recurso determinante para mudar a realidade da comunidade.

Nossa décima quarta pergunta foi a seguinte: **Qual o nível de instrução de sua mãe?**

Gráfico 12



O nível de escolarização das mulheres Potiguara de Monte-Mór também concentra-se até o Ensino Médio, somente uma cursa o Nível Superior. A diferença que pode ser notada é que o número de mulheres sem instrução alguma é menor do que o número de homens e elas também têm um nível de instrução maior do que os apresentados pelos homens. Enquanto 12 (doze) mulheres chegaram a cursar o Ensino Médio, somente 6 (seis) homens conseguiram chegar a esse nível de instrução escolar.

Todas essas informações indicam que a comunidade Potiguara de Monte-Mór é de baixa renda e pouca escolaridade. Situações que se implicam mutuamente, várias pesquisas já comprovaram que populações de baixa renda possuem baixa escolaridade e a baixa escolaridade contribui para que a situação financeira das famílias continue a mesma, como num círculo vicioso. Daí a escola indígena de Monte-Mór implantada apenas há 5 anos desempenhar um papel de extrema importância, pois tem, ao mesmo tempo, a missão de transmitir e fortalecer a cultura Potiguara e levar os conhecimentos necessários para esse povo chegar ao mercado de trabalho e conquistar seus direitos de cidadão brasileiro.

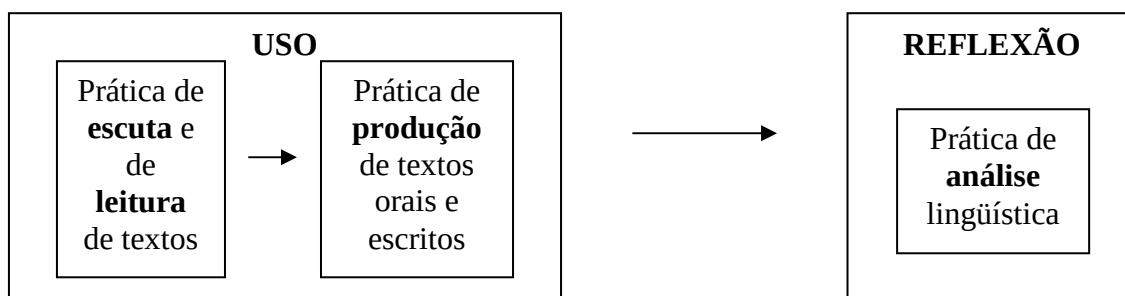
3.5 CONHECENDO O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENA – RCNEI

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) foi criado em 1998, visando ser um meio norteador para a implementação de um novo modelo de ensino: a Educação Escolar Diferenciada. Ele desempenha a mesma função dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - para com as escolas nacionais. O RCNEI é dividido em dois grandes eixos: o primeiro apresenta os fundamentos gerais, a história, a legislação e a situação atual da Educação Escolar Indígena; o segundo sugere orientações para a construção do currículo escolar, mostrando por que e como trabalhar as Línguas, a Matemática, a História, a Geografia, as Ciências, a Arte e a Educação Física.

Neste estudo, um olhar crítico será lançado sobre as orientações para o trabalho com as Línguas, levando em consideração sua modalidade escrita, ao mesmo tempo em que observaremos sua aplicação nas aulas da escola indígena pesquisada por nós para identificarmos qual a prática de letramento da escola Potiguara de Monte-Mór.

A proposta lançada pelo documento em estudo tem como fundamentos o reconhecimento da multiétnicidade, pluralidade e diversidade dos povos nativos, existentes no Brasil; da educação e conhecimento próprios dos aborígenes; da autodeterminação dos povos nativos; da comunidade educativa das comunidades indígenas e da necessidade de uma educação intercultural, específica, comunitária e diferenciada. Diante disso, a escola indígena, segundo o RCNEI (2005, p. 24-25), tem como características ser comunitária, intercultural, bilíngüe/multilíngüe, específica e diferenciada. Fazendo uma comparação entre os PCN de Língua Portuguesa e o RCNEI observamos o seguinte:

No PCN de Língua Portuguesa do 6^o ao 9^o ano, vemos que ele se respalda nas idéias de Bakhtin (1979) para o estudo e desenvolvimento da linguagem, seja oral ou escrita. Buscando seguir os posicionamentos teóricos do referido autor, o PCN de Língua Portuguesa monta toda uma metodologia, organizada em dois eixos: Uso e Reflexão, para o trabalho com prática de escuta e de leitura de textos, prática de produção de textos orais e escritos e prática de análise lingüística. As duas primeiras práticas fazem parte do eixo uso e a última do eixo reflexão, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 5: Eixo Uso e Eixo Reflexão

Fonte: **Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa**, 1998, p.35.

Encontramos, no PCN em estudo, sugestões de gêneros para a prática de escuta e leitura de textos, bem como para prática de produção de textos orais e escritos, porém serão destacados somente os gêneros relacionados ao desenvolvimento da escrita, objeto da nossa reflexão nesta pesquisa. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 6: Gêneros Textuais

LINGUAGEM ESCRITA			
Gêneros para a prática de escuta e leitura de textos		Gêneros prática de produção de textos escritos	
Literários	Conto Poema Crônica Novela Romance Texto dramático	Literários	Conto Poema Crônica
De imprensa	Notícia Editorial Artigo Reportagem Carta do leitor Entrevista Charge e tira	De imprensa	Notícia Artigo Carta do leitor Entrevista
De divulgação científica	Verbetes enciclopédico (nota/artigo) Relatório de experiências Didáticos (textos, enunciados de questões) Artigo	De divulgação científica	Relatório de experiência Esquema de resumo de artigo ou verbetes de enciclopédia
Publicidade	Propaganda	Publicidade	Propaganda

Fonte: **Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa**, 1998, p. 54.

Lançando um olhar sob as orientações do RCNEI para o desenvolvimento da leitura e escrita seja em Língua Portuguesa seja em Língua Indígena, observamos que, apesar de não haver nenhuma referência explícita aos estudos sobre os gêneros textuais, cujos autores mais representativos são Bakhtin (1979), Bronckart (1999), Schneuwly e Dolz (2004), Marcuschi (2004), dentre outros. Está estruturada no RCNEI, do ponto de vista estrutural-metodológico, a noção de gênero presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e concebida pelos autores citados.

A tese sustentada por Bronckart (1999, p. 21) e que norteia a teoria interacionista da linguagem é de que “as propriedades específicas das condutas humanas são resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especificamente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos”. Para o autor, os gêneros seriam resultados desse processo histórico das atividades humanas em sociedade, sendo instrumentos semióticos para a ação do homem e reguladores das atividades comunicativas dos indivíduos em qualquer sociedade. Por esta razão a teorização dos gêneros encontra-se subjacente às orientações para o ensino de línguas do RCNEI, apesar de não estar explicitamente referendada, comprovando-se, assim, que os gêneros naturalmente estão presentes nas atividades que visam ao desenvolvimento ou aprendizagem de línguas. Isso ocorre, como bem destaca Bakhtin (1979), porque falamos por gêneros, logo, o ensino-aprendizagem de uma língua não acontece fora destes. Considera-se, portanto, relevante a sugestão de trabalhar os gêneros nas escolas indígenas, uma vez que “seriam um elemento de ligação entre as práticas sociais e os objetos escolares, especificamente no domínio e produção de textos orais e escritos” (PEREIRA, 2005, p. 59).

As sugestões de competência e conteúdos a serem desenvolvidos para o desenvolvimento da escrita, segundo o RCNEI, são as seguintes:

1. Entender como e por que surgiu a escrita nas sociedades humanas;
2. Compreender as funções sociais da escrita em épocas e sociedades diferentes;
3. Entender que existem diferentes tipos de escrita (escrita pictográfica, escrita ideográfica, escrita alfabética etc);
4. Conhecer as diferentes grafias das letras (letra de forma, letra cursiva, letra maiúscula, letra minúscula);
5. Conhecer o sentido e posicionamento da escrita na página (escrever da esquerda para direita, de cima para abaixo; respeitar pautas e margens; posicionar adequadamente títulos, subtítulos, tópicos etc na página) RCNEI (2005, p.145-147).

Os gêneros que o RCNEI orienta como sugestões de competência e conteúdos a serem desenvolvidos para o desenvolvimento da leitura e produção de textos são as instruções, a lista, o formulário, o questionário, o anúncio, o folheto, o cartaz, o bilhete, a carta, o radiograma, a ata, o ofício, o texto de jornais e revistas, o poema, o conto, a história em quadrinhos.

O aluno, segundo o RCNEI, deve tornar-se competente na elaboração desses gêneros, compreendendo as funções dos tipos e tamanhos de letras, das ilustrações; compreendendo também o posicionamento do escritor e como devem ser lidos os respectivos textos.

Direcionamentos que seguem as propostas teóricas presentes no PCN de Língua Portuguesa e adotadas por nós. Esse, portanto, é o direcionamento geral do RCNEI para o trabalho com a escrita. Passemos, então, a detalhá-lo, mostrá-lo, confrontá-lo com a prática do professor em sala de aula, com suas respostas a entrevista e com a opinião dos alunos demonstradas no questionário sobre o letramento. Observamos, portanto, um alinhamento entre as propostas teóricas presentes nos PCN e o direcionamento geral do RCNEI para o trabalho com a escrita.

3.6 VISÃO DOS PROFESSORES POTIGUARA DE MONTE-MOR SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Para compreendermos o que significa a Educação Escolar Indígena para o povo Potiguara de Monte-Mór, entrevistamos 4 (quatro) professores da escola indígena em estudo. Ao mesmo tempo, confrontamos suas concepções com a visão do RCNEI sobre o assunto. Passemos a conhecer os docentes¹² que fizeram parte dessa etapa de estudo.

Professor 1: é indígena, com formação superior em Geografia, lecionava Língua Portuguesa no 6º e 7º anos;

Professor 2: é indígena, não possui formação superior, lecionava Língua Portuguesa no 5º ano;

Professor 3: é indígena, possui formação superior em Geografia, lecionava Língua Tupi no 6º ano.

Professor 4: é indígena, com formação superior em História, lecionava História no 6º ano.

¹² Em todo o trabalho utilizaremos a mesma numeração para os professores.

As entrevistas foram realizadas individualmente nos intervalos das aulas ou em um dia marcado pelos entrevistados. Eles só conheceram os questionamentos no momento da entrevista. Procedemos dessa forma para não haver uma elaboração prévia das respostas ou influência de outras pessoas na opinião do entrevistado, visto que o mesmo, conhecendo previamente as questões, poderia pedir opiniões a colegas ou familiares, ou consultar livros, o que comprometeria a fidedignidade das suas respostas pessoais, interferindo em sua espontaneidade.

Sabendo que poucos são os que se sentem à vontade perto de um gravador de voz, procuramos deixar o entrevistado o mais à vontade possível, deixando a conversa fluir livremente, interrompendo somente quando o entrevistado silenciava, mostrando-se apto a responder o questionamento seguinte. Pretendíamos, dessa forma, obter um discurso natural e rico de informações sobre os questionamentos levantados.

Criamos um roteiro de entrevista, mas nem sempre ele foi seguido, devido ao direcionamento que o entrevistado dava ao diálogo, ou seja, muitas vezes ele naturalmente respondia uma questão que perguntaríamos mais adiante ou já mencionava que não conhecia determinado assunto, logo, não tínhamos como fazer outras perguntas referentes a ele, passando para outra problemática.

Para o leitor acompanhar melhor as respostas dos nossos entrevistados, esclarecemos que suas falas são transcritas literalmente, não se corrigindo as concordâncias verbais, nominais, repetições ou variações lingüísticas e utilizamos os símbolos da análise da conversação, orientados por Marcuschi (1986), para reproduzir alguns recursos da fala, sendo eles:

- (+) pausas;
- (incompreensível) dúvidas ou incompreensões;
- / truncamentos bruscos;
- ::: alongamento de vogal;
- (()) comentários do analista.

A seguir, mostraremos a visão do RCNEI sobre a Educação Escolar Indígena e a confrontaremos com os sentidos que cada professor da escola em estudo atribuiu à Educação Escolar Indígena.

O RCNEI (2005, p. 29) adota como princípios da Educação Escolar Indígena as propostas da Declaração de Princípios (proposta de política para a Educação Escolar Indígena) elaborada pelos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, pertencentes aos povos Aripuanã, Baniwa, Baré, Dessano, Jaminawa, Kaxinawa, Kambeba, Kampa,

Kocama, Kulina, Macuxi, Mayoruna, Marubo, Miranha, Munduruku, Mura, Pira-Tapuia, Shanenawa, Yanomami. O documento foi elaborado durante o IV Encontro dos professores indígenas em Manaus (AM), nos dias 16 a 20 de outubro de 1994. Passemos a conhecer as orientações do referido documento.

- 1 – As escolas indígenas deverão ter currículos e regimentos específicos, elaborados pelos professores indígenas, justamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias.
- 2 – As comunidades indígenas devem, juntamente com os professores e as organizações, indicar a direção e a supervisão das escolas.
- 3 – As escolas indígenas deverão valorizar culturas, línguas e tradições de seus povos.
- 4 – É garantida aos professores, comunidades e organizações indígenas a participação paritária em todas as instâncias – consultivas e deliberativas – de órgãos públicos governamentais responsáveis pela educação escolar indígena.
- 5 – É garantida aos professores indígenas uma formação específica, atividades de reciclagem e capacitação periódica para seu aprimoramento profissional.
- 6 – É garantida isonomia salarial entre professores índios e não-índios.
- 7 – É garantida a continuidade escolar em todos os níveis aos alunos das escolas indígenas.
- 8 – As escolas indígenas deverão integrar a saúde em seus currículos, promovendo a pesquisa da medicina indígena e o uso correto de medicamentos alopáticos.
- 9 – O estado deverá equipar as escolas com laboratórios, onde os alunos possam ser treinados para desempenharem papel esclarecedor junto às comunidades no sentido de prevenir e cuidar da saúde.
- 10 – As escolas indígenas serão criativas, promovendo o fortalecimento das artes como forma de expressão de seus povos.
- 11 – É garantido o uso das línguas indígenas e os processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas.
- 12 – As escolas indígenas deverão atuar junto às comunidades na defesa, na conservação, na preservação e na proteção de seus territórios.
- 13 – Na escola dos não-índios será corretamente tratada e veiculada a história e a cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e racismo.
- 14 – Os municípios, estados e a União devem garantir a educação escolar específica às comunidades indígenas, reconhecendo oficialmente suas escolas indígenas de acordo com a Constituição Federal.
- 15 – Deve ser garantida uma Coordenação Nacional de educação escolar indígena, interinstitucional, com a participação paritária de representantes dos professores indígenas (RCNEI, 2005, p. 29).

Muitos desses anseios já são garantidos em leis, como a Constituição Federal e a lei de Diretrizes e Bases da Educação, as quais detalhamos no tópico 4 do capítulo 2. Essas 15 (quinze) orientações caracterizam, portanto, a educação escolar dos povos nativos, visto

estabelecerem desde como deve ser a administração escolar às responsabilidades dos Municípios, dos Estados e da União para com a Educação Escolar Indígena.

Vejamos as respostas dos professores da escola indígena de Monte-Mór aos questionamentos sobre o assunto em pauta.

Professor 1.

Questão: O que você entende por Educação Escolar Indígena?

É::: a Educação Indígena eu entendo como um processo até de valorização e respeito das comunidades da qual ela está inserida. Quando a gente fala de Educação Indígena, a gente tem que (+)/ em termos de Paraíba, aonde nos estamos falando do povo Potiguara né? Das 26 aldeias, das 3 terras indígenas que compõe o povo Potiguara, a Educação Indígena é algo novo, que nós estamos vivendo o momento da descoberta do que poderá vir a ser essa Educação Indígena, você deve saber muito bem que é::: a Constituição de 88, é a Constituição que vai garantir os direitos aos povos remanescentes indígenas e aí é onde vai garantir a educação diferenciada, que a LDB trata com mais é::: enfoque, é a LDB ela garante. Só que em termos de Potiguara a gente tem essa ênfase maior em termos de educação indígena a partir de 4, 5 anos atrás com mais força, no é isso ? E::: há uns 10 anos co:::m ela chegando por aqui. Aqui em Monte-Mor nós temos 4 anos de educação diferenciada indígena, como o nome indígena diferencia, numa escola chamada Guilherme da Silveira que era uma escola tradicional construída pelos Lundgreen, um grupo alemão que criou a cidade de Rio Tinto que está sobreposta a aldeia é::: de Monte-Mór. E há 4 anos atrás aconteceu o que a gente chama de *Retomada*, ou seja, a gente retomou essa escola da aldeia para que ela ofereça a Educação Indígena Diferenciada. Só que a Educação Indígena Diferenciada hoje é algo que não está pronto, como a educação nunca consegue está pronta, a educação sempre é algo mutável. A educação Indígena / estamos vivendo um momento de descoberta, o que vai ser a educação indígena realmente. No caso é::: aqui de aqui em Monte-Mór nós estamos trabalhando muito forte é::: na construção da proposta político-pedagógica da escola e do currículo escolar. Nós estamos prevendo hoje oferecer as crianças que é um debate muito interessante, que é a questão do Tupi-Garani. É você sabe os Potiguara, eles perderam a língua mãe, então é::: há essa tentativa de resgate do Tupi-Garani dentro da grade curricular, quer dizer, é um desafio muito grande que a gente tá tentando buscar. Como também a questão da Arte Cultura, a disciplina de arte que existe aí no currículo tradicional nós já mudamos e acrescentamos a Arte Cultura, que é uma forma de tá valorizando também a arte e a cultura. Como também Etnohistória que entrou nesse ano agora no currículo escolar, tem buscado trazer aos alunos a contextualização da história indígena do povo que eles estão inserido. Ou seja, se eu te falar que a educação tá pronta, eu não concordo, se disser que a educação indígena está sendo construída, é uma realidade, se eu disser que é fácil, também não, porque às vezes os próprios gestores que deveriam amparar muitas vezes não entendem a proposta, não conhecem o que é a proposta. Então é uma luta diária, mas eu acho que a educação indígena eu definiria ela como::: algo bom que poderia ainda ser melhorado (PROFESSOR 1, 2007).

O professor entrevistado entende que o povo Potiguara está ainda começando a entender o que é a Educação Escolar Indígena. No entanto, esse processo novo, pois iniciou há mais ou menos cinco anos, valoriza e respeita a sua comunidade. Eles tentam construir a Educação Escolar Indígena mudando o currículo da escola de educação normal, retomada pela comunidade. Acrescenta-se na grade de disciplinas, segundo o professor, o Tupi-Garani, a Etnohistória e a Arte Cultura. Reiteramos que falar em língua tupi-guarani é um equívoco, pelos motivos apresentados e discutidos na introdução deste trabalho.

A posição do entrevistado mostra que a educação escolar, de fato, está sendo construída. Percebe-se um dilema na resposta evidenciando que não se entendeu completamente a proposta, porém procuram meios de desenvolver a educação escolar com base nos valores indígena, sem deixar de trabalhar também os valores dos não-índios no contexto escolar. Vemos que a comunidade tenta inserir disciplinas que venham ensinar os valores e as práticas sociais da comunidade, a fim de criar uma educação escolar pautada na valorização de sua identidade indígena.

Fizemos a mesma pergunta ao professor 2: **o que você entende por Educação Escolar Indígena?**

Educação indígena, educação indígena tem (incompreensível), quem resumindo, começou esse negócio foi minha irmã né? A minha irmã pegou, com o tempo ela resolveu casar, aí deixou essa responsabilidade comigo. O que eu entendo é que é difícil de si trabalhar porque além de se dá o contexto assim básico, do normal, dos brancos é mais difícil porque tem que lidar muito com a comunidade, com os pais dos alunos, se envolvem muito, principalmente que tem muita perseguição essa educação indígena é um negócio muito difícil de lidar, tô 4 ano trabalhando aqui, mai pra mim foi uma dificuldade, até hoje é uma dificuldade porque tem que lhe dá, é muito difícil lidar com a educação indígena (PROFESSOR 2, 2007).

O professor 2 não chegou a conceituar o que lhe perguntamos, porém fez a distinção entre Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Normal, dizendo que na Educação Escolar Indígena trabalha-se com os dois contextos: o dos não-índios e o do indígena. Quer dizer, procura-se ensinar tanto os assuntos da escola nacional, quanto os orientados pela comunidade indígena. Para ele, esse tipo de educação mostra-se difícil de realizar porque lida com a comunidade. A escola indígena permite maior intervenção da comunidade, seja dando sua opinião sobre as atividades a serem realizadas na escola, seja opinando e reclamando sobre a atuação dos professores, assim a qualquer momento que a comunidade se sentir

insatisfeita com a atuação deles, pode solicitar ao cacique que substitua o professor. Por outro lado, o professor 2 revela que essa educação sofre muitas perseguições. Muitas pessoas, no nosso entendimento, devem criticar e atrapalhar os trabalhos da escola, bem como inibir as lutas para se conseguir transformar a escola de educação escolar normal para escola de educação diferenciada.

O professor 3 apresenta o seguinte entendimento sobre Educação Escolar Indígena:

É de grande importância porque o índio está na sua área. A escola está dentro de tudo. Tem que resgata é::: seus costumes, sua:::/ A educação em si né? A língua no caso o tupi, tupi que tá sendo resgatado, o tupi antigo e as demais matérias assim desde que envolva, envolva a comunidade, envolva os assuntos que a ele tenha interesse assim vamos dizer na parte arte cultura como tá a cultura dele? E na história resgatar sua própria história entendeu? Na Geografia é vamos dizer como tá o relevo, tudo aquilo que atinge a ele assim em si, como é que si diz? Assim no espaço que ele convive porque ele tem que tá informado disso, então a educação indígena no sentido de escola é de fundamental importância porque com certeza ele tem que ser orientado, ele tem que ser informado e através de que? De professores né? Porque a criança indígena, ela não nasce sabendo de nada, sabendo se é índio ou isso outro, então ela tem que ir pra escola pra aprender, então, em termos de educação, escola é isso aí (PROFESSOR 3, 2007).

Para o presente entrevistado, os conteúdos diferenciados e voltados para os interesses da comunidade caracterizam a Educação Escolar Indígena. Causou-nos surpresa a explicação do professor quando ele afirma que sem a escola, a criança não fica informada sobre sua identidade, ou seja, se é indígena ou não. Para nós, essa opinião parece exagerada, pois é evidente que a criança chega à escola com uma leitura de mundo e com conhecimentos sobre sua realidade. A escola os fortalece e amplia, pelo menos é o que se espera, mas não é esse o local de tomada de consciência étnica por excelência. Na realidade, entendemos que o movimento no contexto da Educação Escolar Indígena é de tentar trazer para escola indígena, para o discurso institucional um conhecimento há muito difundido na comunidade, porém, menosprezado pela forma de ensino imposta anteriormente.

O professor 4 expôs também sua concepção sobre Educação Escolar Indígena:

Olha minha visão da questão da educação indígena é a questão da educação diferenciada. É o que eu vejo no meu ponto de vista de diferente em relação à educação indígena. Como se trabalha a questão da cultura na escola, a questão

como se trabalhada a história indígena dentro da escola. (incompreensível) Tem algumas coisas que estão sendo acrescentadas, como etnohistória, arte cultura, o tupi. Essa, essa é a diferença entre a educação básica do ensino fundamental normal e a educação indígena. Se trabalha muito com essa teoria da educação diferenciada, então tem essa diferença no sentido arte cultura de se trabalhar todo artesanato, todo o desenvolvimento da cultura; da etnohistória para que os alunos tenham o conhecimento de como é o processo da história indígena como se dá todo o processo e da língua tupi que tá sendo acrescentada dentro das comunidades pra que os alunos e a comunidade indígena de um modo geral aprenda a importância da língua e até aprenda a falar, que se tente pelo menos a aprender a falar a língua tupi. Essa é a questão, a gente entende que o trabalho que tá sendo feito procura ser muito bem desenvolvido dentro de todas as aldeias com seus prós e com seus contras, mas a questão da educação diferenciada eu vejo muito por esse lado a questão de acrescentar essas disciplinas pra que a comunidade tenha uma idéia do que é a história indígena, do que é a educação, a arte da cultura indígena (PROFESSOR 4, 2007).

Para esse professor, a Educação Escolar Indígena caracteriza-se pela diferença. Então, disciplinas como Etnohistória, Arte Cultura e Tupi formam o conjunto de conhecimentos indígenas que compõem o ensino escolar dessas comunidades, fazendo com que a educação escolar nacional se torne indígena.

É bem nítido nas palavras do professor o discurso do resgate, ou seja, o projeto da educação escolar visa resgatar conhecimentos via algumas disciplinas. Discurso que se contrapõe à história evolutiva das sociedades, pois é sabido que todas as culturas estão sempre se transformando e se ressignificando, principalmente em contexto de contato. Logo, o projeto de implantação da Educação Escolar Diferenciada deve fugir das “concepções caricaturais muito freqüentes em teses acadêmicas: ‘O índio como agente de resgate cultural’, ‘buscar recuperar a cultura ou o índio, etc’” (ORLANDI, 2002, p. 235). O indígena tem que ser colocado no centro do processo educacional,

como sujeito que pratica sua cultura, e se transforma, transformando-a. Ao invés de se falar em ‘resgate’, é melhor assumir a relação transformadora e pensar em criar condições para que se desenvolvam práticas em que haja re-significação dos sentidos (cultura) e dos sujeitos (índios) (ORLANDI, 2002, p. 235, grifos do autor).

Pensar dessa maneira é sair do objetivo do retorno a um passado que de forma alguma pode ser recuperado e chegar à proposta de compreensão da situação de linguagem e de vida

em que os povos estão envolvidos atualmente para fazerem uma ressignificação do passado a fim de fortalecerem sua identidade, via educação escolar.

Para irmos mais a fundo na discussão sobre o que é a Educação Escolar Indígena para os Potiguara de Monte-Mór, levantamos mais um questionamento aos professores, a saber:

Professor 1

Questão: qual a diferença entre a educação escolar indígena e a educação escolar não-indígena?

É eu acho que a diferença ela surge a partir da proposta, não é isso? Eu acho assim a educação (+), o que é Educação não-indígena? A Educação não-indígena ela é a educação universal, se agente pegar um município em Santa Catarina, ele tem a grade curricular é::: que rege o Português, a Matemática, a História, Geografia, a Ciências; se eu pegar uma escola no Amazonas, uma escola aqui na Paraíba, aqui no nordeste né? É aquela grade que uni todos numa proposta de educação. A Educação Indígena é ela tem/é diferente. Porque a Educação Indígena é diferente? A educação indígena ela valoriza a cultura do povo da qual ela está inserida. Por exemplo, há uma grade curricular, as aulas começam em fevereiro, março, termina em dezembro, é::: para os indígenas Potiguara, por exemplo, é interessante que seja da mesma forma essa mesma grade curricular? Na educação tradicional, é eles comemoram várias datas cívicas ou não que pertencem à cultura branca, para os povos indígenas, para o povo Potiguara é essas mesmas datas? A educação é... há uma contextualização com valores no caso né? Os valores que são passados pela escola tradicional são os mesmos valores que a escola indígena, que os povos indígenas valorizam? Então eu acho que a educação indígena tem esse principal contexto: de poder é::: trabalhar em sala de aula com as comunidades indígenas os valores ao qual elas respeitam, os valores ao quais elas precisam ser trabalhados, que nem sempre são os mesmos valores que a escola tradicional branca trabalha. Então para isso é a educação indígena para trabalhar o específico, é::: o que tem valor para as comunidades indígenas. Então que é nesse contexto que a escola indígena entra na questão do regate da valorização da cultura daquele povo (PROFESSOR 1, 2007).

Ao questionarmos diretamente a diferença entre ambas as formas de educação escolar, o professor foi além da citação dos conteúdos presentes na Educação Escolar Indígena e opinou que os valores da cultura indígena inseridos no contexto escolar são a principal diferença entre as propostas de educação. Ou seja, as tradições indígenas, visão de mundo e comportamentos sociais, que formam a educação Potiguara, aquela repassada pela comunidade educativa e sustentada pelas famílias, passam a formar a base da educação escolar, configurando, segundo nosso entrevistado, a principal diferença no modelo de

educação escolar adotado nas comunidades nativas. Pensamento que traduz bem a concepção de Educação Escolar Indígena presente no RCNEI.

É interessante notar que o professor ao falar de resgate, não o concebe da mesma forma do professor 4. Resgate para o professor 1, quer dizer inserir na escola os valores existentes na comunidade. Não deseja busca algo no passado que deixou de existir, mas pensar resgate como inserir na escola os aspectos atuais que formam a sua cultura Potiguará. Pensamento com o qual concordamos, pois entendemos que dessa maneira se estará trazendo para dentro da escola as necessidades da comunidade nativa e as formas atuais de manifestação de sua identidade indígena.

O professor 2 vê a diferença entre Educação Escolar Indígena e Educação Escolar não-indígena de outra maneira, vejamos:

Qual a diferença (+) pra mim, (+) qual a diferença ((murmurando)), a diferença não-indígena como se diz, fala muito, é uma educação muito, ele quer saber mais da quantidade e não da qualidade, noi não na educação indígena nós busca mais saber da qualidade do aluno (+). Busca muito mais saber da (incompreensível) nem que queira nem queira bota, nói dá a educação tradicional, mais tem que jogar pra cultura dele, pra realidade dele (PROFESSOR 2, 2007).

Apesar da dificuldade em responder a pergunta, o professor afirma que a diferença entre ambos os tipos de educação escolar, ocorre porque a Educação Escolar Indígena está mais preocupada com a **qualidade** do ensino-aprendizagem de um determinado assunto do que com a **quantidade** de assuntos a serem ensinados num ano letivo, como geralmente preestabelece um currículo escolar. Ou seja, a efetiva formação do aluno é o objetivo maior dessa educação escolar. Logo, o professor tem consciência de que só deve iniciar um assunto novo, quando notar que os alunos dominam o assunto ensinado. Método pelo qual, se realmente aplicado, proporciona a efetiva qualidade, por exemplo, no ensino-aprendizagem de línguas.

Por outro lado, o professor 2 entende que a diferença também está no fato de ter que ensinar a educação tradicional (das escolas nacionais), relacionando-a à cultura indígena. Isto é, tenta-se aproximar a educação tradicional (não-indígena) à realidade da comunidade. Visão oposta a do nosso informante anterior (professor 1): enquanto o primeiro vê os valores indígenas na base do que vai ser ensinado na escola, o professor 2 vê que a base da educação

escolar é a educação tradicional (do não-índio), sendo esta “jogada” ou relacionada com a realidade indígena. Como se, na medida do possível, cada disciplina fosse adaptando seus conteúdos ao que a comunidade necessita. Entendemos, todavia, que os valores indígenas têm que estar na base da educação escolar, do contrário a sonhada Educação Escolar Indígena não será construída, ficará na teoria, pois as verdadeiras mudanças partem de dentro da comunidade e não de adaptações nos valores advindos de fora. A concepção do professor 2, neste momento, afasta-se, portanto, da visão do RCNEI.

O professor 3 nos fornece uma outra visão sobre as diferenças entre Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Tradicional (não-indígena). Vejamos:

Eu acredito que tem que ser diferenciada, com certeza ela não pode..., um aluno da escola normal..., normal que eu digo assim que não é indígena, ele... o professor tem que formar, prepara ele como cidadão né?, (incompreensível) mas na escola indígena é diferenciada sim, não pode ser igual à outra porque temos preceitos, os costumes, sua etnia, tudo pra ele ser informado e com isso preservar tudo isso. Aí tem que existir a diferença tem que existir não é assim eu, como professora de escola indígena, eu só dá as matérias dos livros, não eu tenho que trabalhar também os temas transversais né? Os próprios problemas que aparecem na própria comunidade, o índio (incompreensível). O índio, se ele vive na aldeia, ele tem acesso à agricultura, à pesca, à caça né? Na escola indígena a própria escola também tem que dá aula sobre isso para envolver mesmo ele na comunidade, como ele fazer assim... formar a sua agricultura, orientar no caso, não que vá assim ...vai orientar o aluno o alunado, vai motivar, orientar vai fazer com que / eu deixo bem claro pro meus alunos que eles têm que tá na escola dele porque não adianta ele ir para outra escola, ela vai ter todos os recursos, projetos podem ser aceitos, tem vantagens pra ele, ele na escola dele, não tem nada que tá estudando em outras escolas, ele tem que procura a escola e valorizar a escola que tá dentro da comunidade dele, eu deixo isso bem claro para meus alunos (PROFESSOR 3, 2007).

O professor concebe a Educação Escolar Indígena com duas finalidades que a distinguem da educação não-índia: tem a finalidade de informar os alunos sobre a cultura indígena de maneira geral e orientá-los sobre uma conduta. A diferença para este professor Potiguara de Monte-Mór reside em trazer a realidade do povo de Monte-Mór para sala de aula. Compreendemos que, além de informar, a escola discute, transforma e redefine conceitos; o aluno não é um mero receptor, mas co-autor de práticas discursivas. Daí entendermos que a diferença entre Educação Escolar Indígena e não-indígena seja mais abrangente e ativa, no sentido de que a Educação Escolar Indígena não só informa e orienta, mas modifica, estabelece e constrói na interatividade com os alunos e com a comunidade uma

nova proposta de ensino-aprendizagem. O discurso desse professor aproxima-se do discurso do RCNEI ao entender que a educação tem que se voltar para a cultura dos indígenas, porém se distancia ao evidenciar uma certa passividade dos alunos no processo educativo, contrariando a visão do RCNEI de que os indígenas são agentes construtores de sua educação escolar.

Informamos que não fizemos essa pergunta ao professor 4 porque, espontaneamente ele respondeu a mesma quando lhe fizemos o questionamento¹. Finalizamos nossa entrevista sobre esse tema, perguntando a seguinte questão aos nossos entrevistados: **qual a sua expectativa em relação à educação escolar indígena diferenciada?**

Professor 1:

O caminho é longo, é preciso muito trabalho ainda, é preciso ainda compreensão do que é educação diferenciada indígena, mas eu acho que os primeiros passos já foram dado, tá se buscando, tá se correndo atrás, e acho que o restante só o futuro poderá dizer se chegaremos lá ou não (PROFESSOR 1, 2007).

Professor 2:

É uma luta muito grande, mas com certeza na persistência dos professores vamos conseguir, vamos conseguir mesmo. Através de muita luta, que noi, já vai pra 4 ano trabalhando, que eu to trabalhando se não fosse a persistência de nós, sem a educação indígena através de muita pesquisa, nos tem que pesquisar porque não tem um conteúdo específico assim por Português para Matemática por que nós tem que pegar o Tradicional e passar para a realidade deles. Ma com certeza a expectativa aqui é muito grande. De resolver os problema interno dentro do grupo vamos conseguir (PROFESSOR 2, 2007).

Professor 3:

Se melhorar cresce, porque eu vejo assim as críticas: “aquela escola indígena dizem que é índia, mas não sabem falar nem a língua deles”. Então acho que tem que melhorar e crescer. Minha perspectiva é valorização, de melhora e valorização, tanto quanto as outras matérias, mas o índio/é de fundamental importância tem que resgatar todos os seus costumes, todas as coisas assim, que dizem respeito a ele. Porque só assim, eles podem lutar, podem correr atrás né? De projetos, ser valorizado, eu desejo muito isso ser valorizado.

Valorização que agora no momento tá muito lenta. Muito devagar muito lenta, precisa conquistar mais (PROFESSOR 3, 2007).

Professor 4:

A expectativa realmente é muito pequena porque a gente não vê o interesse grande a:::, não, eu não digo dos professores, mas assim de modo geral claro que todo mundo geralmente tem uma parcela de culpa, você tem que ter compromisso com a educação e os alunos têm que ter o compromisso em estudar só que a gente vê o compromisso muito pequeno, o compromisso dos professores tão empenhado, tão na escola, trabalham, uns mais do que outros. Isso é fato, isso é normal em todo setor da educação, mas por parte, assim, por participação da comunidade dos alunos de modo geral, você não vê aquele interesse enorme, então, assim, a gente vê que sempre vai existir eu acredito que esse resgate de cultura de causa reconhecimento de causa, sempre vai ter, só que, assim, de uma forma que vai continuar com muita dificuldade, então tem que ter um cuidado muito grande uma cautela, pois pode acabar (PROFESSOR 4, 2007).

Dois professores vêm positivamente a implementação da Educação Escolar Indígena, um espera a valorização dela, outro não tem tantas esperanças, acha que esse projeto educacional pode acabar. O professor 1 entende que a Educação Escolar Indígena ainda não foi bem entendida, mas que se está agindo para compreender e tornar praticável essa proposta. Nosso segundo entrevistado segue a mesma linha de raciocínio do primeiro, enquanto o professor 4 revela que a comunidade e os alunos não estão tão empenhados na construção da educação diferenciada. As ações se restringem, segundo ele, às atividades dos professores. O professor 3, por sua vez, diz que a falta de interesse dos alunos é a principal dificuldade para implantação da Educação Escolar Indígena.

Os posicionamentos dos professores levam-nos a concluir três conceitos para Educação Escolar Indígena dos Potiguara: primeiro, o de que é uma proposta em construção de valorização e respeito às comunidades nativas; segundo, a Educação Escolar Indígena seria o viés por onde a criança adquire consciência de sua etnicidade; terceira, resume-se às disciplinas acrescentadas no currículo escolar. Discursos díspares na conceituação da proposta, igualando-se somente quando tratam das medidas tomadas para modificar o currículo escolar, ou seja, inclusão das disciplinas citadas anteriormente.

Dos princípios (ver página 93) da Educação Escolar Indígena presentes no RCNEI somente dois foram citados: a necessidade de uma educação específica e diferenciada (quando o professor 1 fala sobre a necessidade de se ter um calendário específico, datas comemorativas da comunidade) e os conhecimentos próprios da comunidade (quando os professores falam das disciplinas criadas para repassarem os valores da comunidade Potiguara de Monte-Mór). Isso mostra o desconhecimento das propostas da política pública materializada no RCNEI, o que leva a um distanciamento da visão dos professores potiguaras em relação ao discurso do referido documento.

O fato de os professores entrevistados não terem falado diretamente dos processos próprios de aprendizagem indígenas como elementos diferenciais entre os dois tipos de educação escolar faz surgir uma interrogação: será que só os conteúdos estão sendo modificados na proposta de ensino e não os processos? Os processos próprios de aprendizagem são garantidos pelo ART.210 da Constituição e referendados pelo RCNEI. Só a criação de disciplinas não contribui para a educação normal se tornar diferenciada, os processos de ensino-aprendizagem dos indígenas têm que estar na base da educação escolar.

Nosso ponto de vista diante do exposto é o de que a escola pesquisada está em fase de implantação da educação diferenciada, a comunidade ainda tenta entender o que é a Educação Escolar Indígena, como ela deve ser construída e como deve ser feito o diálogo entre a educação escolar não-indígena e a educação Potiguara para ser, quem sabe, mais atuante na causa. Há cerca de somente 5 anos esse povo tem tido a oportunidade de construir sua própria educação escolar, estão ainda muito presos aos métodos tradicionais de ensino do branco, distanciando-se, todavia, na forma de administração escolar. Setor em que a comunidade é muito ativa, opina e reivindica. Diante desse contexto de construção e implantação de uma proposta, fazemos nossas as palavras do Manoel Eufrásio Rodrigues (Professor e Liderança Potiguara) sobre o entendimento de Educação Escolar Indígena:

Para fazer Educação Indígena requer muito esforço, pesquisa, visitas e palestras, muita coisa para ser feita, e significa muito trabalho. O professor tem que ser um abnegado para fazer Educação Indígena. A gente não pode cruzar os braços diante dos obstáculos que encontramos por aí, pois se nós tivéssemos feito isso, não teríamos chegado até aqui, são 505 anos de resistência e não é possível que a gente vá recuar agora. Hoje, que temos o apoio de vários segmentos da sociedade, haveremos de vencer (PROFESSORES E ALUNOS POTIGUARA, 2005, p.10).

3.7 PROFESSORES INDÍGENAS E NÃO-INDÍGENAS: CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS

No contexto de implementação da Educação Escolar Indígena, o educador assume um papel fundamental, pois ele desempenha papel importante. Assim como os mais velhos, ele passa também a ser responsável pela educação das crianças e jovens. Os professores e lideranças do povo Xucuru da Serra do Ororubá (1997, p. 29) comentam este assunto: “os professores indígenas, os quais têm um papel importante junto às crianças, em fortalecer as tradições, a cultura, para que aceitem e tenham orgulho de ser Xucuru”.

Pode-se encontrar atuando na escola indígena dois tipos de educadores: um é o indígena educador; outro é o educador do índio, passemos a caracterizá-los e a diferenciá-los.

Analisando pelo aspecto étnico, podemos dizer que o educador indígena é aquele que é índio natural, nasceu e criou-se dentro dos costumes indígenas, seu principal desafio nessa nova profissão é o de, na maioria das vezes, não ter os conhecimentos técnicos de alfabetização, adquiridos tradicionalmente no curso superior de magistério.

O educador do índio é o branco ou não-índio, aquele de fora da comunidade indígena, geralmente sem conhecimento algum sobre essa sociedade. Ele quase sempre não domina a língua materna daquele meio, quando esta ainda existe. Seu compromisso é fazer o índio ler, escrever, contar etc. Não está, geralmente, a par da situação de luta indígena contra a opressão e desvalorização.

Porém, na atual realidade dos povos indígenas, podemos afirmar que a diferença entre um e outro reside no estado de consciência, ou seja, o educador indígena é aquele que pensa como índio; compreende sua cultura, luta para que seja preservada. Em sala de aula, trabalhará de forma a fortalecer a identidade e os valores do povo nativo. Postura essa que, devido ao contato com o branco, o nativo pode não ter mais, por não pensar e agir como membro da sua comunidade de origem, pois o pensamento da cultura branca foi-lhe introjetado. Logo, em sala de aula, não utilizará a pedagogia indígena, repetindo, assim, o ensino tradicional das escolas não-indígenas, trabalhando para a integralização da sua comunidade nativa às formas de viver da sociedade nacional, não trabalhando, dessa forma, para a Educação Escolar Diferenciada ser construída e desenvolvida. Bartomeu Meliá comenta bem esse fato:

O indígena às vezes pode ter introjetado a ideologia de fora com tanta ou mais força quanto um alfabetizador não indígena. Fanatismo religioso, jogo político, aproveitamento egoísta de sua situação de relativo prestígio, vão marcar o seu trabalho de alfabetizador (MELIÀ, (1979, p. 61).

Para conhecermos as concepções dos professores Potiguara de Monte-Mór sobre o ensino-aprendizagem de línguas, analisamos as suas respostas à entrevista e suas respostas ao questionário sobre letramento, os quais passamos a analisar agora. Ressaltamos que, nesse momento das análises, o professor 4 não faz parte do nosso *corpus* de estudo por lecionar à época História, disciplina não focalizada nessa pesquisa. Incluímos, todavia, o professor 5, que lecionava Língua Portuguesa, ausente nas análises anteriormente por não ser indígena, haja vista estarmos perscrutando a compreensão dos professores indígenas sobre a Educação Escolar Indígena. Esclarecido esse fato, continuemos nossas análises.

A concepção de ensino de línguas do RCNEI é a seguinte:

De qualquer maneira, os alunos deverão, na escola, entrar em contato com a maior diversidade de textos possível, em ambas as línguas, para que possam aprender a reconhecê-los e a manuseá-los, tirando deles o melhor proveito para suas necessidades ou interesses (RCNEI, 2005, p. 140).

Isto é, volta-se para a perspectiva do letramento, a qual entende que o ensino das línguas deve voltar-se para os usos sociais. Assim, a escola tem o papel de trazer as práticas de linguagem necessárias aos alunos.

A primeira questão da entrevista que formulamos para o professor 1¹³ foi a seguinte: **O que você entende por letramento?**

Letramento né? O que eu entendo por letramento, é se a gente para um pouco no contexto histórico do letramento tinha na época dos coronéis antigamente tinha a questão das pessoas letrada, que era uma pessoa letrada né? Era uma pessoa estudada né? Que a gente chama de letramento. Mas eu também vejo de outra forma o letramento, letramento eu acho é:::, por exemplo, o português nós temos é::: a fala brasileira, que embora seja português, mas é brasileira, a fala né? Nós temos o letramento que é::: transformar os fonemas em letras no

¹³ Professor indígena e possui formação superior em Geografia.

caso né? E muito mais. Que eu acho talvez que dos dos é, se eu falar do Tupi é::: também há o letramento porque os fonemas e as formas que também é diferente eles trouxeram, foi produzido letras que representam, no caso eu acho que o Tupi é muito mais próximo do russo do que do brasileiro, do português no caso né? É eu acho talvez que um russo aprenda a falar Tupi, talvez ele aprenda mais fácil do que o português, porque você sabe o português é uma língua silábica e o Tupi não é uma língua silábica. Então é essa dificuldade no caso né? É o letramento eu vejo dessa forma a questão do estudo, podendo puxar prá esse lado as pessoas letradas que aprenderam a ler no caso né? e também o sentido da transcrição da fala da fonética no caso né? Se as pessoas soubessem escrever textos em Tupi, mandar bilhetes em Tupi, é::: trabalhar toda forma no contexto Tupi, seria o letramento no caso né? Elas estariam sendo letradas, é o meu ponto de vista, não sei se o fato né? (PROFESSOR 1, 2007).

O professor compreende que o letramento é tanto o aprendizado dos fonemas e símbolos fonéticos (“nós temos o letramento que é::: transformar os fonemas em letras no caso né? E muito mais”) quanto a capacidade de produzir textos variados (“Se as pessoas soubessem escrever textos em Tupi, mandar bilhetes em Tupi, é::: trabalhar toda forma no contexto Tupi, seria o letramento no caso né?”). Ou seja, apesar de não ter formação na área de Letras e/ou não ter recebido cursos sobre o assunto durante sua atuação docente, a essência da proposta de letramento difundida no meio acadêmico se faz presente na concepção do professor, ou seja, o domínio da língua na sua modalidade oral e escrita para uso nas diversas práticas sociais.

O professor 2¹⁴ e 5¹⁵ não souberam responder a esse questionamento e não fizemos esse questionamento ao professor 3 porque, logo no início da entrevista, falou ter formação em Geografia, deixando claro, que não saberia responder questões muito específicas da área de Letras, como é o caso dessa conceituação do termo letramento e de outras questões a serem apresentadas no decorrer das análises. Ou seja, dos 4 professores que lecionam línguas na escola indígena, só um conseguiu emitir sua opinião sobre o letramento, mostrando que as discussões atuais sobre o ensino-aprendizagem de línguas ainda não chegaram até os professores indígenas de Monte-Mór.

Propomos também a seguinte questão a nossos entrevistados: **em sua opinião, que atividades favorecem o desenvolvimento da aprendizagem da escrita?**

O entrevistado 1 primeiro respondeu considerando a escrita da Língua Tupi e depois direcionamos a pergunta para o aprendizado da escrita da Língua Portuguesa, observe:

¹⁴ Professor indígena, não possui formação superior em superior.

¹⁵ Professora não-indígena. Possui formação superior em Letras.

É o que eu venho dizendo e to dizendo, eu acho que isso aí é um desafio que a gente tem que buscar, é como se torna interessante e prático essa questão do ensino de Tupi né? Então isso a agente tem que partir pra pra publicação de livros, cartilhas ou mesmo textos em Tupi para que as pessoas possam é::: torna isso mais prático no dia-a-dia né? Eu acho é::: pra tornar mais interessante o ensino do Tupi a gente tem que buscar uma praticidade, a gente tem que tentar fazer com que se torne mais contextualizado no dia-a-dia, porque se não se torna vazio, como eu disse a você, fica restrito a sala de aula, a duas aula de 40 minutos, no caso né? Então difícil né? Eu acho que deveria se buscar; tem que se buscar a praticidade uma coisas mais do dia-a-dia pra se torna mais interessante no caso (PROFESSOR 1, 2007).

A questão da Língua Portuguesa é::: há um desafio muito grande é:: para nós professores de Língua Português né? Porque com o passar assim, as crianças, agente tem pegado elas na 5ª série, que é meu caso, com uma dificuldade muito grande em termos de escrita né? E transcrição, vamos dizer assim né? Do jeito que fala se escreve e como (incompreensível). Agora eu acho que as formas de se trabalhar isso aí, agente tem feito isso em sala de aula, é buscar o diferente, você trabalhar com textos de jornais impressos, com recortes de jornais, de matérias, de reportagens, tudo mais, o uso de dicionário, o uso de teatro, o uso de músicas, é tem que se tornar interessante, porque você tem que lembrar que hoje o ensino do português e da escola em si está disputando com que? Com coisas muito mais interessantes, que é a agilidade da televisão, com a o mundo fantástico da internet, é::: e outros fatores mais, então você tem que tentar é::: tornar essas aulas mais dinâmicas e menos é::: ortodoxa, menos escrita no caso né? Tenta mostrar, construir com esses alunos a língua portuguesa, mostrar a importância da língua portuguesa no dia-a-dia, no cotidiano e não apenas chegar no quadro e na escola e encher o quadro de gramática sem nenhuma (incompreensível) interessante para ao aluno (PROFESSOR 1, 2007).

A idéia que o professor tem sobre como deve ser o ensino de línguas corresponde à orientação atual dos estudiosos da linguagem. Nessa visão, os gêneros textuais são instrumentos para o ensino significativo de línguas, como aponta Schneuwly e Dolz (2004, p.75): “do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um *megainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes”, logo, deve ser usado no contexto escolar para estabelecer sentido ao ensino de línguas na escola e trazer as práticas sociais para a sala de aula. O professor em estudo naturalmente aponta a solução sugerida atualmente por grande parte do meio acadêmico para a melhoria no ensino-aprendizagem de línguas. Seu discurso, assim, aproxima-se das orientações do RCNEI.

O professor 2¹⁶ respondeu o seguinte sobre a questão levantada: **em sua opinião, que atividades favorecem o desenvolvimento da aprendizagem da escrita?**

Para as escolas indígenas fundamental. Por causo que a maioria hoje em dia, justamente estou falando das escolas daqui, mas como um todo na Paraíba assim, é fundamental, que a maioria dos menino tá assim / tem uma dificuldade enorme na escrita. Não só eles, mas inte no tempo que eu estudava muito o português era muito dado só o básico, chegava aprendia muito mal e hoje em dia os meninos daqui, cê se assistisse aula mesmo aqui, os meninos aqui estão na escrita media 6,0 por ai assim, 7,0 (PROFESSOR 2, 2007).

Por ter entendido talvez a pergunta de outra forma, o professor respondeu ser fundamental o desenvolvimento da escrita, pois ele tem consciência da deficiência dos alunos frente ao domínio da modalidade escrita da língua, tanto que diz que ele próprio só aprendeu o básico quando estudava e dá nota 6,0 e 7,0 ao domínio dos alunos sob a escrita, porém não pontuou atividades que possam contribuir para o aprendizado da escrita de línguas. Entendemos que essa dificuldade para solucionar o problema que ele identifica em sala de aula seja decorrente de sua pouca formação, só tem o Nível Médio, e por ter freqüentado, talvez, cursos de capacitação não direcionados para o ensino de línguas. O nível baixo de escolaridade é um problema sério existente dentro da comunidade Potiguara, como evidenciaram os questionários socioculturais anteriormente analisados.

Não fizemos essa pergunta ao professor 3 pelo mesmo motivo anteriormente exposto. Vejamos agora a opinião do professor 5¹⁷ da escola Potiguara a mesma questão.

A leitura é de essencial importância, no é isso? É::: a prática da escrita através de textos, né? Produção de textos, é a produção de redação, a redação a descritiva, a dissertação, porque argumenta opiniões, né isso?, idéias. É a descrição são de grande importância à prática da escrita, tá entendendo? Através de textos produtivos; a partir, vamos vê, o texto descritivo a partir de uma gravura, se o aluno vê uma gravura e a partir daí dessa gravura ele pode escrever um texto descritivo ou narrativo; ele pode produzir também seu texto a partir de outro texto lido, ele pode também criar, no é isso?, seu próprio texto e dentro da leitura para melhorar com certeza a pronuncia de certas palavras e vai também ajudar com certeza ajudar na escrita. E a escrita deve também ser praticada a através de redação, desse tipo de redação e também produção de texto, é de grande importância. Não só trabalho isso aí, vem

¹⁶ É indígena e não possui formação superior.

¹⁷ Não é indígena e possui formação superior em Letras.

também a parte da gramática que vem a morfologia, a sintaxe, a ortografia que é a escrita correta das palavras. É de suma importância também (PROFESSOR 5, 2007).

Para o professor 5, leitura e produção textual devem ser as atividades indicadas para o desenvolvimento da escrita. O gênero orientado pelo professor é tipicamente o escolar: a redação, seguida das tipologias narrativa, descritiva e dissertativa. Suas idéias ainda se prendem muito à visão tradicional de ensino da língua, não prevendo gêneros utilizados no dia-a-dia dos alunos, nas suas práticas sociais extra-escolares. Os recursos apontados pelo professor são gravuras e outros textos para motivar os alunos a escreverem. Interessante é notar que o entrevistado entende que a parte gramatical do ensino da língua pode ser trabalhada durante a produção textual: “e a escrita deve também ser praticada a através de redação [...] Não só trabalho isso aí, vem também a parte da gramática.” Ou seja, aproxima-se nesse momento das concepções atuais de ensino de línguas, a qual orienta que se trabalhe as categorias gramaticais contextualizadas, dentro da unidade textual, a fim de mostra ao aluno as finalidades de seus usos dentro de um determinado gênero.

A orientação do RCNEI (2005, p. 135) para o desenvolvimento da linguagem escrita é esta: “para que a escrita faça sentido para aos alunos, é preciso, portanto, que eles se envolvam em atividades onde a linguagem escrita apareça contextualizada e sirva para alguma coisa”. Diante das respostas dos professores, somente um professor (1) aproxima-se dessas orientações, os demais não relacionam o aprendizado da escrita para ser utilizado no seu dia-a-dia. Fato que nos leva a acreditar que não teremos resultados satisfatórios no aprendizado dessa técnica na escola Potiguara, pois o aluno só se sentirá motivado a aprender a escrita se o professor “tiver a capacidade de criar situações interessantes para que a criança continue tentando descobrir ‘os segredos’ da escrita” (RCNEI, 2005, p. 137). Orientação que aponta naturalmente para a utilização dos gêneros textuais nas aulas de línguas.

Apesar de notarmos que alguns professores não fazem uso dos gêneros textuais, fizemos um questionamento direto sobre o assunto, a fim de confirmar nossas conjecturas e perscrutar as concepções dos professores que trabalham com a ferramenta. Eis a questão:

Você trabalha com os gêneros textuais?

Professor 1:

Trabalhamos com certeza, é::: até porque a gente tem trabalhado no sentido de de transcrever e resgatar essa cultura oral, essas histórias do nosso povo Potiguara, então alguns textos é::: (incompreensível), alguns gêneros textuais tem é que ser usado né? Como o conto, a crônica, a fábula, o causo, o teatro e a música e outras formas também com certeza tem que ser trabalhado em sala de aula (PROFESSOR 1, 2007).

Mais uma vez esse entrevistado nos revela ter consciência do que são os gêneros textuais e de como eles são importantes para o desenvolvimento do ensino-aprendizado de línguas. Destaca-se que não é qualquer gênero que ele aponta, mas os ligados aos interesses e usos da sua comunidade indígena: conto, crônica, fábula, causos, teatro e a música, ou seja, gêneros em sua maioria ligados à tradição oral das comunidades nativas, numa forma clara de ao mesmo tempo em que objetiva ensinar a língua, se deseja resgatar ou trazer práticas de linguagem da cultura Potiguara. Dessa forma, o professor 1 fortalece a identidade nativa e ensina as técnicas da escrita.

Exemplo dessa preocupação do professor é evidenciado na sua resposta a esse outro questionamento: **Como você trabalha os gêneros em sala de aula? Pode descrever uma atividade?**

A partir da pesquisa deles em campo né? Da entrevista dos anciões, eles podem fazer uma um relato, no caso né?, daquilo é::: que eles ouviram ou tudo mais, ou senão no caso é, a partir de um debate amplo em sala de aula, eles podem elaborar uma crônica, é falando, por exemplo, um exemplo prático a questão da fábula, né?, uma fábula geralmente ela tem uso de animais e um contexto moral dentro desta fábula né? Então é a gente pode usar o uso da fábula para trabalhar o resgate e o respeito à natureza, aonde a eles criam um texto envolvendo animais que vai ter a moral da história a preservação da natureza. Isso é uma coisa que a gente já fez em sala de aula, e é o uso da fábula, ou senão através das histórias da tradição oral, da oralidade que eles praticam, você transformar, fazer um teatro, por exemplo, da história do lobisomem, da comadre fulozinha¹⁸ isso é uma outra prática que a gente faz em sala de aula. Ou senão a seleção de jornais é::: nacionais, jornais a nível estadual e você induzi-los a procurar reportagens dentro dos jornais que chamam a atenção deles e que eles debatam as reportagens, quer dizer, então você usa aí a questão do texto jornalístico né? Então são algumas formas para você trabalhar (PROFESSOR 1, 2007).

¹⁸ O professor está se referindo a lenda indígena potiguara intitulada Comadre Fulozinha.

O professor 1 nas suas atividades didáticas consegue ao mesmo tempo trabalhar aspectos fundamentais na Educação Escolar Indígena e proporcionar aos alunos um ensino de língua baseado na perspectiva do letramento: primeiro, traz a realidade da comunidade para sala de aula, através dos mitos e lendas, narrativas orais, como ele nomeia, valoriza esse conhecimento da comunidade; segundo, trabalha o texto transcendendo sua simples codificação e decodificação, pois leva os alunos a refletirem sobre ele e aplicarem esses conhecimentos na solução de problemas da sua realidade, como é o caso da depredação do meio ambiente; terceiro, capacita o aluno a utilizar socialmente um gênero.

O professor 2 não soube responder a questão e não fizemos essa questão aos professores 3 pelo motivo citado anteriormente.

Vejamos a opinião do professor 5 sobre o que sejam os gêneros textuais:

Veja é:::, depende do tipo, trabalhamos com o épico, dramático, narrativo (incompreensível) o gênero narrativo são os textos narrativos né? E a gente sempre trabalha com os gêneros narrativos, dissertativos, os textos informativos; vemos texto épico; vemos textos dramáticos e etc, vai por aí (PROFESSOR 2, 2007).

O professor compreende o sentido do termo gênero ligado à tradição grego-latina firmada por Aristóteles, ou seja, seriam três modalidades de mimésis, a saber: a tragédia, a épica e a lírica. Logo, o professor em estudo não concebe os textos que circulam pela sociedade, com seus mais variados objetivos e funções, como gêneros textuais e que devam ser trabalhados em sala de aula. Diante da sua resposta, supomos que o professor 5, por não ser indígena e estar muito ligado ao modelo educacional das escolas nacionais, na qual sempre atuou, não aborda ou cita atividades ligadas ao contexto da comunidade Potiguar.

Tal fato se confirma na sua resposta à seguinte questão: **como você trabalha os gêneros em sala de aula? Pode descrever uma atividade?**

Vamos dizer assim, tem uma leitura, que eu sempre faço essa reflexão, vamos identificar que tipo de texto é, que contexto narrativo; a gente vai lê; eu identifico pra eles através/ explicando realmente o texto narrativo, se for o descritivo a diferença entre os textos narrativo, dissertativo e o texto dissertativo também, que argumenta opiniões, aquela coisa toda que realmente a gente vamos encontra dentro do texto (PROFESSOR 5, 2007).

Nosso entrevistado limita-se a apresentar as diferenças entre os tipos textuais descritivo, narrativo e argumentativo, voltando-se, prioritariamente, para os aspectos intralingüísticos. Prática que não capacita o aluno a agir pela linguagem escrita ou oral nas mais variadas situações. Ele somente dominará alguns tipos textuais que são recorrentes no contexto escolar, quando sair da escola terá provavelmente sérias dificuldades para enfrentar as situações interativas públicas que a sociedade indígena e não-indígena, principalmente, lhe exigem. Como vemos, em nenhum momento, o professor 5 cita a utilização de textos comuns na comunidade Potiguara, nem mesmo a lenda, tão comum nesse contexto e pela qual o tipo textual narrativa, citado pelo referido professor, pode ser muito bem trabalhado.

Para sabermos quais os gêneros que os alunos produzem fora do contexto escolar, propomos-lhes a seguinte questão no questionário sobre letramento: **Marque com um X os textos que você já produziu em suas atividades fora da escola (na escrita ou na oralidade).**

Tabela 5: Gêneros produzidos pelos alunos fora do contexto escolar

Gêneros	Total de alunos que marcaram o gênero
Conto maravilhoso	5
Fábula	5
Lenda	25
Narrativa de aventura	8
Narrativa de ficção	1
Narrativa de enigma	3
Novela fantástica	5
Conto parodiado	3
Relato de experiência vivida	9
Relato de viagem	10
Testemunho	4
Notícia	16
Ensaio bibliográfico	4
Texto de opinião	12
Diálogo argumentativo	6
Carta do leitor	10
Carta de reclamação	5
Deliberação informal	1
Debate regrado	6
Discurso de defesa	4
Discurso de acusação (adv)	5

Tabela 5: Continuação

Seminário	1
Anotações	16
Resumo	14
Instrução de montagem	5
Receita	10
Regulamento	0
Regras de jogo	15
Instruções de uso	7
Instruções	11

Os gêneros que se destacam em ordem decrescente são lenda (25), notícia e anotações (16), regras de jogo (15), resumo (14), texto de opinião (12), relato de viagem, receita, carta de leitor (10). Dados que apontam os gêneros que os professores de línguas poderiam utilizar em sala de aula, a fim de melhorarem o ensino-aprendizagem da leitura e escrita. Causou-nos surpresa a carta de leitor e o texto de opinião serem apontados como gêneros mais produzidos pelos alunos. Acreditamos que os alunos podem, no caso do texto de opinião, terem achado que seria somente emitir uma opinião sobre um assunto durante um diálogo e, no caso da carta de leitor, como não colocamos a opção carta pessoal na lista, eles podem ter entendido que carta de leitor seria a mesma carta que se envia para familiares e/ou amigos.

Para finalizar o entendimento sobre o que os professores pensam sobre o ensino-aprendizagem de línguas, analisaremos algumas perguntas do questionário sobre letramento que os mesmos professores responderam.

Duas questões objetivam saber o modo de avaliação do professor para saber o nível de domínio da leitura e da escrita que seus alunos possuem. Outra objetiva saber as atividades que o professor propõe em sala de aula para desenvolver a leitura e a escrita de seus alunos. Passemos às questões.

Tabela 6: Avaliação de Leitura

Que tipo de atividade você utiliza para avaliar o nível de aprendizado da leitura da Língua Portuguesa ou Tupi?	
Priorizo unicamente os elementos/informações presentes no texto	1
Priorizo a relação entre texto e os conhecimentos de mundo do aluno	1
Priorizo a opinião particular dos alunos em relação à temática do texto	1
Outro	0
Não respondeu	1

Vemos que cada professor tem sua forma de avaliar seus alunos. Não concordamos, todavia, com o professor que prioriza unicamente os elementos ou informações presentes nos textos. Esse tipo de atividade distancia o aluno de uma leitura profunda, que o impede de relacionar o assunto tratado no texto com seus conhecimentos de mundo e não o faz deduzir possíveis hipóteses para o que lê, assim, não se desenvolve a criticidade do aluno. As atividades que priorizam somente essa leitura superficial do texto capacitam o aluno só a decodificar os signos.

Quanto às atividades para avaliar o domínio da escrita por parte dos alunos obtivemos o seguinte resultado:

Tabela 7: Avaliação de Escrita

Que tipo de atividade você utiliza para avaliar o nível de aprendizado da escrita da Língua Portuguesa ou Tupi?	
Priorizo a produção textual de redação	0
Priorizo as atividades de ditado	0
Priorizo a produção de textos variados	2
Outro	1
Não respondeu	1

Já na avaliação do aprendizado da escrita, dois professores priorizam a produção de textos variados, o que permite ver o desempenho do aluno na produção de vários gêneros. Recurso interessante, pois dependendo do contexto em que o aluno esteja envolvido, ele pode dominar mais um gênero do que outros, assim o professor pode ter uma visão ampla do conjunto de gêneros que o aluno precisa desenvolver mais ou que ele já domina, para, assim, direcionar suas atividades em sala de aula.

Entendemos que conhecendo primeiro os níveis de letramento dos alunos, com base nos gêneros orais e escritos que usam e dominam em seu dia-a-dia, pode-se propor e elaborar métodos para levar o aluno à sua efetiva compreensão e utilização. Também questionamos os professores envolvidos na pesquisa sobre suas práticas para desenvolver o aprendizado da escrita de seus alunos. Vejamos suas respostas:

Tabela 8: Atividades para Desenvolver a Escrita

Que tipo de atividade você utiliza para desenvolver o aprendizado da escrita da Língua Portuguesa ou Tupi?	
Cópia	0
Ditado	0
Produção textual de redação	2
Produção textual de textos variados	1
Outra	0
Não respondeu	1

Dois dos professores centram suas atividades na produção de redação e outro na produção de textos variados. Atividades que julgamos positivas, pois nos textos o aluno vê a língua viva; pode-se perceber as palavras com sentidos diferentes muitas vezes do convencional, oportunizando ao aluno a ampliação de seu conhecimento sobre o léxico e sobre as formas sintáticas recorrentes na língua em estudo. O gênero textual redação deve ser um dos gêneros ensinados na escola e não o exclusivo, a produção de textos variados atinge melhor o objetivo de direcionar o aluno no caminho do uso social da língua.

A avaliação é um momento importante do processo de ensino-aprendizagem de línguas, posto que é o momento de o professor observar os avanços de seus alunos e observar os problemas existentes. Para ele chegar a essas respostas tem que, segundo o RCNEI, se perguntar o seguinte de tempos em tempos:

Meus alunos já sabem a importância de planejar e rever seus textos? Eles já conseguem distinguir diferentes tipos de textos e as suas principais características estruturais? Estão conseguindo escrever com mais clareza para serem entendidos por quem for ler seus textos? (RCNEI, 2005, p. 149)

Essas questões, portanto, mostram que o ensino de línguas tem como uma de suas metas formar o bom escritor: aquele que sabe planejar sua escrita, considerando o gênero que vai escrever, para quem, qual o assunto e qual a finalidade de seu texto. Resultado que percebemos pelos dados mostrados está ainda longe de ser alcançado na escola indígena em estudo, posto que só um professor (1) aplica nas suas aulas a proposta de ensino de línguas por meio dos gêneros, apesar de não ter o conhecimento teórico sobre o assunto; dois professores (2 e 5) ainda estão bastante presos aos métodos tradicionais de ensino da língua e,

praticamente, um professor (3) não respondeu aos nossos questionamentos, impedindo-nos de analisar sua possível prática de ensino-aprendizagem de línguas. Para constatar se as respostas à entrevista e ao questionário sobre letramento correspondem a suas práticas de letramento desenvolvidas em sala de aula, bem como se estas se harmonizam com as orientações do RCNEI, observamos aulas dos referidos professores.

3.8 O GÊNERO AULA: ENTRE O DISCURSO DO RCNEI E A PRÁTICA DE SALA DE AULA

Nosso *corpus* de aulas é montado da seguinte forma: 20 (vinte) aulas observadas, sendo 4 (quatro) de Língua Portuguesa do 5^o ano; 6 (seis) de Língua Portuguesa do 6^o ano; 5 (cinco) de Língua Portuguesa do 7^o ano e 5 (cinco) aulas de Língua Tupi do 6^o ano. Ressaltamos que não observamos sequencialmente as aulas, nossa visita à escola ocorria uma vez por semana. Ressaltamos que as aulas do professor 4 não foram observadas por ele lecionar História, por isso não nos referiremos a ele nessa parte das análises. Esclarecido este aspecto do nosso *corpus* de estudo, demos continuidade às análises do mesmo.

As carteiras de sala de aula sempre ficavam dispostas em fileira, os alunos nem sempre ficavam na sala de aula esperando o professor, principalmente quando a aula iniciava depois do intervalo, geralmente depois que o professor entrava em sala é que os alunos passavam a adentrar a sala e irem para seus lugares. O professor só iniciava a aula depois que todos estavam organizados. A primeira atividade dos professores era realizar a chamada, depois passavam ao assunto que seria trabalhado. Geralmente o tempo de aula era de 45 minutos.

O professor 1¹⁹ utilizava apenas material produzido por ele mesmo ou retirado de fontes variadas. Por isso, toda aula se responsabilizava em trazer para todos os alunos o texto a ser utilizado no dia. Os professores 2²⁰ e 5²¹ utilizavam livros didáticos fornecido pelo MEC. Seus alunos possuíam o livro também. O professor 3²² utilizava material didático (apostilas) recebido na época em que fez seu curso de Tupi Antigo. Os alunos não tinham essa apostila, tendo que toda aula copiar o assunto que o professor escrevia no quadro. Os recursos

¹⁹ Professor indígena, lecionar Língua Portuguesa no 6^o ano, tem formação superior em Geografia.

²⁰ Professor indígena, lecionar Língua Portuguesa no 5^o ano, não tem formação superior.

²¹ Professor não-indígena, lecionar Língua Portuguesa no 7^o ano, tem formação superior em Letras.

²² Professor indígena, lecionar Língua Tupi no 6^o ano, tem formação superior em Geografia.

didático-pedagógicos resumiram-se ao quadro negro, giz, livro didático. Em nenhuma das aulas observadas por nós foi utilizado retro-projetor, som, televisão etc.

O professor 1 demonstrou uma interação com os alunos muito grande, que extrapolou a relação professor aluno, evoluindo, em alguns casos, para uma relação entre amigos. Na primeira aula observada, o professor discutiu com os alunos os temas: sabedoria anciã e trabalho. Questionou os alunos sobre o conceito de sabedoria, após um breve debate, chegaram a essa conclusão: é conhecimento e experiência. O professor passou, então, a questioná-los sobre que tipo de peixe se pesca no mar? Qual é o maior peixe? Qual o menor? Quem já pescou alguma vez? Os alunos responderam as questões satisfatoriamente e o professor passou a falar do trabalho na carvoaria, como é feito e aproveitou para comentar os problemas ambientais causados por tal atividade. Problematicizou a questão com a seguinte pergunta: se parar o trabalho a floresta vive, se continuar ela desaparecerá, como resolver isso se as famílias precisam trabalhar? Um aluno respondeu: é tirando e plantando. Então o professor resumiu a idéia nesta palavra: reflorestamento. Passou, então, a tratar da agricultura, ensinando um conhecimento ancião esquecido pela maioria dos alunos. Deve-se plantar no dia de São José e colher no dia de São João. Se no dia de São José chover, a colheita será farta. Por sua vez, os alunos ensinaram ao professor sobre a posição correta de se plantar a macaxeira. Por fim, o professor falou do artesanato e passou uma atividade para os alunos realizarem em casa, a saber: “façam uma pesquisa com seus familiares ou vizinhos para construção de um relato de atividades desenvolvidas por eles”.

Antes do professor 1 pedir uma produção textual, ele utilizou uma aula toda para explorar a temática objeto da produção textual. Ou seja, o professor explorou os conhecimentos de mundo dos alunos, contextualizou a temática, resgatou informações esquecidas e proporcionou reflexão dos alunos sobre problemáticas da comunidade. A atividade pedida pelo professor é de grande valor, pois a produção textual terá um sentido. Esse relato pedido pelo professor, no nosso ponto de vista, pode ser considerado uma primeira produção. A partir dela, o professor poderia observar os conhecimentos que os alunos já têm sobre o respectivo gênero para elaborar módulos a fim de fazer os alunos dominarem o gênero em questão, superando os problemas identificados na primeira produção. Afinal uma seqüência didática, segundo Schneuwly (2004, p. 96), “tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. Por meio dela, o professor instrumentaliza o aluno a superar suas dificuldades de produção textual.

Na segunda aula observada, o professor 1 ensinou os alunos a preencherem um cheque. Para essa atividade, ele fotocopiou um cheque em branco e distribuiu para os alunos as cópias. O valor do cheque que eles deveriam preencher era a somatória do valor de uns produtos da cesta básica. Preços pesquisados pelos próprios alunos nos comércios da comunidade no dia anterior. Essa atividade mostra uma finalidade da escrita e o uso dela na sociedade, além de capacitá-los a exercitarem uma prática de linguagem. Essa pode ser considerada também uma atividade interdisciplinar, pois os alunos têm a oportunidade de praticarem cálculos matemáticos e Língua Portuguesa.

Temos ressalvas, todavia, quanto à escolha desse gênero para seu ensino aos alunos, posto que, na idade deles, não possuem talonários de cheques. O máximo que pode ocorrer é seus pais entregarem-lhes um cheque para efetuarem o pagamento de uma compra, uma vez que é comum os jovens realizarem, nessa fase, pequenos mandados aos seus responsáveis. Até mesmo aqueles jovens que já trabalham para contribuir com a renda da família²³, provavelmente recebem seus vencimentos em espécie e não em cheque. Assim, acreditamos que outro gênero teria mais proximidade com uma prática linguagem real dos adolescentes. A intenção do professor 1 de trazer textos que circulam na sociedade para ensinar-lhes em sala de aula é, no entanto, louvável.

Terminada essa atividade, o professor distribuiu livros (**Dom Casmurro**, **Noviço**, **Menino de Engenho**, **O Cortiço**, **Triste fim de Policarpo Quaresma**) para todos os alunos, explicando que a escola tinha conseguido verbas para comprar esses livros usados. Aproveitou esse momento para fazer a distinção entre livraria, sebo e biblioteca. Perguntou, em seguida, qual o título do livro que o aluno recebeu e o que eles pensavam sobre a temática do livro. Para finalizar, o professor 1 pediu para cada aluno argumentar oralmente porque devia ganhar o livro e informou aos alunos que aqueles livros são grandes clássicos da literatura brasileira.

Observamos que esse momento poderia ter sido melhor aproveitado pelo professor 1, pois ele podia ter comentado sobre o que trata cada obra, motivando os alunos a lerem o livro, bem como poderia ter estabelecido aos alunos um tempo para leitura e sugerido que depois cada aluno teria que expor em sala a leitura do seu livro. Poderia também ter sugerido que, posteriormente, fosse feita a troca de livro a fim de que no final do ano letivo todos tivessem tido a oportunidade de fazer a leitura de todos os livros.

²³ Dado revelado pelo questionário sociocultural (ver sub-capítulo 3.5 ou consultar anexo 1).

A terceira aula observada consistiu em os alunos escreverem dois textos de 10 linhas. Um sobre o meio ambiente e outro sobre a *Retomada*²⁴. Os alunos no dia anterior foram para a terra indígena, chamada de *Retomada*, e tiveram aula sobre o meio ambiente e a história daquele lugar, sobre a importância da luta pela terra, sobre o problema na justiça que as terras indígenas enfrentam e foram informados que aquelas terras serão heranças deles. Essa proposta do professor é louvável, pois consegue unir nas suas aulas a temática indígena ao ensino da língua escrita, trabalhando para construir a Educação Escolar Indígena, aquela que vem responder as necessidades da comunidade indígena, como lembra Naná, Ixã e Virgulino, professores kaxinawá, AC:

Os temas importantes para a formação de nossos alunos são: o conhecimento da nossa identidade e do direito à terra, à cultura e à língua; receber educação e saúde, com o respeito ao povo, e ter uma organização para nosso desenvolvimento cultural, ou melhor, intercultural (RCNEI, 2005, p. 64).

Durante a produção textual, os alunos levavam seu texto para o professor corrigi-lo e depois passavam para outra folha refazendo as alterações que o professor pediu. Reescritura que se centrou mais na revisão ortográfica e gramatical do que na organização das idéias. Os alunos sentiram muitas dificuldades para escrever, um aluno comentou com o professor que preferia rodar o campo todo correndo ao invés de escrever o texto; outro disse que, se pudesse, não escrevia e não vinha à escola; outro aluno, seguindo os exemplos dos colegas, comentou “eu varreria esse quintal todinho a escrever isso”, depois outro aluno falou: “Oh meu Deus, como eu faço isso. Oh! Meu Deus me dê uma idéia, eu apaguei 300.000 mil vezes”. No decorrer da atividade, um aluno desistiu da produção textual e foi para o fundo da sala e ficou batendo baixinho na mesa e cantando. Outro pegou um rascunho do colega e copiou o texto para si.

Toda essa dificuldade dos alunos se explica pelo fato de não compreenderem os vários níveis da produção textual. Precisariam passar por seqüências didáticas em que se trabalhassem especificamente cada nível de funcionamento dos gêneros. Segundo, Schneuwly, Dolz e Noverraz, esse níveis são os seguintes:

²⁴ Terra indígena retomada dos usineiros, ou seja, a justiça deu ganho de causa aos Potiguara dando-lhe o direito sobre a terra antes em posse dos usineiros.

1. Representação da situação de comunicação:

O aluno deve aprender a fazer uma imagem, a mais exata possível, do destinatário do texto (pais, colegas, a turma, quem quer que seja), da finalidade visada (convencer, divertir, informar) de sua própria posição como autor ou locutor (ele fala ou escreve como aluno ou representante dos jovens? Como pessoa individual ou narrador?) E do gênero visado (SCHNEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2004, p. 104).

2. Elaboração dos conteúdos:

O aluno deve conhecer as técnicas para buscar ou criar os conteúdos. Essas técnicas diferem muito em função dos gêneros: técnicas de criatividade, busca sistemática de informações relacionadas ao ensino de outras matérias, discussões, debates e tomadas de notas, citando apenas os mais importantes (SCHNEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2004, p. 104).

3. Planejamento do texto:

“O aluno deve estruturar seu texto de acordo com um plano que depende da finalidade que se deseja atingir ou do destinatário visado; cada gênero é caracterizado por uma estrutura mais ou menos convencional” (SCHNEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2004, p. 104).

4. Realização do texto:

O aluno deve escolher os meios de linguagem mais eficazes para escrever seu texto: utilizar um vocabulário apropriado a uma situação, variar os tempos verbais em função do tipo e do plano do texto, servir-se de organizadores textuais para estruturar o texto ou introduzir argumentos (SCHNEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2004, p. 104).

O professor precisa elaborar seqüências didáticas em que se trabalhe cada nível desses, visando fazer o aluno estruturar em sua mente essa etapas, ou melhor, criar na sua mente a

situação de comunicação, entendendo os objetivos comunicacionais, interlocutores, tipos de linguagem e seu papel como enunciador, conforme o próprio RCNEI orienta ao apontar cinco questões sobre as quais o professor indígena deve refletir na sua prática de ensino de línguas, a saber:

1. Quem é o bom escritor?

O bom escritor é aquele que sempre planeja o texto, e, ao escrever, (uma carta ou um bilhete?), para quem vai escrever (para um amigo, para uma autoridade, para ser lido por uma só pessoa, por muitas?), o que quer dizer (qual o assunto?), que efeito quer causar com seu texto (convencer alguém de alguma coisa? Ser atendido? Fazer rir?) (RCNEI, 2005, p.138).

2. A quem o texto se dirige?

Um texto escrito só existe em função de quem irá ler e é por isso que é muito importante levar os alunos não apenas a imaginar quem serão seus leitores dos textos que eles produzem, mas também ter sempre em mente esse perfil do leitor momento do planejamento da escrita, da revisão e da eventual reelaboração dos textos (RCNEI, 2005, p.138)

3. Como ser um bom leitor? “Os bons leitores sabem, inclusive, identificar que textos exigem uma leitura mais rigorosa e organizada e que textos podem ser lidos mais livremente” (RCNEI, 2005, p. 139).

4. Os recursos gráficos informam o quê?

Não são somente as palavras e as sentenças escritas que traduzem o sentido pretendido pelo autor de um texto. Ele é também o resultado da maneira como as sentenças são organizadas graficamente (RCNEI, 2005, p. 139).

5. Como o professor pode motivar o aluno a ler e produzir textos?

Antes de ler um texto, o professor deve apresentar e discutir o assunto com os alunos. Deve chamar a atenção para o título do texto, para sua apresentação visual, para o nome do autor, para o título do livro, para as ilustrações, se houver” (RCNEI, 2005, p. 139).

Os elementos escritor, leitor, elementos gráficos, finalidade comunicativa e motivação para escrever formam a base que direciona qualquer produção escrita. Essa visão de ensino da escrita apresentada por Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004) e pelo RCNEI permite, portanto, que se transcenda o ensino de regras e normas para o ensino de uso e prática de linguagem. Como ela não existiu em sala de aula, os alunos ficaram sem entender e conseguir realizar a atividade de escrita proposta pelo professor 1. Ele conseguiu contextualizar e problematizar a situação de produção textual, porém, só isso não é suficiente para os alunos construírem um texto. Bom seria também o professor usar exemplo do gênero que os alunos terão que desenvolver para, assim, terem um modelo a seguir. Sua prática de desenvolvimento da escrita se afasta dos modelos tradicionais, porém, ela necessita de procedimentos metodológicos que dêem seqüências as etapas que iniciou. Do contrário, os alunos continuarão entendendo escrita como algo complexo, difícil, mais penoso do que correr um campo de futebol todo ou de varrer o quintal todo da escola.

Essas idéias dos alunos sobre a escrita mostram como ela é uma atividade que lhes exige um esforço tremendo, que se cansam mentalmente, porque não conseguem sair do labirinto que se torna o ato de escrever, os “erros” são metaforicamente os obstáculos que os impedem de acharem o caminho certo para a produção satisfatória do gênero. O aprendizado da escrita, diante da prática deste professor, portanto, ocorre através das hipóteses individuais de cada aluno, comprovadas através do erro e do acerto.

A quinta aula do professor 1 teve como assunto a importância da leitura. Para o professor, quem lê, escreve melhor. Ainda segundo ele, quando se lê um texto sem conhecer o assunto, a leitura é fonte de informação; quando se lê um texto que já se conhece o assunto, a leitura gera debate, pois se pode criticar o texto e se posicionar sobre o assunto dele, apresentado seu ponto de vista. O professor 1 citou o que chama de fontes de leituras: gibis, revistas, textos de jornais etc. Passa em seguida a comentar a aula anterior, na qual leram uma notícia de jornal sobre a Vila Regina, nome também dado a aldeia de Monte-Mór. Feito isso, ele passou a ler a reportagem de um jornal, explicando suas partes constitutivas e fazendo pergunta aos alunos sobre o texto. Finalizou a aula solicitando que os alunos circularem os

pronomes oblíquos do caso reto presentes nas reportagens do jornal. Quem circulasse o maior número, ganharia uma hora de acesso à internet.

“A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a linguagem” (PCN, 1998, p. 69). O professor 1 conseguiu fazer uma leitura interpretativa do texto, em que, a cada parágrafo, solicitou o conhecimento de mundo dos alunos, visto o texto jornalístico tratar da própria comunidade. Sua atividade final, porém, deixou de explorar o desenvolvimento da leitura para se restringir ao conhecimento de uma categoria gramatical. Não concluindo o que se espera desse tipo de atividade: produção do gênero estudado como orienta o RCNEI:

Antes de ler um texto, o professor o deve apresentar e discutir o assunto com os alunos. Deve chamar a atenção para o título, para sua apresentação visual, para o nome do autor, para o título do livro, para as ilustrações, se houver. São essas fases preparatórias que motivam o aluno a ler e ajudam a construir a significação daquele texto, a começar a perceber do que é que o autor vai falar. Dependendo do estágio de desenvolvimento da classe, após uma primeira leitura do texto pelo professor, em voz alta, ou pelos alunos, individualmente, pode-se discutir: quais foram as orientações do autor, que palavras foram usadas, para qual aspecto o autor deu mais importância e como ele fez isso. Tirar conclusões, perceber o que não dito no texto, **permite o aluno ir além e, a partir daí, produzir, ele mesmo, um texto** (RCNEI, 2005, p. 140, grifos nossos).

A produção textual, portanto, seria a atividade mais indicada para finalizar a aula, momento em que o professor poderia pedir para os alunos explorarem outros aspectos da aldeia não relatados na notícia, ou argumentarem contra ou a favor de alguma informação colocada na notícia. Dessa forma, desenvolveria o senso crítico dos alunos e sua capacidade de produção textual e, dentro dessa situação de escrita, exploraria o uso dos pronomes oblíquos, mostrando suas finalidades de seus usos no texto.

Na sexta aula do professor 1, os alunos estavam bastantes agitados por causa de um tiroteio ocorrido na noite anterior na aldeia, percebendo isso, o professor aproveitou para pedir que os alunos escrevessem um texto jornalístico imaginando serem um repórter contando o fato acontecido.

A motivação para a produção textual foi boa, porém não foi dado aos alunos novamente suporte para as etapas de realização da atividade escrita, como, por exemplo, fichamento dos principais fatos do ocorrido, sistematização do local, horário, envolvidos na

situação, que tempo e pessoa verbal usar para escrever a notícia. Enfim, não lhes foi fornecido os meios para se chegar à produção efetiva de uma notícia.

Assim, entende-se que esse professor afasta-se das práticas tradicionais de ensino de línguas, tanto no sentido dos métodos quanto na forma de conceber a língua, e também por trazer a questão indígena para sala de aula. No entanto, na hora de mostrar aos alunos os meios para dominarem a produção dos gêneros não possui conhecimentos, pois logo solicita a produção final do gênero. Isso se deve provavelmente ao fato de o professor não ter formação na área de Letras, não participar de cursos na área de línguas ou os cursos que por ventura tenha participado não fazerem uma abordagem do ensino de línguas na perspectiva do letramento. Constatamos também que sua prática de sala de aula condiz com seu discurso tanto sobre a Educação Escolar Indígena quanto sobre o ensino de línguas, visão revelada nas suas respostas à entrevista e ao questionário sobre letramento.

O professor 2 possui uma prática de letramento diferente da prática do professor 1. Sua interação em sala de aula não ultrapassou a relação professor aluno, sendo bem delimitados os lugares de direito à fala, ou seja, o professor foi quem mais falou, explicando os assuntos e os alunos só falavam para fazer perguntas. As conversas entre alunos sobre outros assuntos e com o professor não eram bem-vindas, por isso boa parte do tempo a sala ficava silenciosa.

Na primeira aula observada, o professor 2 escreveu no quadro o texto do livro didático sobre o assunto classificação dos substantivos. Depois ele passou a explicar o mesmo: leu literalmente o que escreveu no quadro. Não procurou explicar com suas próprias palavras ou dar outros exemplos fora dos que escreveu no quadro. Os alunos, por sua vez, não conseguiram entender o assunto, mesmo porque muitos não prestaram atenção na explicação (ou leitura) do professor. Para finalizar a atividade, o professor 2 passou um exercício que consistiu em os alunos retirarem do texto **Candido Portinari** substantivos próprios e comuns. O professor não fez nenhuma leitura desse texto, não o discutiu e nem explorou os sentidos dele, tornando-se um simples lugar para se localizar substantivos, como se a identificação destes não dependesse da compreensão do texto.

Diante disso, temos uma abordagem de conteúdo e uma estratégia de ensino tradicional, descontextualizada e nem um pouco interativa, visto que o professor fala e os alunos apenas escutam (ou não), sem nem ao menos exporem suas dúvidas ao professor. A sensação que fica dessa aula é que ela é apenas de “cópiação”, ou seja, o professor copia no quadro o texto do livro didático e os alunos copiam do quadro para o caderno o assunto, sem entender nem refletir sobre o mesmo. Valoriza-se o aprendizado de uma terminologia da

língua em detrimento do aprendizado do uso dessa categoria gramatical e não se valoriza a leitura interpretativa de texto.

A segunda aula do professor 2, consistiu na leitura do texto **Trabalho infantil**: porque a criança não pode trabalhar? Rapidamente o professor falou do trabalho que alguns alunos realizavam, dizendo que eles iam para mata com seus pais tirar paus para serem usados na carvoaria e por isso sempre chegavam atrasados na escola. Em seguida, o professor pediu para os alunos fazerem um texto de 15 linhas sobre o texto lido, adaptando-o para a realidade deles.

Os alunos sentiram muita dificuldade para realizar essa atividade, por isso solicitaram, várias vezes, a presença do professor nas suas carteiras a fim de lhes tirar dúvidas. O professor, porém, voltou a dar a mesma explicação anterior, “você tem que adaptar o texto para sua realidade”. Os alunos insistiram “eu não entendo como é para fazer”, então, o professor pediu para eles lerem o texto novamente e fazerem um texto parecido, mas adaptando para realidade deles. Ou seja, o professor 2 não construiu com os alunos as etapas para que a produção textual ocorresse de forma satisfatória, só exigiu a produção textual com base no texto lido, o que se mostrou insuficiente.

Essas etapas seriam, no nosso ponto de vista, desenvolvidas através dos módulos, nos quais se faria discussão aprofundada do tema abordado, relacionando com a realidade Potiguara; apresentação da finalidade do texto, a quem se dirige, objetivos, estrutura composicional etc. Tudo para o aluno conseguir familiarizar-se com a produção desse gênero e, assim, saber dar os primeiros passos para sua produção. Nessa aula, o professor dividiu seu tempo para atender duas turmas, pois como faltou professor, ele teve que ficar em duas salas, o que, certamente, compromete as atividades em ambas as turmas. No final da aula, os alunos produziram somente um parágrafo, praticamente todo copiado do texto base que lhes foi dado.

A terceira aula do professor 2 retomou os conteúdos referentes aos substantivos. Ela consistiu em pedir para os alunos localizarem substantivos num texto do livro didático e, caso não soubessem o significado da palavra, deveriam procurá-lo no dicionário e escrever a mesma no caderno. Passada a atividade, o professor ficou na mesa esperando os alunos virem ao seu encontro tirar dúvidas: ou perguntaram se tal palavra era substantivo ou disseram que não estavam encontrando a palavra no dicionário. Para finalizar a atividade dessa aula, o professor perguntou o significado das palavras que procuraram no dicionário, e os alunos responderam lendo o que anotaram nos seus respectivos cadernos. Mais uma vez o texto foi somente um lugar de procurar substantivos, a prática da leitura e da escrita não entraram nos

objetivos da aula, tendo-se um ensino tradicional, focado na norma e na memorização de regras gramaticais.

A quarta aula desse professor observada por nós foi para avaliação dos alunos. A prova assemelhou-se aos exercícios feitos em sala de aula. Destacamos que essa é a principal forma por meio da qual os alunos são avaliados. Não percebemos nas aulas observadas, que o professor costume fazer uma avaliação continuada dos alunos, ou seja, que considere suas participações em sala de aula.

Diante disso, consideramos as práticas de letramento desse professor tradicionais tanto pela perspectiva de ensino de língua quanto por as questões indígenas não se fazerem presentes nas aulas. Acreditamos que o grande obstáculo para não se ter um ensino visando ao letramento, é a pouca formação desse professor, só tem o Ensino Médio. Diante disso, vemos similaridade entre o discurso do professor 2 observado na entrevista e respostas aos questionário no que diz respeito a sua visão tradicional de ensino de língua. Constatamos também que apesar de o professor demonstrar nas entrevistas conhecimentos sobre a proposta da Educação Escolar Indígena, na sua prática de sala de aula não aplica seus conhecimentos sobre a questão.

Vejamos agora as aulas do professor 5, que está a pouco tempo na escola, não é indígena, porém possui formação em Letras.

Encontramos novamente práticas tradicionais de ensino de línguas. Em nossa primeira observação, o professor realizava a atividade leitura em voz alta. O texto base da atividade falou de uma realidade quase inexistente no Brasil: frio intenso e neve. O professor pedia para um determinado aluno começar a leitura, quando este terminava de ler um parágrafo, o professor apontava para outro aluno continuar a leitura. Essa atividade só foi interrompida quando uma aluna se recusou a ler o texto, o professor insistiu para a aluna ler, não obtendo sucesso em seu pedido, passou a tarefa para outro aluno, a fim de terminar a atividade. Assim que todo o texto foi lido, o professor 5 falou que a leitura é importante e enfatizou que ela deve ser feita também em casa. O professor finalizou a aula pedindo para os alunos lerem o texto várias vezes em casa para na próxima aula dizerem sobre o que o texto trata.

Notamos, durante a leitura do texto, que muitos alunos não souberam pronunciar muitas palavras, não leram com entonação, respeitando as pontuações, nem pronunciando os acentos das palavras. Aspectos que nos mostram uma deficiência grande de leitura nos aspectos de decodificação, pois, como o professor não explorou a interpretação do texto, não temos como avaliar as capacidades de entendimento do mesmo.

Percebe-se que o professor não elaborou um objetivo específico para essa atividade de leitura coletiva, pois não explorou a interpretação do texto, nem ao menos como pretexto para trabalhar a gramática. Mesmo que o professor quisesse fazer só uma sondagem para verificar quais as deficiências de leitura, seria interessante que ele tivesse realizado a leitura do texto sozinho, chamando atenção para os recursos da escrita que direcionam a entonação e pronúncia das palavras, enfatizando também que eles são importantes para o entendimento satisfatório do texto.

Na segunda aula do professor 5, ocorreu a seguinte atividade: ele pediu para os alunos escreverem no caderno algumas questões propostas no livro didático da parte intitulada **Conversando com o texto** e depois respondessem as mesmas. O texto era o mesmo da aula anteriormente comentada. Assim, os alunos tiveram que, sozinhos, entender o texto, com a ajuda somente do direcionamento que as perguntas lhe davam.

Apesar de o livro didático ser apenas um instrumento a auxiliar o professor, ele, diante da prática de letramento encontrada nessas aulas, tornou-se o principal responsável por capacitar os alunos ao aprendizado da leitura e da escrita. Visto o professor não explorar a interpretação do texto em nenhum momento, comentando os assuntos tratados no mesmo ou relacionando-o com a realidade dos alunos, ou seja, ao livro didático foi dada a função de levar os alunos a compreensão dessas ferramentas da linguagem.

Na terceira aula do professor 5, tivemos como assunto os tipos de frases. Ele explicou os tipos de frases, mostrando principalmente que a pontuação vai evidenciar a classificação da frase. Por exemplo, disse que o sinal exclamação (!) estará presente nas frases exclamativas, o sinal interrogação (?) estará presente nas frases interrogativas. Terminada sua explicação, pediu para os alunos “fazerem uma historinha parecida com a que está no livro didático” (o livro apresenta uma tira com quatro quadrinhos, contendo diálogos entre dois personagens). Depois, o professor resolveu escrever no quadro a atividade que deveria ser desenvolvida pelos alunos, a qual só havia solicitado oralmente. A questão foi sistematizada nessa assertiva: “crie uma tirinha narrativa, constituída de texto e imagem”. Para facilitar o entendimento dos alunos, ele explicou que narrativa era uma história.

Vemos alguns problemas na atividade como um todo. O professor poderia ter lido a tirinha inicialmente, explorando o entendimento do diálogo e mostrando o uso dos sinais de pontuação nele, para só depois explicar os tipos de frases. Observando o diálogo, ficaria mais fácil para os alunos distinguirem os tipos de frases. O professor poderia ter explorado esse tipo gênero também explicando qual sua finalidade comunicativa, a quem se dirige, sua estrutura intralingüística e o porquê do uso de imagens, mas ele restringiu-se a falar

isoladamente somente dos tipos de frases. O próprio conceito de tirinha não foi explicado, então, só por dedução, os alunos poderiam relacionar o conceito de historinha do livro, como fala o professor, ao conceito de tirinha colocado na questão elaborada pelo professor.

Uma orientação dada pelo professor para a realização da atividade foi que os alunos prestassem atenção como se escreve as palavras, pois assim, segundo ele, aprende-se a escrever corretamente. Depois de olhar alguns cadernos, o professor comentou que muitas histórias estavam sem sentido e disse que história tem que ter começo, meio e fim. Isto é, ele deu uma explicação muito ampla sobre a estrutura da narrativa e não exemplificou essa idéia da estrutura do texto com a tirinha do livro didático, numa forma de os alunos compararem as seqüências narrativas que fizeram com as do livro didático.

Na quarta aula do professor 5, ele passou a mesma atividade da aula 2, com a ressalva de que era outro texto a ser estudado, ou seja, pediu para os alunos copiarem no caderno algumas questões do livro didático, da parte **Conversando como texto**, e as respondessem. Sendo nossas considerações as mesmas apontadas anteriormente.

Na quinta aula do professor 5, ele passou uma atividade sobre ortografia que consistiu nas seguintes questões: primeira, preencha as lacunas com g ou j; segunda, complete as palavras usando x ou ch; terceira, escreva duas palavras em que o fonema /z/ seja representado pela letra s; quarta, escreva duas palavras em que o fonema /z/ seja representado pela letra z. Vendo que alguns alunos não compreendem essas últimas questões, o professor explicou: “o fonema é o som da voz humana”.

Apesar de não termos acompanhado a aula que antecedeu esse exercício, parece nítido que o professor não esclareceu o que é fonema e o que é letra, para fazer a cobrança desse conhecimento na atividade. Os alunos demonstraram claramente não haver entendido que letras diferentes podem representar o mesmo fonema em língua portuguesa. Assunto bastante difícil de ser entendido, pois é comum no início da aquisição da escrita, se pensar que as letras representam perfeitamente os sons da fala humana. Daí se ter o cuidado de desfazer esse mito e aproveitar esse momento para trabalhar as variedades e diversidade lingüísticas que existem no nosso país. Principalmente num contexto indígena, haja vista este povo ter contribuído para a formação do português brasileiro e ter sofrido repressão contra o uso de suas línguas, atos que levaram a quase extinção das línguas nativas. Os Potiguara, inclusive, deixaram de falar sua língua, porque passaram por esse processo de violência lingüística. Vejamos o que o RCNEI comenta sobre o que pesam muitos brasileiros sobre as línguas indígenas:

Muitos brasileiros se espantam quando ouvem falar no grande número de línguas indígenas existentes no país. Isso acontece porque, com frequência, encontramos na imprensa e nos livros didáticos uma informação errada: “os índios falam tupi (ou tupi-guarani)”. Mas, assim como não há um índio genérico, e sim muitos povos ou etnias indígenas distintas, não há apenas uma língua indígena (RCNEI, 2005, p. 115).

Vemos um despreparo do professor sobre a questão variedade lingüística, posto que em certa ocasião da aula um aluno expressa-se da seguinte forma: “é para escrever de novo? Tá com a gota”. O aluno notou que as mesmas questões do exercício já haviam sido passadas em outra aula, por isso surgiu o espanto do aluno, materializado com a expressão regional “tá com a gota”. O professor, por entender, talvez, que a expressão era um palavrão, corrigiu o aluno, dizendo que ele não usasse esse termo, pois era inapropriado para a aula. Ou seja, ele pareceu desconhecer as variedades lingüísticas, ou não aceitá-las, por isso não querer sua utilização em sala de aula. Isso também pode ser uma explicação para o professor 5 não ter abordado as questões sociolingüísticas em sala de aula, restringindo-se somente a apresentar um exercício para memorização das palavras que se escrevem com x, ch, z, s etc e não ter construído com os alunos o entendimento do que seja fonema e letra e tão pouco mostrado as variações e diversidade lingüísticas existente no Brasil.

Esses dados mostram, portanto, que o professor 5 desenvolve práticas de letramento tradicionais, pois não trabalha o ensino-aprendizagem da língua de forma contextualizada, significativas e que tenham alguma funcionalidade para o aprendiz. Também é tradicional porque em nenhum momento trabalhou com as questões indígenas, a fim de construir a Educação Escolar Diferenciada. Esperávamos encontrar práticas de letramento menos tradicionais, devido ao professor ter formação em Letras, mas isso não ocorreu. Acreditamos que a explicação possa ser a falta de atualização do educador. Por outro lado, deduzíamos que, pelo fato de ele não ser indígena e está iniciando seu trabalho na escola diferenciada, não encontraríamos práticas voltadas para as questões dos povos nativos. Conjectura infelizmente confirmada, o que não quer dizer que ele, com o tempo, possa conhecer a proposta da Educação Escolar Indígena e se envolver nela, trabalhando, inclusive, para sua implantação e seu desenvolvimento. Passaremos agora a comentar as aulas de Língua Tupi²⁵, as quais aconteciam duas vezes por semana, com duração média de 45 min cada.

²⁵ Ressaltamos mais uma vez que concordamos com a perspectiva teórica que sustenta que deve falar em Língua Tupinambá ao invés de Língua Tupi, todavia fazemos uso dessa última terminologia por ela ser a recorrente na comunidade indígena pesquisada.

Na primeira aula observada, o professor 3 escreveu no quadro uma canção em Tupi retirada de sua apostila, a qual recebeu no curso de Tupi Antigo, ministrado pelo professor Eduardo Navarro²⁶, sendo o único material de apoio a sua aula. Depois colocou a tradução em português da canção ao lado da canção escrita em Tupi e pediu para que todos os alunos a cantassem em Tupi. O professor, juntamente com uma aluna, executou alguns passos do Toré, momento em que, segundo o professor, a música é cantada e dançada.

Na segunda aula, o professor relembrou o assunto da última aula e passou a colocar no quadro o alfabeto em Tupi, escrevendo ao lado de cada letra uma palavra que começasse ou tivesse a letra do alfabeto mostrado. Feita esta etapa, o professor 3 falou o alfabeto e as palavras e pediu que os alunos os repetissem.

Quadro 7: Alfabeto em Língua Tupi

Alfabeto	Palavra em Tupi	Significado em Português
A	Akaêu	Caju
B	Berab	Brilhar
E	Eirapûã	Abelha
G	Ygara	Canoa
I	ETA	Pedra
Ê	Êakaré	Jacaré
K	Katuga	Cantiga
M	Macaxera	Macaxeira
MB	Mbõia	Cobra
N	Nana	Abacaxi
Nd	amã'-ndykyra	Gotas de chuva
Ng	Akanga	Cabeça
Nh	Nhambu	Bambu
O	Oka	Casa
P	Pirá	Peixe
R	Reri	Ostra
S	Sabiá	Sabiá
T	Tupã-oka	Igreja
U	Urubu	Urubu
Û	Sûyra	Pássaro
X	Xe	Eu
Y	Ybyrá	Árvore
ÿ	Kapÿaba	Formiga
‘	‘aka	Chique

²⁶ Professor da ONG Tupi Aqui, Vice-presidente da Associação Intenacional Anchieta.

Na terceira aula, o professor passou uma lista com vinte palavras para os alunos, a fim de que eles comessem a constituir seu vocabulário. As quais sintetizamos no quadro a seguir:

Quadro 8: Palavras em Língua Tupi

Palavra em português	Palavra em Tupi	Palavra em português	Palavra em Tupi
Menino	Kunumĩ	Mata	KA ‘a
Menina	Kunhataẽ	Capim	Kapiĩ
Homem	Ap̃yaba	Casa	Oka
Mulher	Kunhã	Igreja	Tupã-oka
Sapo	Kururu	Terreiro	Okara
Onça	Îagûara	Rio	‘y
Explosão	Pororoka	Buraco	Kûara
Peixe	Pira	Cana	Takûara
Árvore	Ybyará	Aldeia	Taba
Flor	Ybatyra		

Quando terminou de colocá-las no quadro, o professor fez a leitura das palavras e pediu para os alunos as repetirem. Depois ele passou um exercício de fixação, que consistiu em copiar três vezes algumas palavras selecionadas.

Na quarta aula, o professor fez uma avaliação. A mesma objetivava que os alunos escrevessem todo o alfabeto em Tupi e relacionassem a coluna de palavras em Língua Tupi com outra contendo palavras em Língua Portuguesa.

Na quinta aula, o professor ensinou os pronomes demonstrativos meu e minha, que, em Tupi, é “Xe” e ensinou como é em Tupi as palavras que designam as partes do corpo humano.

Quadro 9: Palavras em Tupi que designam partes do corpo humano

Palavra em Português	Palavra em Tupi	Palavra em Português	Palavra em Tupi
Mão	Pó	Boca	Êuru
Pé	Py	Perna	Retymã
Braço	Êyba	Peito	Pati’a
Cabeça	Akanga	Rosto	Robá
Olho	Resá	Coração	Nhyã
Nariz	Tê		

Feito isso, o professor passou o exercício que consistiu em os alunos escreverem dez frases usando o pronome Xe e as palavras que designam as partes do corpo humano. Como neste exemplo: Xe pó = minha mão.

Na sexta e última aula observada, o professor passou um exercício, cuja questão foi essa: “ligue o desenho à palavra em Tupi”. Representaremos no quadro a seguir os desenhos pelas palavras que os designam.

Quadro 10: Exercício de Língua Tupi

TEMBIADÓ/EXERCÍCIO	
DESENHO	PALAVRA EM TUPI
Peixe	Abate
Casa	‘aoba
Flor	Pysá
Faca	Taba
Abacaxi	Pirá
Short	Kysé
Milho	Ybotyra
Cesto	Oka
Fogo	Îagûara
Onça	Naná
Igreja	Tupã-oka
Árvore	Ybyrá
Borboleta	Eîrapuã

A sala nessa aula ficou dividida, os que realizavam a atividade passada e os que conversavam no fundo da sala (6 alunos). O professor 3 não chamou em nenhum momento a atenção deles, deu a aula para quem quis assistir. Depois de um tempo, a aula ficou muito bagunçada, os alunos brincavam e alguns pegavam seus livros e iam embora para casa. O professor não impediu a saída deles, ficou na mesa fazendo outras atividades e esperando os alunos que lhe solicitavam para mostrarem o exercício.

O nosso *corpus* de estudo evidencia um nível de letramento diferente em relação ao tratamento didático-pedagógico do ensino das duas línguas consideradas. Enquanto o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa está tentando se inserir numa prática letrada, com base nos gêneros textuais; o ensino-aprendizagem da Língua Tupi se encontra na fase de aquisição do código ou fase de alfabetização, período em que predomina a memorização de palavras descontextualizadas, através da repetição, seja oral ou escrita. A forma é priorizada em

detrimento da função, por isso a Língua Tupi nas aulas observadas aparece fragmentada em vocábulos, sem qualquer tipo de contextualização. Diante disso, podemos afirmar que as atividades de ensino-aprendizagem de Língua Tupi não evidenciam uma língua em funcionamento e tampouco aulas interativas.

Situação que pode ser comparada aos resultados encontrados por Tommasino na análise dos materiais didáticos do grupo indígena que pesquisou.

A análise dos materiais de alfabetização mostrava que: a língua é fragmentada em sílabas, palavras e sentenças isoladas sem nenhum contexto; a forma precedi a função; a seleção dos textos não é orientada para o conteúdo; forma e decodificação tem primazia sobre o conteúdo; as “histórias” não tem nenhuma relevância sociocultural; informações não são balanceadas com informações explícitas e implícitas; não há organização do texto com desenvolvimento de personagem, locais, temas etc.; língua é controlada e artificial. (TOMMASINO, 1997, p. 122).

Uma explicação possível para essa situação de ensino-aprendizagem é o fato de a língua indígena no contexto escolar Potigara ser segunda língua (L2) e seu processo de inserção na comunidade Potiguara ser recente. Logo, está no início de sua retomada, os próprios professores que a ensinam na escola indígena estão adquirindo-a, assim, não existem práticas de linguagem em Tupi e, conseqüentemente, não há textos escritos na língua indígena circulando na sociedade Potiguara de Monte-Mór. Deparamo-nos, diante disso, com uma língua simbólica, cujo estatuto dentro da comunidade é de bem, de sagrado, de identidade. Por isso, iniciou-se seu processo de resgate, de aquisição, em que aprender Tupi equivale a recuperar uma parte da identidade nativa que foi perdida ou reprimida durante o processo de colonização.

Diante dessa situação, a grande questão a ser respondida é como tornar a Língua Tupi Simbólica, aquela da memória indígena, da ancestralidade, língua de uso nas práticas sociais? Pensamos que o melhor caminho seja através das práticas letradas da sociedade e resgatando os gêneros textuais típicos da comunidade Potiguara de Monte-Mór. A primeira aula de Tupi, em que o professor utilizou uma canção entoada no ritual Toré, é bom exemplo do ensino-aprendizagem de Tupi através da reprodução de uma prática social em que a língua nativa volta a se fazer presente.

Essas informações, portanto, leva-nos a refletir sobre o ensino do Tupi, considerando que do ponto de vista do letramento essa Língua não é ensinada pensando-se nas práticas

efetivas de leitura e de escrita. E do ponto de vista da Educação Escolar Diferenciada também não colabora para a implantação da mesma, visto nas aulas de Tupi não se discutir e abordar as problemáticas indígenas. O ensino do Tupi Antigo segue os modelos tradicionais de ensino de línguas também seguidos por dois professores de Língua Portuguesa da escola Potiguara de Monte-Mór.

As observações dessas aulas permitiram observar uma disparidade entre o discurso do professor 3 e sua prática de sala de aula, isto é, ele nas respostas às entrevistas deixou claro que a Educação Escolar Indígena visa à valorização dos povos nativos²⁷, porém não trabalha com esse objetivo em suas aulas. Somente ensina a língua, sem problematizá-la e relacioná-la com a realidade Potiguara.

Nosso *corpus* de estudo, mostrou-nos também que os gêneros textuais não se fazem presentes nas aulas de línguas como objetos de ensino-aprendizagem. Nem um dos quatro professores capacita os alunos a reconhecerem os tipos de gêneros, suas estruturas internas, suas finalidades, suas características formais e lingüísticas e seus usos na sociedade. Quando ele aparece (aulas do professor 1) auxilia os alunos a se motivarem e a terem um modelo de qual produção textual realizar, todavia não são construídas etapas para a aprendizagem do gênero, tendo-se somente a apresentação da situação de produção e uma única produção, que corresponde à produção final do gênero. Resta, assim, a lacuna dos módulos que levariam os alunos a compreenderem as finalidades da linguagem escrita ou oral na sociedade indígena e não-indígena. Diante disso, as práticas dos professores pesquisados se afastam das orientações do RCNEI para o ensino-aprendizado de línguas. Observe:

Os alunos deverão entrar em contato com a maior diversidade de textos possível, em ambas as línguas, para que possam aprender a reconhecê-los e manuseá-los, tirando deles o maior proveito para suas necessidades ou interesses. As diferentes modalidades de textos devem ser trabalhadas de forma que os alunos percebam suas características particulares, comparando-os uns com os outros (RCNEI, 2005, p. 140).

Por conseguinte, dois quadros se formam: um em que encontramos aulas tradicionais, com um ensino formal e gramatical da língua, sem abordar de forma crítica a questão indígena; outro mais sociointeracionista, com usos dos gêneros textuais nas práticas de letramento escolar, apesar de não serem objetos de ensino-aprendizagem, e com forte

²⁷ Ver capítulo 2 ou consultar anexo 7.

empenho em repassar aos alunos conhecimentos do povo Potiguara e da situação em que vivem, ou seja, contribuindo para tornar a escola diferenciada, pois nas suas aulas se inter-relacionam os saberes de duas sociedades. No entanto, o primeiro quadro é mais recorrente, haja vista que dos quatro professores, somente um possui práticas de letramento voltadas realmente para o letramento dos alunos e não só para a alfabetização.

No desenrolar das análises, viemos tentando entender por que as práticas tradicionais de ensino de línguas ainda são a maioria e muito arraigadas na escola Potiguara de Monte-Mór. Pensamos inicialmente ser decorrência de pouca formação dos professores ou da formação fora da área de atuação. No entanto, deparamo-nos com um professor que é formado na área de sua atuação, porém com práticas tradicionais de ensino de língua, então, qual seria a resposta para o problema? Pensamos não haver só um fator, mais um somatório de fatores que contribui para a situação, como por exemplo: a pouca formação, ou formação fora da área de atuação, o não conhecimento das propostas do RCNEI e, principalmente, a falta de atualização dos profissionais. Ou seja, não se oferecem cursos na escola indígenas que tragam as propostas atuais de ensino-aprendizagem de línguas, não se participa de eventos científicos na área de línguas e não há procura ou talvez incentivos para qualificação profissional. Pode ser também que a resposta para a questão esteja no fato de se estar ainda no início da compreensão do que é Educação Escolar Indígena e tentando estruturá-la na aldeia, isto é, ainda não se tem um quadro fixo de profissionais, pois há muita troca de professores e gestores. Há também uma luta para conseguir verbas para a manutenção da escola, bem como para a própria regularização de salário dos profissionais, pois vimos no decorrer da pesquisa muitas idas e vindas de representantes dos professores à Secretaria de Educação do Estado da Paraíba para solicitar os pagamentos da categoria.

Compreendidas essas dificuldades, conhecidas quais as práticas de letramento da escola potiguara de Monte-Mór e o resultado de sua comparação com as orientações dos RCNEI, sentimo-nos aptos a mostrar a seguir as conclusões a que chegamos e a apontar possíveis sugestões para a melhoria da Educação Escolar Indígena da comunidade de Potiguara Monte-Mór. Passemos às mesmas.

CONCLUSÃO

Estamos na reta final
De uma história memorável
De acontecimentos inumerável
Onde muitos não quis contar
Não sei se vai chegar
O futuro a Deus pertence
Vamos caminhando em frente
Para conseguir o sucesso
Acima de tudo o progresso
Um povo ordeiro e resistente.

Marinésio Cardoso – professor Potiguara

No decorrer desse estudo tivemos a oportunidade de conhecer e compreender o funcionamento da escola indígena de Monte-Mór, a sua história, as suas dificuldades de funcionamento, a riqueza cultural da comunidade Potiguara, a alegria dos alunos, o trabalho da direção, comunidade e professores indígenas e não-indígenas, cuja maioria luta para implantar e para desenvolver a nova proposta de educação diferenciada. Experiência que não só nos levou aos resultados esperados pela pesquisa como, principalmente, fez-nos respeitar ainda mais os povos nativos pela sua coragem de lutar pelos seus ideais e pela sua união em busca de um objetivo comum: o fortalecimento identitário, cultural e lingüístico e, conseqüentemente, o respeito a seu direito à terra, à Educação Escolar Diferenciada, ao seu modo etnicamente diferente de ser e viver.

Este trajeto de aprendizado, portanto, levou-nos a entender que, nas práticas de letramento dos professores da escola Potiguara de Monte-Mór, há um movimento dialógico de distanciamento em relação ao discurso oficial do RCNEI, haja vista ensinarem, em sua maioria, uma língua descontextualizada, com palavras e ou sentenças isoladas e fora de uma situação de uso da linguagem e não trabalharem a leitura de texto de forma crítica e relacionada com os conhecimentos de mundo dos alunos. Tal prática contraria as finalidades da linguagem escrita, como comenta o RCNEI:

É o que acontece quando o professor não dá oportunidade ao aluno e construir, elaborar seus próprios textos? Quando tudo que o professor faz é pedir para que ele copie a linguagem controlada e artificial encontrada em tantas cartilhas? Quando na escola o aluno passa o tempo todo juntando e separando sílabas? Só copiando palavras e sentenças soltas entre si e isoladas de qualquer contexto, em vez de tentar escrever coisas que fazem sentido para ele? Quando isso acontece, o aluno tem muito menos chance de elaborar suas próprias idéias sobre a escrita ou de perceber a sua importância, de perceber por que, afinal, as pessoas escrevem... (RCNEI, 2005, p. 137).

Assim, nossa hipótese de que o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Língua Tupi na escola Potiguara é predominantemente pautado em métodos tradicionais de ensino de línguas foi confirmada. Situação que explica porque grande parte dos alunos concebe a escrita como uma técnica difícil de aprender e é ocasionada possivelmente pelo fato de somente há 5 anos o modelo de Educação Escolar Diferenciada estar presente na escola pesquisada. Por isso, os envolvidos no processo escolar estarem ainda compreendendo a proposta educacional e decidindo como adaptá-la para sua realidade e como torná-la praticável. Os fatores externos que agravam a situação de produção das práticas de letramento são a falta de livros didáticos, recursos didáticos, qualidade na infra-estrutura da escola e pouca formação do professor ou formação fora da área de atuação.

Norteados pela perspectiva teórica que considera os gêneros textuais instrumentos auxiliares para o ensino-aprendizagem de línguas, desde que trabalhados didaticamente, evidenciando-se seus usos, funções, contextos de utilização e importância na organização e regulação das ações humanas, comparamos os conteúdos que os professores desenvolvem em sala de aula com os conteúdos, as competências e objetivos sugeridos pelo RCNEI para a área de línguas. Ao fazer esse estudo, consideramos que trabalhar com os gêneros, em outras palavras, implica, por parte do professor um trabalho diversificado de leitura e de escrita de textos com seus alunos, a fim de que eles passem a utilizar essas competências satisfatoriamente nas situações sociais em que lhes sejam necessárias.

Diante disso, constatamos que somente um docente (1) utiliza os gêneros textuais em sala de aula como ferramenta para o ensino da língua, porém sua abordagem não é didaticamente direcionada para o ensino da leitura e da produção de textos, ou seja, traz textos para sala de aula, mas não ensina os passos para sua efetiva produção. Por outro lado, não aborda suas características sociais e pragmáticas, apresentando de maneira geral o gênero e exigindo sua produção. Dois professores (2 e 5) utilizam textos disponíveis no livro didático, porém eles são utilizados só para se trabalhar a gramática da língua portuguesa. Isto é, aparecem quando os professores passam atividades para os alunos, que consistem geralmente em os discentes identificarem no texto algumas categorias gramáticas, não se fazendo leitura do texto e nem buscando seu entendimento. E um professor (3) praticamente não utiliza textos/gêneros em sua aula. Centra suas atividades didáticas no trabalho com vocábulos isolados, fazendo uso principalmente da técnica de repetição tanto oral quanto escrita para os alunos memorizarem o que é ensinado. Essa prática do professor revela, portanto, que o ensino-aprendizagem da Língua Tupi está na fase de aquisição do código ou alfabetização,

diferentemente do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, que tenta se inserir numa prática letrada, através dos gêneros textuais.

Nota-se, por isso, uma distância muito grande entre a proposta do RCNEI para a área de línguas e a prática de ensino-aprendizagem de línguas da escola indígena Guilherme da Silveira, haja vista a maioria dos professores não trabalhar diversificadamente e funcionalmente em sala de aula os vários textos que circulam na sociedade. Diante disso, nossa hipótese de que os gêneros textuais não são usados como objeto de ensino-aprendizagem foi parcialmente confirmada, em virtude de apenas um professor fazer uso dos gêneros e três, não. Ressaltamos que o professor que trabalha com textos em sala os utiliza mais por intuição e menos por opção teórico-metodológica, devido a não possuir formação na área de letras e/ou não receber cursos de formação que tratem das novas teorias para o ensino de línguas.

Isso posto, apresentamos, como sugestão para minimizar o problema, a resignificação das práticas de letramento, adotando-se o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígena e, principalmente, discutindo-se suas propostas. Isso proporcionaria a todos os envolvidos no ensino-aprendizagem de línguas um maior conhecimento das novas concepções de ensino-aprendizagem de línguas, melhorando o uso que fazem dos textos em sala de aula, para que eles tornem-se verdadeiras ferramentas para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Outras sugestões são promover cursos de capacitação para os professores na área de línguas; incentivar o aperfeiçoamento profissional e/ou adequar os docentes da escola na área correta de sua formação.

Outra conclusão a que chegamos, foi de que as práticas de letramento dos professores não estão completamente ligadas aos valores da cultura Potiguara, porque somente um professor traz as problemáticas da comunidade para serem refletidas no ensino de línguas. Dois professores, nas respostas à entrevista, demonstram, no entanto, entenderem que a Educação Escolar Indígena objetiva, entre outras coisas, a valorização da cultura indígena, porém não desenvolvem essa proposta nas suas aulas. Assim, nossa hipótese de que as práticas de letramento escolar Potiguara são, em sua maioria, as mesmas praticadas nas escolas nacionais, não correspondendo às necessidades da comunidade indígena, nem favorecendo a um ensino-aprendizagem intercultural confirma-se.

As entrevistas revelaram também a vontade dos professores de transformarem as práticas tradicionais, advindas das escolas nacionais, em práticas de letramento indígena, faltando-lhes, possivelmente, discutir melhor os princípios da Educação Escolar Indígena para tornarem praticável a citada proposta e, assim, responderem ao interesse da comunidade

Potiguara. A Educação Escolar Potiguara está, portanto, em *fazimento* tanto no ponto de vista físico da escola (precisa de reforma, de materiais didáticos), quanto do ponto de vista teórico (precisam adaptar a proposta da educação diferenciada para sua realidade e conhecer as novas perspectivas de ensino-aprendizagem de línguas).

Reconhecemos que essa construção educacional não é fácil e rápida, por isso consideramos louváveis as conquistas da comunidade Potiguara sobre a temática. Elas servem de exemplo para outras comunidades nativas e de modelo para as escolas nacionais, uma vez que esta última carece da participação da sociedade, opinando em questões como gestão escolar, calendário escolar, conteúdo do ano letivo, projetos político-pedagógicos, dentre outros, não obstante a maioria das decisões sobre os assuntos citados serem tomadas por órgãos superiores. A construção comunitária da Educação Escolar Indígena configura-se, portanto, como um avanço político educacional no Brasil, haja vista a escola indígena ser um local onde se discute os problemas que atingem o grupo social e se mostra soluções para os mesmos, fazendo com que a educação escolar seja ressignificada e adaptada a outro contexto étnico, contribuindo significativamente para a autonomia dos povos nativos.

REFERÊNCIAS

Esta é a vila Monte-Mór
Conhecida antigamente
Regina é atualmente
Nasceu após a invasão
Daqui até Marcação
Nossa luta não para
Sempre pintando a cara
Com mais de 20 anos de luta
Ainda se encontra em disputa
A terra dos Potiguara.

Marinésio Cardoso – professor Potiguara.

AZEREDO, F. **A Cultura Brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 6ªed. Brasília: Editora UNB, 1996.

ARANHA, Maria Lúcia. **História da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BAKHTIN. M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARCELLOS, Lusival Antônio. **Práticas Educativo-Religiosas dos Índios Potiguara da Paraíba**. (Tese de doutorado). Rio Grande do Norte, 2005.

BRASIL. **Lei Darcy Ribeiro - Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 3 ed. Brasília, Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Constituição Federal** (1824). <http://www.legislação.planalto.br>. Acesso em 04 de agosto de 2007.

_____. **Constituição Federal** (1891). <http://www.legislação.planalto.br>. Acesso em 04 de agosto de 2007.

_____. **Constituição Federal** (1934). <http://www.legislação.planalto.br>. Acesso em 04 de agosto de 2007.

_____. **Constituição Federal** (1937). <http://www.legislação.planalto.br>. Acesso em 04 de agosto de 2007.

_____. **Constituição Federal** (1946). <http://www.legislação.planalto.br>. Acesso em 04 de agosto de 2007.

_____. **Constituição Federal** (1967). <http://www.legislação.planalto.br>. Acesso em 04 de agosto de 2007.

_____. **Decreto 26/91**(1991) <http://www.legislação.planalto.br>. Acesso em 04 de agosto de 2007.

_____. **Portaria 559/91**(1991) <http://www.legislação.planalto.br>. Acesso em 04 de agosto de 2007.

_____. **Lei n.º 6.001 - Estatuto do Índio** (1973). <http://www.funai.gov.br>. Acesso em 04 de agosto de 2007.

BRONCKART, J. Paul. **Atividade de Linguagem, Textos e Discursos**. [1999] São Paulo: Educ, 2003.

CAMARA JR. Mattoso. **Introdução às Línguas Indígenas Brasileiras**. Rio de Janeiro: ao livro Técnico, 1979.

CARDOSO, Marinésio. **Cânticos & Liras do Povo Potiguara**. Monte-Mór: 2008.

CARDIM, Fernão. **Tratados da Terra e Gente do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia -Editora da Universidade de São Paulo, 1980.

CAVALCANTI, M.C. & CÉSAR, A.L. **Do Singular para o Multifacetado**: o conceito de língua como caleidoscópio. In: DIONISO, A.P; MACHADO, R. M; BEZERRA, MA. **Gêneros Textuais e Ensino**. 4ed.Rio de janeiro: Lucerna, 2005.

FERNADES, Joana. **Índio**: Esse nosso Desconhecido. Cuiabá: Editora Universitária, 1993.

GAMEIO, Maria Cristina G. **Contando e Escrevendo suas Histórias Professores Indígenas de Pernambuco**. Recife: Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, 1997.

GERALDI, João W. **Linguagem e Ensino**: exercício de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

GRUNINGER, Joannes. **Estampas Anônimas**: Lettera de Americo Vesúcio. Edição alemã de. Xilogravura 19,5 x 13,5cm. Estrasburgo, 1509.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org). **A Lei e a Educação Escolar Indígena**: Programa Parâmetros em Ação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

MAHER, T.M. **Sendo Índio em Português**. In: SIGNORINI, I. (Org). **Língua(gem) e Identidade**. Campinas, SP: 1998.

_____. **Do Casulo ao Movimento**: a supressão das incertezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, M. & BORTONI-RICARDO, S.M. (Orgs). **Transculturalidade, Linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Da Fala para a Escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Gêneros Textuais**: definições e funcionalidades. In: DIONISO, A.P; MACHADO, R. M; BEZERRA, MA. **Gêneros Textuais e Ensino**. 4ed.Rio de janeiro: Lucerna, 2005.

_____. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MARIANI, Bethania. **Colonização Lingüística**: línguas, política e religião no Brasil (século XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII). Campinas: Pontes, 2004.

MARQUES, C.F.(Org). **Cultura & Tradições do Povo Potiguara**. Monte-Mór: 2008.

MEC. **Censo das Escolas Indígenas**. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 11 de novembro de 2008.

MENDONÇA, Wilma Matins. **Memória de Nós**: o discurso possível e o silêncio Tupinambá nos relatos de viagem do século XVI. (tese de doutorado). Pernambuco, Recife, 2002.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MELO, G. Chaves. **A Língua do Brasil**. 4ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1981.

MISNISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Escolar Indígena**. www.mec.org.br. Acesso em 20 de junho de 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

MOONEM, F. MAIA, L.M. (Org) **Etnohistória dos Índios Potiguara**. João Pessoa: SEC, 1996.

MUNDURUKU, Daniel. **O Banquete dos Deuses**. São Paulo: Angra, 2000.

ORLANDI, Eni Pucceinelli. **Língua e Conhecimento Lingüístico**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVERIA, Sônia. **A Abordagem de Pesquisa Etnográfica**: reflexões e contribuições. 2006. www.escoladegoverno.mt.gov.br/arquivos/trabahos/arquivo9.doc. Acesso em 26/10/2006.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Gêneros Textuais e Letramento**: uma abordagem sociointeracionista da produção escrita de crianças de 1ª e 2ª séries. (tese de doutorado) Pernambuco: Recife, 2005.

PINTO, Estevão. **Prefácio do Tradutor**. In: MARTINS, Wilma. **Memória de Nós**: o discurso possível e o silêncio Tupinambá nos relatos de viagem do século XVI. (tese de doutorado). Pernambuco: Recife, 2002.

PROFESSORES E ALUNOS POTIGUARA (Org). **Os Potiguara pelos Potiguara**. Baía da Traição: SEGRAFF/FUNAI, 2005.

PROFESSORES INDÍGENAS DE PERNAMBUCO. Cantando e Escrevendo suas Histórias. Recife: Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco; Diretoria de Educação Escolar, 1997.

RIBEIRO, Arilda I. M. **Mulheres Educadas na Colônia**. In: LOPEZ, E.M.T & FARIAS FILHO, L.M; VEIGA, G.C. **500 anos de Educação no Brasil**. 3ed. 1 reimp., Belo Horizonte: autentica, 2007.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 2. ed. 3. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RODRIGUÊS, A. **As Línguas Brasileiras**. In: MARIANI, Bethania. **Colonização Lingüística**: línguas, políticas e religião no Brasil (século XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América. Campinas: SP: 2004.

SANTOS, Gersen Luciano dos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade LACED/Museu Nacional, 2006.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

_____. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOUZA, A.S.D. **Identidade, Educação Escolar Indígena e Bilingüismo na Aldeia Munduruku**. (dissertação de mestrado). Amazonas: Manaus, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

REVISTA ÉPOCA. **O Que é Bolsa Família?** Disponível em: www.fazenda.gov.br/resenhaeletronica/mostramateria.asp?cod=509156. Acesso em: 05/12/2008.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**. 2. ed. 3. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SENA, Vera Olinda & TOMMASINO, Kamiye. **A Formação do Professor Indígena**. In: D'ANGELIS, Wilmar & VEIGA, Juracilda. **Leitura e Escrita nas Escolas indígenas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

TOMMASINO, Kimiye. **Diretrizes para a Educação Escolar Indígena no Paraná**: algumas considerações preliminares. In: D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (Orgs). **Leitura e Escrita em Escolas Indígenas**. Campinas: SP, ALB: Mercado da Letras, 1997.

TIBIRIÇA, L. C. **Dicionário Tupi – Português**: com esboço de gramática de Tupi Antigo. São Paulo: Traço Editora, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semyonovistch. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____, **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ANEXOS

ANEXO 1
PERGUNTAS DA ENTREVISTA (PROFESSORES)

1. O que você entende por Educação Indígena?
2. Em sua opinião, quais as diferenças entre educação indígena e educação não-indígena?
3. Qual a importância do ensino da Língua Portuguesa para sua comunidade Potiguara?
4. Qual a importância do ensino da Língua Tupi para sua comunidade Potiguara?
5. O que você entende por bilingüismo?
6. Há espaço e necessidade do bilingüismo nessa escola indígena?
7. O que você entende por letramento?
8. Em sua opinião, que atividades favorecem o desenvolvimento da aprendizagem da escrita?
9. O que você entende por oralidade?
10. Como você trabalha a oralidade dos seus alunos em suas aulas de Língua Portuguesa?
11. O que você entende por gêneros textuais?
12. Você trabalha com os gêneros textuais?
13. Como você trabalha os gêneros em sala de aula?
14. Qual a sua expectativa em relação à educação escolar indígena diferenciada?

ANEXO 2
QUESTIONÁRIOS SOCIOCULTURAL ALUNOS

1. Sexo	Total
Masculino	15
Feminino	15
2. Levando em conta a classificação usada pelo IBGE, como você definiria a sua cor?	Total
Branca	8
Preta	1
Parda	3
Amarela	-
Indígena	18
Não respondeu	-
3. Por que você escolheu esta escola para estudar?	Total
Pela qualidade de ensino que a escola oferece	11
Pela influência de parentes e/ou amigos	1
Por estar situada perto de sua residência	4
Porque é uma escola indígena	12
Não respondeu	2
4. Qual o meio de transporte que você utiliza para vir à escola?	Total
Nenhum	18
Moto	1
Carro familiar	1
Carro de colegas	6
Ônibus	2
Ônibus da escola	1
Não respondeu	1
5. Qual a ocupação principal de seu pai ou responsável?	Total
Trabalhador rural	7
Industriário ou comerciante	1
Professor	1
Empresário	1
Pescador	2
Carvoeiro	1
Profissional liberal – funcionário público	10
Artesão	-
Aposentado	2
Está desempregado	2
Outra	3

6. Qual a ocupação principal de sua mãe ou responsável?	Total
Trabalhadora rural	4
Industriária ou comerciária	1
Professora	3
Empresária	-
Pescadora	-
Carvoeira	-
Profissional liberal - funcionária pública	3
Artesã	1
Aposentada	1
Está desempregada	4
Dona de casa	7
Outra	5
Não respondeu	1
7. Em que faixa está situada a renda mensal de sua família?	Total
1 salário mínimo	22
De 2 a 5 salários mínimos	4
De 6 a 9 salários mínimos	-
De 10 a 13 salários mínimos	-
Acima de 13 salários mínimos	-
Não respondeu	4
8. Qual a sua participação na renda familiar?	Total
Não trabalho. Recebo ajuda financeira da família.	2
Não trabalho. Recebo bolsa família	17
Trabalho. Recebo ajuda financeira da família.	-
Trabalho. Não recebo ajuda financeira da família.	2
Trabalho. Contribuo parcialmente para o sustento da família.	6
Não respondeu	3
9. Onde você mora?	Total
Na casa dos pais ou responsável	27
Na casa de parentes ou amigos	1
Em imóvel alugado, hotel, pensionato, pensão, república ou assemelhado	-
Não respondeu	2
10. Existe automóvel em sua casa?	Total
Sim	8
Não	19
Não respondeu	3
11. Existe telefone/celular em sua casa?	Total
Sim	14
Não	16
Não respondeu	-

12. Existe computador em sua casa?	Total
Sim	12
Não	3
Não respondeu	15
13. Qual a atividade extra-escolar de que você mais participa?	Total
Atividade artístico-cultural	5
Atividade religiosa	1
Atividade recreativa	1
Atividade esportiva	16
Nenhuma	4
Outra	-
Não respondeu	3
14. Com qual das atividades abaixo você ocupa mais seu tempo ?	Total
Televisão	12
Teatro – cinema	-
Música	1
Dança	2
Leitura	1
Internet	1
Outra	1
Não respondeu	12
15. Qual o nível de instrução de seu pai?	Total
Não tem nenhum nível de instrução	7
Ensino fundamental (até a 4ª série do 1º grau)	3
Ensino fundamental (até a 8ª série do 1º grau)	5
Ensino médio (incompleto)	2
Ensino médio (completo)	4
Superior (incompleto)	1
Superior (completo)	-
Não respondeu	-
16. Qual o nível de instrução de sua mãe?	Total
Não tem nenhum nível de instrução	5
Ensino fundamental (até a 4ª série do 1º grau)	6
Ensino fundamental (até a 8ª série do 1º grau)	6
Ensino médio (incompleto)	4
Ensino médio (completo)	6
Superior (incompleto)	1
Superior (completo)	-
Não respondeu	-

17. Entre as opções seguintes, qual você prefere?	Total
Computador	9
Esporte	6
Leitura	2
Música	1
Televisão	5
Teatro – cinema	3
Não respondeu	4

ANEXO 3 QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS SOBRE LETRAMENTO

1. O que você mais gosta de ler?	Total
Jornais	-
Revista de variedades	-
Histórias em quadrinhos	15
Livros de histórias ou aventura	2
Livros didáticos	1
Romances	5
Textos da internet	7
Nenhum desses apresentados	-

2. Quando você era mais novo seus pais costumavam ler para você?	Total
Quando ia dormir	10
Quando você pedia	3
Quando iam ensinar alguma coisa	4
Nunca liam	13

3. Qual a relação de seus pais com a escrita?	Total
Usam para trabalhar	14
Usam para elaborar listas de compras, recado, outras utilidades	8
Usam para escrever diário	1
Usam para elaborar textos variados	4
Não respondeu	3

4. Qual a sua relação com a escrita?	Total
Usa para estudar	27
Usa para elaborar listas de compras, recado, outras utilidades	1
Usa para escrever diário	2
Usa para elaborar textos variados	-

5. A maioria dos textos utilizados pelo professor de Língua Portuguesa em sala de aula aborda temas indígenas?	Total
Sim	23
Não	5
Não respondeu	2

6. Que modos de leitura você costuma realizar nas aulas de Língua Portuguesa?	Total
Leitura em voz alta	22
Leitura silenciosa	6
Outra	-
Não respondeu	2
7. Que modos de leitura você costuma realizar nas aulas de Língua Tupi?	Total
Leitura em voz alta	18
Leitura silenciosa	9
Outra	-
Não respondeu	3
8. Você acha importante o ensino da Língua Portuguesa?	Total
Sim, para manter o contato com o branco	1
Sim, porque os Potiguara não falam mais a língua indígena	7
Sim, porque a língua portuguesa é usada em todas as situações de comunicação com o índio e o não-índio	17
Não respondeu	5
9. Qual o local de uso da Língua Portuguesa?	Total
Só na cidade para manter contato com o branco	14
Na cidade e na aldeia (vila)	14
Não respondeu	2
10. Marque com um X os textos que seu professor já lhe ensinou a produzir em sala de aula.	Total
Conto maravilhoso	5
Fábula	5
Lenda	25
Narrativa de aventura	8
Narrativa de ficção	1
Narrativa de enigma	3
Novela fantástica	5
Conto parodiado	3
Relato de experiência vivida	9
Relato de viagem	10
Testemunho	4
Notícia	16
Ensaio bibliográfico	4
Texto de opinião	12
Diálogo argumentativo	6
Carta do leitor	10
Carta de reclamação	5
Deliberação informal	1
Debate regrado	6
	Total

Continuação: 10. Marque com um X os textos que seu professor já lhe ensinou a produzir em sala de aula

Discurso de defesa	4
Discurso de acusação (adv)	5
Seminário	1
Anotações	16
Resumo	14
Instrução de montagem	5
Receita	10
Regulamento	-
Regras de jogo	15
Instruções de uso	7
Instruções	11

11. Marque com um X os textos que você já produziu em suas atividades fora da escola (na escrita ou na oralidade)

Conto maravilhoso	5
Fábula	7
Lenda	22
Narrativa de aventura	5
Narrativa de ficção	3
Narrativa de enigma	6
Novela fantástica	2
Conto parodiado	1
Relato de experiência vivida	10
Relato de viagem	11
Testemunho	1
Curriculum vitae	1
Notícia	9
Reportagem	7
Crônica esportiva	8
Ensaio bibliográfico	3
Texto de opinião	15
Diálogo argumentativo	6
Carta do leitor	7
Carta de reclamação	5
Deliberação informal	-
Debate regrado	2
Discurso de defesa	5
Discurso de acusação (adv)	1
Seminário	4
Conferencia	2
Artigo ou verbete de enciclopédia	8
Entrevista especializada	4
Anotações	11
Resumo	18
Relatório científico	1
Relato de experiência científica	3

Continuação: 11. Marque com um X os textos que você já produziu em suas atividades fora da escola (na escrita ou na oralidade)

	Total
Instrução de montagem	4
Receita	5
Regulamento	1
Regras de jogo	11
Instruções de uso	4
Instruções	5

ANEXO 4
QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL DOS PROFESSORES

1. Sexo	Total
Masculino	2
Feminino	2
2. Levando em conta a classificação usada pelo IBGE, como você definiria a sua cor?	Total
Branca	-
Preta	-
Parda	2
Amarela	-
Indígena	2
Não respondeu	-
3. Por que você escolheu esta escola para trabalhar?	Total
Pela qualidade de ensino que a escola oferece	1
Pela influência de parentes e/ou amigos	-
Por estar situada perto de sua residência	-
Porque é uma escola indígena	3
Não respondeu	-
4. Qual o meio de transporte que você utiliza para vir à escola?	Total
Nenhum	1
Moto	-
Carro familiar	1
Carro de colegas	-
Ônibus	2
Ônibus da escola	-
Não respondeu	-
5. Em que faixa está situada a renda mensal de sua família?	Total
1 salário mínimo	1
De 2 a 5 salários mínimos	2
De 6 a 9 salários mínimos	1
De 10 a 13 salários mínimos	-
Acima de 13 salários mínimos	-
Não respondeu	-

6. Qual a sua participação na renda familiar?	Total
Não trabalho. Recebo ajuda financeira da família.	-
Não trabalho. Recebo bolsa família	-
Trabalho. Recebo ajuda financeira da família.	1
Trabalho. Não recebo ajuda financeira da família.	-
Trabalho. Contribuo parcialmente para o sustento da família.	3
Não respondeu	-
7. Onde você mora?	Total
Na casa dos pais ou responsável	2
Na casa de parentes ou amigos	-
Em imóvel alugado, hotel, pensionato, pensão, república ou assemelhado	2
Não respondeu	-
8. Existe automóvel em sua casa?	Total
Sim	1
Não	3
Não respondeu	-
9. Existe telefone/celular em sua casa?	Total
Sim	2
Não	2
10. Existe computador em sua casa?	Total
Sim	3
Não	1
Não respondeu	-
11. Qual a atividade extra-escolar de que você mais participa?	Total
Atividade artístico-cultural	1
Atividade religiosa	-
Atividade recreativa	-
Atividade esportiva	-
Nenhuma	1
Outra	-
Não respondeu	2
12. Com qual das atividades abaixo você ocupa mais seu tempo ?	Total
Televisão	1
Teatro – cinema	-
Música	-
Dança	-
Leitura	-
Internet	1
Outra	-
Não respondeu	2

13. Entre as opções seguintes, qual você prefere?	Total
Computador	2
Esporte	-
Leitura	2
Música	-
Televisão	-
Teatro – cinema	-
Não respondeu	-

ANEXO 5

QUESTIONÁRIO SOBRE LETRAMENTO DOS PROFESSORES

1. O que você mais gosta de ler?	Total
Jornais	1
Revista de variedades	-
Histórias em quadrinhos	-
Livros de histórias ou aventura	-
Livros didáticos	1
Romances	-
Textos da internet	-
Nenhum desses apresentados	-
Não respondeu	2

2. Qual a relação de seus pais com a escrita?	Total
Usam para trabalhar	-
Usam para elaborar listas de compras, recado, outras utilidades	-
Usam para escrever diário	1
Usam para elaborar textos variados	2
Não respondeu	1

3. Qual a sua relação com a escrita?	Total
Usa para estudar	1
Usa para elaborar listas de compras, recado, outras utilidades	1
Usa para escrever diário	-
Usa para elaborar textos variados	-
Não respondeu	2

4. De qual fonte você costuma selecionar os textos que são lidos por seus alunos?	Total
Texto do livro didático	2
Texto produzido por você mesmo	-
Textos de jornais ou revistas	1
Textos da internet	-
Outro	-
Não respondeu	1

5. A maioria dos conteúdos temáticos abordados nos textos que você utiliza em sala de aula é...	Total
Indígena	1
Não-indígena	2
Não respondeu	1
6. Que modos de leitura você costuma realizar mais com seus alunos?	Total
Leitura em voz alta	2
Leitura silenciosa	-
Outra	-
Não respondeu	2
7. Que tipo de atividade você aplica para avaliar o nível de leitura em Língua Portuguesa (ou Tupi) de seus alunos?	Total
Priorizo unicamente os elementos/informações presentes no texto	1
Priorizo a relação entre texto e os conhecimentos de mundo do aluno	1
Priorizo a opinião particular dos alunos em reação a temática do texto	1
Outro	-
Não respondeu	1
8. Que tipo de atividade você aplica para avaliar o nível aprendido da escrita da Língua Portuguesa (ou Tupi)?	Total
Priorizo a produção textual de redação	-
Priorizo as atividades de ditado	-
Priorizo a produção textual de textos variados	2
Outro	1
Não respondeu	1
9. Que tipo de atividade você utiliza para desenvolver o aprendizado da escrita da Língua Portuguesa?	Total
Cópia	-
Ditado	-
Produção textual de redação	1
Produção textual de textos variados	1
Outra	1
Não respondeu	1
10. Qual o local de uso da Língua Portuguesa?	Total
Só na cidade para manter contato com o branco	-
Na cidade e na aldeia (vila)	4
Não respondeu	-
11. Qual a situação da língua Tupi na aldeia Potiguara quanto à oralidade?	Total
Não é mais falada	-
É pouco falada	3
É muito falada	-
É a única falada	-
Não respondeu	1

12. Marque com um X os textos que você já ensinou seus alunos a produzir em sala de aula. **Total**

Conto maravilhoso	3
Fábula	3
Lenda	3
Narrativa de aventura	2
Narrativa de ficção	-
Narrativa de enigma	2
Novela fantástica	-
Conto parodiado	1
Relato de experiência vivida	1
Relato de viagem	2
Testemunho	1
Curriculum vitae	1
Notícia	3
Reportagem	2
Crônica esportiva	2
Ensaio bibliográfico	1
Texto de opinião	3
Diálogo argumentativo	1
Carta do leitor	3
Carta de reclamação	-
Deliberação informal	-
Debate regrado	-
Discurso de defesa (adv)	1
Discurso de acusação (adv)	-
Seminário	2
Conferência	-
Artigo ou verbete de enciclopédia	1
Entrevista de especialista	1
Anotações	-
Resumo	3
Relatório científico	-
Relato de experiência científica	1
Instrução de montagem	-
Receita	3
Regulamento	-
Regras de jogo	2
Instruções de uso	-
Instruções	1

13. Marque com um X os textos que você já produziu em suas atividades fora da escola (na escrita ou na oralidade)	Total
Conto maravilhoso	2
Fábula	2
Lenda	2
Narrativa de aventura	1
Narrativa de ficção	2
Narrativa de enigma	-
Novela fantástica	-
Conto parodiado	-
Relato de experiência vivida	2
Relato de viagem	2
Testemunho	1
Curriculum vitae	1
Notícia	2
Reportagem	2
Crônica esportiva	-
Ensaio bibliográfico	1
Texto de opinião	2
Diálogo argumentativo	1
Carta do leitor	1
Carta de reclamação	-
Deliberação informal	-
Debate regrado	-
Discurso de defesa (adv)	-
Discurso de acusação (adv)	-
Seminário	2
Conferência	-
Artigo ou verbete de enciclopédia	2
Entrevista de especialista	1
Anotações	2
Resumo	2
Relatório científico	-
Relato de experiência científica	1
Instrução de montagem	-
Receita	2
Regulamento	-
Regras de jogo	1
Instruções de uso	-
Instruções	2

ANEXO 6

ENTREVISTA PROFESSOR 1

15. O que você entende por Educação Indígena?

É::: a Educação Indígena eu entendo como um processo até de valorização e respeito das comunidades da qual ela está inserida. Quando a gente fala de Educação Indígena, a gente tem que (+)/ em termos de Paraíba, aonde nos estamos falando do povo Potiguara né? Das 26 aldeias, das 3 terras indígenas que compõe o povo Potiguara, a Educação Indígena é algo novo, que nós estamos vivendo o momento da descoberta do que poderá vir a ser essa Educação Indígena, você deve saber muito bem que é::: a Constituição de 88, é a Constituição que vai garantir os direitos aos povos remanescentes indígenas e aí é onde vai garantir a educação diferenciada, que a LDB trata com mais é::: enfoque, é a LDB ela garante. Só que em termos de Potiguara a gente tem essa ênfase maior em termos de educação indígena a partir de 4, 5 anos atrás com mais força, no é isso ? E::: há uns 10 anos co:::m ela chegando por aqui. Aqui em Monte-Mor nós temos 4 anos de educação diferenciada indígena, como o nome indígena diferencia, numa escola chamada Guilherme da Silveira que era uma escola tradicional construída pelos Lundgreen, um grupo alemão que criou a cidade de Rio Tinto que está sobreposta a aldeia é::: de Monte-Mór. E há 4 anos atrás aconteceu o que a gente chama de *Retomada*, ou seja, a gente retomou essa escola da aldeia para que ela ofereça a Educação Indígena Diferenciada. Só que a Educação Indígena Diferenciada hoje é algo que não está pronto, como a educação nunca consegue está pronta, a educação sempre é algo mutável. A educação Indígena / estamos vivendo um momento de descoberta, o que vai ser a educação indígena realmente. No caso é::: aqui de aqui em Monte-Mór nós estamos trabalhando muito forte é::: na construção da proposta político-pedagógica da escola e do currículo escolar. Nós estamos prevendo hoje oferecer as crianças que é um debate muito interessante, que é a questão do Tupi-Garani. É você sabe os Potiguara, eles perderam a língua mãe, então é::: há essa tentativa de resgate do Tupi-Garani dentro da grade curricular, quer dizer, é um desafio muito grande que a gente tá tentando buscar. Como também a questão da Arte Cultura, a disciplina de arte que existe aí no currículo tradicional nós já mudamos e acrescentamos a Arte Cultura, que é uma forma de tá valorizando também a arte e a cultura. Como também Etnohistória que entrou nesse ano agora no currículo escolar, tem buscado trazer aos alunos a contextualização da história indígena do povo que eles estão inserido. Ou seja, se eu te falar que a educação tá pronta, eu não concordo, se disser que a educação indígena está sendo construída, é uma realidade, se eu disser que é fácil, também não, porque às vezes os próprios gestores que deveriam amparar muitas vezes não entendem a proposta, não conhecem o que é a proposta. Então é uma luta diária, mas eu acho que a educação indígena eu definiria ela como::: algo bom que poderia ainda ser melhorado.

16. Em sua opinião, quais as diferenças entre educação indígena e educação não-indígena?

È eu acho que a diferença ela surge a partir da proposta, não é isso? Eu acho assim a educação (+), o que é Educação não-indígena? A Educação não-indígena ela é a educação universal, se agente pegar um município em Santa Catarina, ele tem a grade curricular é::: que rege o Português, a Matemática, a História, Geografia, a Ciências; se eu pegar uma escola no Amazonas, uma escola aqui na Paraíba, aqui no nordeste né? È aquela grade que uni todos numa proposta de educação. A Educação Indígena é ela tem/é diferente. Porque a Educação Indígena é diferente? A educação indígena ela valoriza a cultura do povo da qual ela está inserida. Por exemplo, há uma grade curricular, as aulas começam em fevereiro, março,

termina em dezembro, é::: para os indígenas Potiguara, por exemplo, é interessante que seja da mesma forma essa mesma grade curricular? Na educação tradicional, é eles comemoram várias datas cívicas ou não que pertencem à cultura branca, para os povos indígenas, para o povo Potiguara é essas mesmas datas? A educação é... há uma contextualização com valores no caso né? Os valores que são passados pela escola tradicional são os mesmos valores que a escola indígena, que os povos indígenas valorizam? Então eu acho que a educação indígena tem esse principal contexto: de poder é::: trabalhar em sala de aula com as comunidades indígenas os valores ao qual elas respeitam, os valores ao quais elas precisam ser trabalhados, que nem sempre são os mesmos valores que a escola tradicional branca trabalha. Então para isso é a educação indígena para trabalhar o específico, é::: o que tem valor para as comunidades indígenas. Então que é nesse contexto que a escola indígena entra na questão do regate da valorização da cultura daquele povo.

17. Qual a importância do ensino da Língua Portuguesa para sua comunidade Potiguara?

A importância é fundamental porque no caso aqui dos Potiguara que é uma comunidade que 1501 temos registro de Américo Vespúcio em Baía da Traição aqui na nossa área são mais de 500 de processo de aculturação, processo de miscigenação, processo de intercâmbio. Eu acho assim que não pode esquecer que os Potiguara acima de tudo são brasileiro né? Quer dizer moram no Brasil um país que é um país de Língua Portuguesa, então eu acho que o ensino de língua portuguesa ele é fundamental até para o próprio relacionamento do indígena com a comunidade em si né? Porque o indígena tem que trabalhar, ele tem que se comunicar, ele é:::, a questão de emprego hoje em dia ele não fica só restrito, temos aldeias, aldeias urbanas, aldeia próximas a cidade com sistema bancário, com transporte regular, com até a universidade federal hoje é próxima a aldeia indígena no caso, então eu acho que a questão da língua portuguesa é aí fundamental. Precisamos valorizar o Tupi, precisamos valorizar a cultura indígena, mas não podemos esquecer que nós somos brasileiros, vivemos num país de língua portuguesa, nós temos que se relacionar. Então eu acho que é::: para forma bem esse indígena dentro da contextualização que nós temos a língua portuguesa é fundamental. É com esse e outros povos que não chegaram a esse nível de interferência, eu não sei para esses povos qual a importância da Língua Portuguesa. Mas para o caso dos Potiguara que são aldeias urbanas, aldeias que estão em contato a mais de 500 anos o ensino de Língua Portuguesa é fundamental.

18. Qual a importância do ensino da língua Tupi para sua comunidade Potiguara?

O ensino do Tupi para a comunidade Potiguara é uma tentativa de valorização né? Da da cultura indígena. Agora uma opinião particular minha, não é a opinião da maioria, não é opinião consensual. Entendeu? Mas é::: eu não concordo muito com essa introdução do Tupi, entendeu? Até porque é::: eu considero como um Tupi mecânico, porque é uma coisa que é trazida e (imposta). Eu num sou muito, não concordo muito não, agora é uma opinião minha, não reflete a opinião da maioria, nem um consenso né?. É eu sou a favor da desse ensino de línguas indígenas da educação indígena naquelas comunidades que não a perderam ainda, agora eu acho que às vezes trazer o Tupi para uma comunidade que já perdeu essa língua já no histórico, se torna até pouco interessante para os alunos. Você, é::: você falta u:::, você dá o conteúdo mas você acha que não consegue chegar até aos alunos porque falta o::: é interesse da prática no dia-a-dia. Se aprende o Tupi hoje vamos supor no caso da nossa escola Guilherme da Silveira é::: são 2 aulas por semana, aonde o aluno aprende o Tupi naquelas duas horas por semana, mas depois cadê essa prática do dia-a-dia, cadê o interesse em relação

a isso aí, porque nós não temos programas televisivos em Tupi, não temos acesso a internet em Tupi, não temos textos em Tupi, não temos livros em Tupi, então fica uma coisa muito achado isolada, então acho eu respeito as pessoas que defendem que introduziram e tudo mais, mas eu tenho uma opinião meia contrária a essa questão do Tupi.

19. O que você entende por bilingüismo?

Bem oficialmente o bilingüismo é o estudo de duas línguas ou se não a prática de duas línguas. Quer dizer são é, há muitas comunidades indígenas hoje que nós conhecemos que são, algumas pessoas são bilíngüe no caso né?. É Acho que o ser bilíngüe não é obrigado saber o inglês e o português ou francês e português, acho que as pessoas que falam dialetos ou línguas indígenas também são bilíngüe né? Porque no caso elas conseguem está nessas duas áreas. A gente sabe que há muitos povos indígenas que são bilíngües; que eles dominam o Português, que é a língua mãe da nação, mas também eles falam nos seus dialetos na sua comunidade. Mas no caso dos Potiguara eu desconheço Potiguara bilíngües no caso né? Porque as pessoas que fizeram o curso de Tupi, que aprenderam a falar o Tupi, mas não é o original, então eu acho que o bilingüismo no caso dos Potiguara eu acho que é um processo é que (eu não sei a palavra que eu poderia usar) não é original no caso né? Mas eu entendo INC no caso as comunidades que falam duas línguas é:::, podendo ser um dialeto e um português ou duas (línguas) de duas nações. No caso né?

20. Há espaço e necessidade do bilingüismo nessa escola indígena?

Se for dentro do contexto de valorização da cultura, se for dentro do contexto de de de de unir todos é::: em prol de algo, em prol de uma forma. No caso o Tupi né? Valorizar a cultura ancestral, é valorizar a questão da identificação né, aquelas crianças aprendem o Tupi eu acho no caso o bilingüismo pode ser interessante, entendeu, agora é::: agora eu acho que um processo muito longo ainda eu acho que para o bilingüismo dentro da questão Potiguara, não estou falando de outros povos que ainda possuem, mas para os Potiguara eu acho que é um caminho longo é::: em termos de educação indígena mais propriamente dito tem que se tornar interessante, porque é o português que a criança aprende na escola, ela pratica no dia-a-dia, ela fala em casa com os pais, ela ouve o português, ela tem livros em português, então ela pratica, e o Tupi ele tem que caminhar pra isso, se quiser voltar ou permanecer, porque se ele não articular essa expansão, eu acho que ele se torna vazio.

21. O que você entende por letramento?

Letramento né? O que eu entendo por letramento, é se a gente para um pouco no contexto histórico do letramento tinha na época dos coronéis antigamente tinha a questão das pessoas letrada, que era uma pessoa letrada né? Era uma pessoa estudada né? Que a gente chama de letramento. Mas eu também vejo de outra forma o letramento, letramento eu acho é:::, por exemplo, o português nós temos é::: a fala brasileira, que embora seja português, mas é brasileira, a fala né? Nós temos o letramento que é::: transformar os fonemas em letras no caso né? E muito mais. Que eu acho talvez que dos dos é, se eu falar do Tupi é::: também há o letramento porque os fonemas e as formas que também é diferente eles trouxeram, foi produzido letras que representam, no caso eu acho que o Tupi é muito mais próximo do russo do que do brasileiro, do português no caso né? É eu acho talvez que um russo aprenda a falar Tupi, talvez ele aprenda mais fácil do que o português, porque você sabe o português é uma língua silábica e o Tupi não é uma língua silábica. Então é essa dificuldade no caso né? É o letramento eu vejo dessa forma a questão do estudo, podendo puxar prá esse lado as pessoas

letradas que aprenderam a ler no caso né? E também o sentido da transcrição da fala da fonética no caso né? Se as pessoas soubessem escrever textos em Tupi, mandar bilhetes em Tupi, é::: trabalhar toda forma no contexto Tupi, seria o letramento no caso né? Elas estariam sendo letradas, é o meu ponto de vista, não sei se o fato né?

22. Em sua opinião, que atividades favorecem o desenvolvimento da aprendizagem da escrita?

È o que eu venho dizendo e to dizendo, eu acho que isso aí é um desafio que a gente tem que buscar, é como se torna interessante e prático essa questão do ensino de Tupi né? Então isso a gente tem que partir pra pra publicação de livros, cartilhas ou mesmo textos em Tupi para que as pessoas possam é::: torna isso mais prático no dia-a-dia né? Eu acho é::: pra tornar mais interessante o ensino do Tupi a gente tem que buscar uma praticidade, a gente tem que tentar fazer com que se torne mais contextualizado no dia-a-dia, porque se não se torna vazio, como eu disse a você, fica restrito a sala de aula, a duas aula de 40 minutos, no caso né? Então difícil né? Eu acho que deveria se buscar; tem que se buscar a praticidade uma coisas mais do dia-a-dia pra se torna mais interessante no caso.

8.1. E o ensino de Língua Portuguesa, quais as atividade que favorecem com que o aluno aprenda melhor a Língua Portuguesa?

A questão da Língua Portuguesa é::: há um desafio muito grande é::: para nós professores de Língua Português né? Porque com o passar assim, as crianças, agente tem pegado elas na 5ª série, que é meu caso, com uma dificuldade muito grande em termos de escrita né? E transcrição, vamos dizer assim né? Do jeito que fala se escreve e como (incompreensível). Agora eu acho que as formas de se trabalhar isso aí, agente tem feito isso em sala de aula, é buscar o diferente, você trabalhar com textos de jornais impressos, com recortes de jornais, de matérias, de reportagens, tudo mais, o uso de dicionário, o uso de teatro, o uso de músicas, é tem que se tornar interessante, porque você tem que lembrar que hoje o ensino do português e da escola em si está disputando com que? Com coisas muito mais interessantes, que é a agilidade da televisão, com a o mundo fantástico da internet, é::: e outros fatores mais, então você tem que tentar é::: tornar essas aulas mais dinâmicas e menos é::: ortodoxa, menos escrita no caso né? Tenta mostrar, construir com esses alunos a língua portuguesa, mostrar a importância da língua portuguesa no dia-a-dia, no cotidiano e não apenas chegar no quadro e na escola e encher o quadro de gramática sem nenhuma (incompreensível) interessante para ao aluno.

23. O que você entende por oralidade?

Por oralidade, eu entendo como: o que a gente chama de tradição oral, ou cultura oral, oralidade eu acho que é o senso comum que um povo possui entendeu? que é transmitido de geração a geração entre as pessoas, quase todos os povos eles se identificam na sua oralidade, que são as história que você conta e todo mundo já ouviu falar, todo mundo conhece um avô, um primo ou um tio, uma mãe que já participou daquilo ali né? Então eu acho que essa oralidade, esses, essas histórias que são contadas, esses contos, esses causos, ela traz uma riqueza cultural fantástico, e eu acho que é muito importante, eu acho que a oralidade ela ela faz parte do do resgate da cultura, do ensino, da aprendizagem, é::: da valorização de um povo, eu acho que essa tradição oral tem que ser preservada é:::, porque ela identifica, mesmo que você possa ter alguma história, vamos supor as lendas e as mitologias né? As lendas é

semelhantes em alguns lugares, mas pela oralidade cada um tem sua característica própria, tem seu ponto específico daquele povo no caso.

24. Como você trabalha a oralidade dos seus alunos em suas aulas de língua Portuguesa?

Uma forma que a gente tem como trabalhar a oralidade nas aulas de língua portuguesa é utilizar os anciões no caso né? As pessoas idosas é, que geralmente tem muita história para contar né? Na oralidade, então é muito interessante, a gente já fez isso em sala de aula várias vezes, é você trabalhar os temas, por exemplo, pode ser as lendas o tema, pode ser o trabalho, pode ser a vida em família, e você induzir os alunos a irem pra casa entendeu? E conversar com seus avós, com as pessoas mais velhas e transcrever é:::, que é essa parte de oralidade, transcrever a essas histórias que eles contam né? Ou senão, você pode induzir seus alunos a irem em casa, no caso, pra casa conversar os anciões, é uma forma de valorizar também a oralidade, e permite que em sala de aula se gerem debates de cada um contando a sua história né? No caso é::: quando a gente fala em ensino da língua portuguesa muitas gente confunde com só escrever português, e não a língua portuguesa é toda a questão da comunicação, então é acho que a oralidade é tudo isso aí né? Dentro do portuguesa, é permitir que as histórias fluam, permitir que as crianças é investiguem os anciões, as pessoas mais antigas e tragam suas histórias, até numa forma de suas histórias não se perderem né?.

25. O que você entende por gêneros textuais? (não perguntei)

26. Você trabalha com os gêneros textuais?

Trabalhamos com certeza, é::: até porque a gente tem trabalhado no sentido de de de transcrever e resgatar essa cultura oral, essas histórias do nosso povo Potiguara, então alguns textos é::: (incompreensível), alguns gêneros textuais tem é que ser usado né? Como o conto, a crônica, a fábula, o causo, o teatro e a música e outras formas também com certeza tem que ser trabalhado em sala de aula.

27. Como você trabalha os gêneros em sala de aula? Podes descrever uma atividade?

A partir da pesquisa deles em campo né? Da entrevista dos anciões, eles podem fazer uma um relato, no caso né? Daquilo é::: que eles ouviram ou tudo mais, ou senão no caso é, a partir de um debate amplo em sala de aula, eles podem elaborar uma crônica, é falando, por exemplo, um exemplo prático a questão da fábula, né? Uma fábula geralmente ela tem uso de animais e um contexto moral dentro desta fábula né? Então é a gente pode usar o uso da fábula para trabalhar o resgate e o respeito à natureza, aonde a eles criam um texto envolvendo animais que vai ter a moral da história a preservação da natureza. Isso é uma coisa que a gente já fez em sala de aula, e é o uso da fábula, ou senão através das histórias da tradição oral, da oralidade que eles praticam, você transformar, fazer um teatro, por exemplo, da história do lobisomem, da comadre fulozinha²⁸ isso é uma outra prática que a gente faz em sala de aula. Ou senão a seleção de jornais é::: nacionais, jornais a nível estadual e você induzi-los a procurar reportagens dentro dos jornais que chamam a atenção deles e que eles debatam as reportagens, quer dizer, então você usa aí a questão do texto jornalístico né? Então são algumas formas para você trabalhar.

²⁸ O professor está se referindo a lenda indígena potiguara intitulada Comadre Fulozinha.

28. Qual a sua expectativa em relação à educação escolar indígena diferenciada?

O caminho é longo, é preciso muito trabalho ainda, é preciso ainda compreensão do que é educação diferenciada indígena, mas eu acho que os primeiros passos já foram dado, tá se buscando, tá se correndo atrás, e acho que o restante só o futuro poderá dizer se chagaremos lá ou não.

ANEXO 7 ENTREVISTA PROFESSOR 2

1. O que você entende por Educação Indígena?

Educação indígena, educação indígena tem (incompreensível), quem resumindo, começou esse negócio foi minha irmã né? A minha irmã pegou, com o tempo ela resolveu casar, aí deixou essa responsabilidade comigo. O que eu entendo é que é difícil de si trabalhar porque além de se dá o contexto assim básico, do normal, dos brancos é mais difícil porque tem que lidar muito com a comunidade, com os pais dos alunos, se envolvem muito, principalmente que tem muita perseguição essa educação indígena é um negócio muito difícil de lidar, tô 4 ano trabalhando aqui, mai pra mim foi uma dificuldade, até hoje é uma dificuldade porque tem que lhe dá, é muito difícil lidar com a educação indígena.

2. Em sua opinião, quais as diferenças entre educação indígena e educação não-indígena?

Qual a diferença (+) pra mim, (+) qual a diferença ((murmurando)), a diferença não-indígena como se diz, fala muito, é uma educação muito, ele quer saber mai da quantidade e não da qualidade, noi não na educação indígena nós busca mais saber da qualidade do aluno (+). Busca muito mai saber da (incompreensível) nem que queira nem queira bota, nói dá a educação tradicional, mai tem que jogar pra cultura dele, pra realidade dele.

3. Qual a importância do ensino da Língua Portuguesa para sua comunidade Potiguara?

Fundamental (pausa) fundamental porque quer queira quer não queira em todo canto ela está presente.

4. Qual a importância do ensino da Língua Tupi para sua comunidade Potiguara?

È importante porque resumindo é um é a primeira língua, a língua como se chama de (pausa, pensando) a língua (tenta lembrar) que no ano, até mil oitocentos e, deixa eu ver, até 1837 aqui só falava tupi aí com o tempo foi perdendo essa cultura, mai quer queira quer não queira é importantíssimo tá porque se hoje em dia não tivesse gente que falasse tupi, alguns professores eu acho que aqui nem negócio de indígena não tinha. È fundamental esse negócio da língua tupi. E quer queira quer não queira vai ter uma, vai ser obrigado os professores indígenas com o tempo obrigado a falar tupi todos esses professores indígenas.

5. Você acha correto que todos os professores sejam obrigados a falar Tupi?

Eu acho correto sim, porque professor é um negócio, que nem um pai né, a pessoa, com certeza os alunos até cobram: não porque não fala tupi e isso aqui, até exigem, tem uns

menino que exige, quando ele, aqueles meninos que tão na cultura, que o pai incentiva, é fundamental e eles até pedem muito: não dê tupi aí, aqui (incompreensível) só dá na segunda fase, na primeira sempre eles pede, quando a atual diretora estava aqui, di vez em quando dava uma aula, eu achava muito interessante aí nessa obrigação que tem ia ser fundamental.

5. O que você entende por bilingüismo?

Essa pergunta não foi feita.

6. Há espaço e necessidade do bilingüismo nessa escola indígena?

Há espaço com certeza, porque queira quer não queira, não, metade hoje em dia, porque é aldeia, mas muito urbanizada nunca vai esquecer do tradicional que é o português assim que hoje está muito urbanizado, aqui mais 60% são não índios e 40% são a o pessoa indígena, queira quer não queira os dois tem que ta é associado, juntos de mão dadas o português como o tupi.

7. O que você entende por letramento?

(Pensa) Não sei responder essa não.

8. Em sua opinião, que atividades favorecem o desenvolvimento da aprendizagem da escrita?

Para as escolas indígenas fundamental. Por caso que a maioria hoje em dia, justamente estou falando das escolas daqui, mas como um todo na Paraíba assim, é fundamental, que a maioria dos menino tá assim / tem uma dificuldade enorme na escrita. Não só eles, mas inte no tempo que eu estudava muito o português era muito dado só o básico, chegava aprendia muito mal e hoje em dia os meninos daqui, cê se assistisse aula mesmo aqui, os meninos aqui estão na escrita media 6,0 por aí assim, 7,0.

9. O que você entende por oralidade?

A interpretação de texto seria? As atividade que eu dou mais aqui de vez em quando é produção de texto, teve produziu seu próprio texto, esse ano não, mas no ano em 2005 ou 2004 eu dei, eles fizeram assim, fizeram uma pesquisa da aldeia, dos costumes, das tradições, eles fizeram assim todinho por (incompreensível) produção de texto, a criação de texto isso aí é muito importante.

10. Como você trabalha a oralidade dos seus alunos em suas aulas de língua Portuguesa?

(Essa pergunta não foi feita)

11. O que você entende por gêneros textuais?

(Pensa um tempo, mas não responde, mostrando seu desconhecimento sobre o assunto. Eu procuro ajudá-lo perguntando se ele já ouviu falar alguma vez em Gêneros textuais: recebeu algum curso que falasse sobre os gêneros textuais?)

Não, primeiramente, que a gente fala muito que nunca teve assim um planejamento, uma atividade falando disso aqui.

12. Você trabalha com os gêneros textuais?

(Não fiz essa pergunta)

13. Como você trabalha os gêneros em sala de aula?

(Não fiz essa pergunta)

14. Qual a sua expectativa em relação à educação escolar indígena diferenciada?

É uma luta muito grande, mas com certeza na persistência dos professores vamo conseguir, vamo conseguir mesmo. Através de muita luta, que noi, já vai pra 4 ano trabalhando, que eu to trabalhando se não fosse a persistência de nói, sem a educação indígena através de muita pesquisa, nos tem que pesquisar porque não tem um conteúdo específico assim por Português para Matemática por que nós tem que pegar o Tradicional e passar para a realidade deles. Ma com certeza a expectativa aqui é muito grande. De resolver os problema interno dentro do grupo vamos conseguir.

ANEXO 8

PERGUNTAS AO PROFESSOR 3

1. O que você entende por Educação Escolar Indígena?

É de grande importância porque o índio está na sua área. A escola está dentro de tudo. Tem que resgata é::: seus costumes, sua:::/. A educação em si né? A língua no caso o tupi, tupi que tá sendo resgatado, o tupi antigo e as demais matérias assim desde que envolva, envolva a comunidade, envolva os assuntos que a ele tenha interesse assim vamos dizer na parte arte cultura como tá a cultura dele? E na história resgatar sua própria história entendeu? Na Geografia é vamos dizer como tá o relevo, tudo aquilo que atinge a ele assim em si, como é que si diz? Assim no espaço que ele convive porque ele tem que tá informado disso, então a educação indígena no sentido de escola é de fundamental importância porque com certeza ele tem que ser orientado, ele tem que ser informado e através de que? De professores né? Porque a criança indígena, ela não nasce sabendo de nada, sabendo se é índio ou isso outro, então ela tem que ir pra escola pra aprender, então, em termos de educação, escola é isso aí.

2. Em sua opinião, quais as diferenças entre educação indígena e educação não-indígena?

Eu acredito que tem que ser diferenciada, com certeza ela não pode..., um aluno da escola normal..., normal que eu digo assim que não é indígena, ele... o professor tem que formar, prepara ele como cidadão né? (incompreensível) mas na escola indígena é diferenciada sim, não pode ser igual à outra porque temos preceitos, os costumes, sua etnia, tudo pra ele ser informado e com isso preservar tudo isso. Aí tem que existir a diferença tem que existir não é assim eu, como professora de escola indígena, eu só dá as matérias dos livros, não eu tenho que trabalhar também os temas transversais né? Os próprios problemas que aparecem na própria comunidade, o índio (incompreensível). O índio, se ele vive na aldeia, ele tem acesso à agricultura, à pesca, à caça né? Na escola indígena a própria escola também tem que dá aula sobre isso para envolver mesmo ele na comunidade, como ele fazer assim... formar a sua agricultura, orientar no caso, não que vá assim ...vai orientar o aluno o alunado, vai motivar, orientar vai fazer com que / eu deixo bem claro pro meus alunos que eles têm que tá na escola dele porque não adianta ele ir para outra escola, ela vai ter todos os recursos, projetos podem ser aceitos, tem vantagens pra ele, ele na escola dele, não tem nada que tá estudando em

outras escolas, ele tem que procura a escola e valorizar a escola que tá dentro da comunidade dele, eu deixo isso bem claro para meus alunos.

3. Qual a importância do ensino da Língua Portuguesa para sua comunidade Potiguara?

Assim o próprio português nosso somos assim colonizadas de línguas portuguesa, quando os portugueses chegaram aqui e aportaram na em baía da traição é a::: Acajutibiró, baía da traição por que os índios se envolveram com os franceses e ficaram contra os portugueses e daí nasceu essa, essa, como é que é encrenca entre eles, e os problemas entre um e outro, se sentiram traído, por isso desse nome Baía da traição, mas era Acajutibiró e Acajutibiró é uma área da aldeia chamada Acajutibiró, mas a baía no todo era Acajutibiró no Tupi (incompreensível). Então, como você perguntou mesmo? (repito a pergunta e o professor responde) Sim o português é importante porque na hora que você não fala bem seu próprio idioma/sim, como eu tava falando o português veio pra cá por que é o português muda de região pra região, a nossa forma de falar, então, assim, tem locais assim que fala muito errado o português, mas pra gente que tem o conhecimento acha errado, mas na verdade não está errado porque é de acordo com a sua região que a pessoa mora. Quando fala um apalavra é vamos dizer, quando a gente vê, quando fala na cor diz encarnado, ao invés de dizer vermelho, diz encarnado, vamos ver, falam errado, na escrita tá errado, na forma real, mas porque é o vício de linguagem, falam errado. Ai o português vem para alertar pra eles ler, na hora que eles forem lê nas escolas, trabalhar com textos, concentração, ortografia, com certeza vai melhorando a linguagem dele, então o índio do mesmo jeito que fala a língua dele que falar o português também. Porque é fundamental saber conversar, saber dialogar, porque se você só tá ali na comunidade, mas se sai fora e aí? Vai conversar vai abrir a boca pra falar com uma pessoa que tem um certo conhecimento elevado, com certeza vai falar e só sai palavras erradas. Tá certo? Está, porque não está? Temos que respeitar, mas pra na verdade o português em si. Se for criticar, não pode criticar não. Né ? Na hora que eu sei bem o português que eu leio bem, escreve bem, mas um aluno meu daqui da comunidade fala palavras erradas, também não posso reprimir ele, tenho que mostrar como é a palavra correta, olha se escreve, mas ele tem que perceber, eu não vou. Com certeza, o português você escrevendo bem, lê bem, entende bem, daí por diante não tem como não saber bem, é de fundamental importância tanto como o tupi.

4. Qual a importância do ensino da língua Tupi para sua comunidade Potiguara?

Essa língua ela tá/ela não foi totalmente resgatada né? Porque tem muitos índios que não sabem sua língua, tem deles que tem até preguiça até de aprender, te digo como sou professora de tupi, eles tem preguiça, é comodismo no caso, comodismo. Seu fulano que também é professor de tupi ele não é valorizado, porque é uma matéria tão importante quanto a outra, mas tiro por mim ela não é valorizada. O professor de tupi não é valorizado e deveria ser um dos grandes valores dentro da escola. Até porque é de fundamental importância que uma escola indígena não pode funcionar sem o tupi porque é onde tá toda todo o regate deles mesmos da linguagem deles aí falo em tupi nem sabiam que era tupi, achavam e muitos acham ainda que na língua normal. (incompreensível) Eles dizem assim, vamos dizer palavras normais mesmos, quando eu digo assim (incompreensível) jururu, em tupi é tristonho, mas eles falam assim, acham até um vício de linguagem. (incompreensível) Aí eu menina to tão jururu hoje. Mas ele tá dizendo em tupi que tá tristonho, interessante né? Eu falo em tupi sem, mas nem sabe que to falando em tupi. E assim tem muitos, muitos mais. Como assim sabia, cururu, a diferença (incompreensível). Tudo são palavras em tupi e o índio eles próprios não

sabem disso ai é preciso a gente passar pra eles que eles falam tupi porque na verdade nos temos essas palavras porque todas nós assim daqui da região somos na verdade descendentes de índios, muitos já são reconhecidos, já tem o reconhecimento, mas todos somos descendentes a maioria.

5. O que você entende por bilingüismo?

Deve ser é::: a duplicidade de alguma coisa.

6. Há espaço e necessidade do bilingüismo nessa escola indígena?

Com certeza, absoluta porque se deve está preparado por que exemplo como saiu com uma aluna minha que saiu pra uma apresentação algum movimento que fizeram indígena, aí aluem parou o caro na estrada é perguntou você sabe falar alguma coisa em tupi? A menina que não estudava na escola disse: - sei não, quem sabe é ela que estuda. Entende? (incompreensível) Aí perguntou a menina minha aluna. Tão pouco que ela sabia, mas já soube falar. Diga alguma coisa em tupi pra mim ouvi. Aí a menina disse uma pequena frase, mas ela soube falar. Você entendeu o que eu quero dizer? Mas ela soube falar. Até ela se atrapalhou um pouco, professora/mas eu não me lembro agora no momento como foi a frase, mas foi frase curta. Aí ela se atrapalhou numa palavra, mas eu disse: - tudo bem, eles não sabem, você falou certo. Você se atrapalhou um pouco mas você fez sua parte. Quer dizer que é importante no é? Ela tava de ropinha de índio. (incompreensível) aí ela fez a frase mas se atrapalhou. Ta vendo como é importante aprender tupi. Professora eu fiquei um pouco nervosa, mas eu respondi. Correto, dá maneira dela né? Mas se ela não estuda, ela não ia saber responder nada, ia ficar feio entendeu? Aí tem que ter na escola, a criança de quinta séria, que só tem no fundamental. Deveria ser desde o início, do prezinho. Prá começar a falar em tupi, o alfabeto em tupi, aí começava as palavrinhas, aí você pegar adultos que são alunos de alfabetização em termos de tupi. Tem que ter vocabulário, formar frase, depois chegar no texto. Devagar Prá chegar a falar mesmo, bater bapo. Tem muita coisa. Eu mesma sei palavras, se pedir para fazer um discurso, é complicado, porque muitas palavras não existiam em tupi, outras foram adaptadas, como carro, o índio não andava de carro né? Ele andava a pé, a cavalo, mas de carro ele não andava. O índio não andava de avião, hoje ele anda. O índio não andava de ônibus, hoje ele anda de ônibus. Essas palavras hoje existe porque foram adaptadas.

7. Qual o maior dificuldade que a você enfrenta para ensina o tupi?

O desinteresse do próprio aluno, porque a gente ta falando, escreve, faz a nossa parte, ma ele não/ eu percebo que eles não tão/uns levam a sério, mas outros não. É como se fosse uma aula assim de artes. É tanto que, às vezes, eu mando eles trabalhar com desenhos, pra vê se desperta, porque eles são desinteressados. Não todos, mas a maioria, até porque eles não dentro dessa educação diferenciada, hoje é novidade, eles deveriam se interessar mais. Eu pego alunos que conversando, perguntam a mim, fazem atividade na sala, tira dúvida, eu percebo interesse, mas a maioria, uma porcentagem, até mais do que a metade eu vejo desinteresse, não só na minha matéria nas outras também, o alunado hoje é muito desinteressado.

8. O ensino do tupi partiu da comunidade ou foi por influencia de fora da comunidade?

Veio de fora né? Quando eu fui aluna do professor Eduardo Navarro, conhecido mundialmente. No é nem/só aqui na aldeia, é conhecido mundialmente. Ele é antropólogo e

professor. E na USP, ele é professor, tem um trabalho maravilhoso. E viaja o mundo todo e ele veio pra Baía da Traição e veio como projeto, porque ninguém tava nem aí, e com a vinda de Eduardo Navarro, ele começou dá aulas e deixou o espaço pra quem quisesse, tivesse interesse. Se inscreveram uma média de 250 alunos e terminaram 16, dos 16 só 11 atua. Então pra você ver de 250 quanto foi o interesse desse povo. Mas ele persistiu, ele insistiu e persistiu na mesma causa e enquanto ele não formou professores ele não abandonou. Deixou uma semente muito bem plantada. Tem cacique que fala muito bem o tupi e tem antropólogo (imcompreensível) mas ele, sabe? E a escola com os direitos do índio teve a necessidade de ter o professor, essa língua tupi. Mas tá muito assim engatinhando ainda. Tem que levar mais a sério, investir mais nisso. (incompreensível) até propriamente assim não é de interesse financeiro, o profissional trabalha por amor, muitas vezes mais por amor, porque se for financeiramente ele for olhar, ele perde o interesse, porque tudo hoje é financeiro, ele não tá sendo valorizado aí ele vai fazer o que? ele fica meio triste, não é valorizado. O material didático utilizado é muito pobre, o material didático que digo assim, não temos aquele ideal pra gente dá uma boa aula. É só quadro e giz e giz, umas folhas de papel pra fazer um desenhinho e pronto.

9. O que você entende por letramento?

Não soube responder.

10. Em sua opinião, que atividades favorecem o desenvolvimento da aprendizagem da escrita?

Não lhe fiz essa pergunta.

11. O que você entende por oralidade?

Não lhe fiz essa pergunta.

12. Como você trabalha a oralidade dos seus alunos em suas aulas de língua Portuguesa?

Não lhe fiz essa pergunta.

13. O que você entende por gêneros textuais?

Não sei, até por que eu sou formada em Geografia.

14. Você trabalha com os gêneros textuais?

Não lhe fiz essa pergunta.

15. Como você trabalha os gêneros em sala de aula?

Não lhe fiz essa pergunta.

16. Qual a sua expectativa em relação à educação escolar indígena diferenciada?

Melhorar crescer, porque eu vejo assim ah, as críticas, aquela escola indígena dizem que é índia, mas não sabem falar nem a língua deles. Então acho que tem que melhorar e crescer. Minha perspectiva é valorização, de melhora e valorização, tanto quanto as outras matérias, mas o índio/é de fundamental importância tem que resgatar todos os seus costumes, todas as coisas assim, que dizem respeito a ele. Porque só assim, eles podem lutar, podem correr atrás né? De projetos, ser valorizado, eu desejo muito isso ser valorizado. Valorização que agora no momento tá muito lenta. Muito devagar muito lenta, precisa conquistar mais.

ANEXO 9

PERGUNTAS AO PROFESSOR 4

1. O que você entende por Educação Escolar Indígena?

Olha minha visão da questão da educação indígena é a questão da educação diferenciada. É o que eu vejo no meu ponto de vista de diferente em relação à educação indígena. Como se trabalha a questão da cultura na escola, a questão como se trabalhada a história indígena dentro da escola. (incompreensível) Tem algumas coisas que estão sendo acrescentadas, como etnohistória, arte cultura, o tupi. Essa, essa é a diferença entre a educação básica do ensino fundamental normal e a educação indígena. Se trabalha muito com essa teoria da educação diferenciada, então tem essa diferença no sentido arte cultura de se trabalhar todo artesanato, todo o desenvolvimento da cultura; da etnohistória para que os alunos tenham o conhecimento de como é o processo da história indígena como se dá todo o processo e da língua tupi que tá sendo acrescentada dentro das comunidades pra que os alunos e a comunidade indígena de um modo geral aprenda a importância da língua e até aprenda a falar, que se tente pelo menos a aprender a falar a língua tupi. Essa é a questão, a gente entende que o trabalho que tá sendo feito procura ser muito bem desenvolvido dentro de todas as aldeias com seus prós e com seus contras, mas a questão da educação diferenciada eu vejo muito por esse lado a questão de acrescentar essas disciplinas pra que a comunidade tenha uma idéia do que é a história indígena, do que é a educação, a arte da cultura indígena.

2. Como você faz para trabalhar a questão indígena na sua disciplina?

Como eu ensino historia só na fase fundamental, só no ensino fundamental, nosso casa aqui, a escola tem só 5 e 6 série. Assim... com eu posso trabalha? É::: às vezes eu nem trabalho tanto a questão da educação indígena porque a disciplina é uma disciplina normal de todo o ensino fundamental, que é a disciplina de história. Então você vai desde os primeiros pontos da história até os dias atuais. Vamos botar assim de um modo geral. Então veja, voltada para historia mesmo, historia do Brasil, historia geral, de modo geral. Então, às vezes você tenta relacionar aquele determinado assunto com uma situação, com um determinado momento que aconteceu dentro da sua comunidade. Eu sempre procuro fazer às vezes essa co-relação, que é difícil, assim às vezes eu tento até citar exemplos de como era na comunidade assim, assim, assim por causa disso aí eu tento fazer uma co-relação. Só que nem trabalho tanto essa questão porque minha disciplina é história, voltada para história normal, história do Brasil, história geral.

3. Qual a importância do ensino da língua Tupi para sua comunidade Potiguara?

É importante o resgate da língua porque/ claro que a única aldeia que ficou realmente com esse traço da língua tupi só foi na baia da traição na aldeia são Miguel. Inclusive depois teve um curso pra ter todo o resgate da língua e tudo mais. Isso foi implantado em todas as escolas, então tem uma professora específica de tupi para trabalhar nas escolas/isso é importante pra um resgate de língua, isso é importante pra comunidade se eu acredito, isso é minhas palavras, no meu ponto de vista se a comunidade desse realmente importância a língua tupi, que você o interesse grande da professor muito empenhada nisso, tem o seu curso de formação básica da língua tupi, só que assim a comunidade de modo geral não se preocupa muito com isso. Eu acho assim que quando você ta buscando resgatar cultura, você deveria se interessar mais, deveria ter o maior cuidado, deveria buscar mais entendeu? Deveria se empenhar mais em procurar aprender, já que isso faz parte da cultura indígena potiguara, mas a gente não vê

assim por parte da comunidade o interesse grande, mas a gente sabe que é importante pra esse resgate cultural. Isso conta demais assim em qualquer processo de reconhecimento de causa.

4. A iniciativa do ensino de tupi partiu da escola ou ela foi trazida a escola pela comunidade?

Não partiu da educação de modo geral, quando foi feito o curso na Baía da Traição pra todos os professores das aldeias que já trabalhavam nas aldeias pra ter uma formação pra que isso fosse implantado em toda educação indígena em todas as aldeias, nas escolas das aldeias, não foi a comunidade de forma geral foi uma coisa pensada do governo né, trouxe esse projeto da língua tupi pra que esse projeto e os professores fizeram o curso e fosse implanto em todas as escolas.

5. O que você entende por bilingüismo?

Olha... essa questão do bilingüismo de as pessoa querem aprender uma outra língua seria até interessante e importante demais como essa questão da língua tupi, quer dizer, você mora na comunidade, você sabe falar o seu português normal o tupi, que não é tão fácil de falar, que é super difícil, todas as pessoas que a gente vê, até os professores mesmos que fizeram o curso de formação pra aprender o tupi sentem até uma certa dificuldade, tem um professor que diz, não é muito difícil, tem que ta sempre se aprimorando, tá sempre buscando toda vez que tem o curso no processo de férias da educação. Então sempre vão, sempre tem o curso do magistério pra trabalhar essa parte do tupi. Eu acho que é importante, mas ao mesmo tempo tem uma certa dificuldade, você não vê assim o pessoal trabalhar isso no seu dia-a-dia, só nas escolas. Os professores de língua tupi, você não encontra, por exemplo, assim dois professores que estudaram tupi, encontrar e falar tupi. Então assim não parece ser tal importante aquilo, a não ser dentro da escola.

6. Há espaço e necessidade do bilingüismo nessa escola indígena?

Seria importante que tivesse, que fosse além, que fosse realmente necessário, já que se busca por um resultado cultural. Então se você ta buscando todo o resgate cultural, que fosse mais intensificado, que tivesse aula de tupi todos os dias, eu acredito que só daria certo se fosse dessa forma. Ter um horário reservado todos os dias para o tupi e que tivesse cursos e mais cursos pra que a comunidade de modo geral aprendesse isso. Não ter uma aula ou duas por semana pra língua tupi. Se você ta buscando o resgate de uma língua e isso vai acabar trazendo o bilingüismo e/então que tivesse todos os dias, pra que as pessoas pudessem praticar todos os dias, aí ela iria se tornar, iria ter importância fundamental pra o reconhecimento cultural da aldeia da comunidade indígena.

7. Qual a sua expectativa em relação à educação escolar indígena diferenciada?

A expectativa realmente é muito pequena porque a gente não vê o interesse grande a:::, não, eu não digo dos professores, mas assim de modo geral claro que todo mundo geralmente tem uma parcela de culpa, você tem que ter compromisso com a educação e os alunos têm que ter o compromisso em estudar só que a gente vê o compromisso muito pequeno, o compromisso dos professores tão empenhado, tão na escola, trabalham, uns mais do que outros. Isso é fato, isso é normal em todo setor da educação, mas por parte, assim, por participação da comunidade dos alunos de modo geral, você não vê aquele interesse enorme, então, assim, a gente vê que sempre vai existir eu acredito que esse resgate de cultura de causa

reconhecimento de causa, sempre vai ter, só que, assim, de uma forma que vai continuar com muita dificuldade, então tem que ter um cuidado muito grande uma cautela, pois pode acabar.

ANEXO 10

PERGUNTAS AO PROFESSOR 5

1. O que você entende por Educação Escolar Indígena?

Veja bem, educação escolar indígena (incompreensível) nós temos o que? Uma coisa semelhante realmente a de educação normal, regula de qualquer outra escola. Agora qual é a diferença né? Que a escola indígena ela trabalha muito com o que/o certo é trabalhar, mas como ele falou fazer experiência né? Está tentando resgatar, é o momento de resgate. A cultura que tava bastante esquecida até. Posso até falar assim, resgatar a cultura. Através da cultura vem também o que? O uso da língua. Que estava esquecida há bastante tempo. Isso refletido por ele mesmo. Tentando ampliar cada vez mais as coisas que tão esquecida do passado e tentar colocar em prática. Eu acho importante o diferencial da escola indígena pra não-indígena o resgate cultural que ficou bastante tempo esquecido.

2. Em sua opinião, quais as diferenças entre educação indígena e educação não-indígena?

Eu tenho que estabelecer porque nos trabalhamos, me perdi (comenta), trabalho sempre assim e muito mais. Como eu to chegando agora a minha concepção é trabalhar muito mais né? Todo trabalho tornado para a educação indígena em relação, vamos dizer assim, ter/eu trabalho textos literários não-literários, informativo, no é isso? Mas também trabalhamos textos indígenas, embora interagindo, claro, né? Com as informações dentro de um ensino-aprendizagem também a forma escrita correta, pronuncia correta. Em resgatar essa cultura aí que ta um pouco de uso, tá entendendo? A diferença até o momento tá entendendo? Eu vejo em cima disso aí. O costume como deve ser, dentro da própria escola, tem que interagir melhor. Teve uma palestra um dia, que teve momentos que eu fiquei curiosa para saber como seria aquele procedimento, porque é totalmente divergente certo, do ensino da escola regular. Só que eu pedi até para João (nome fictício) que de repente providenciasse um treinamento para gente se adequar. Porque na realidade é como eu falei, o meu conhecimento dentro mesmo, está um pouco alheio por conta eu to chegando agora. (incompreensível).

3. Qual a importância do ensino da Língua Portuguesa para a comunidade Potiguara?

Ah! Com certeza. A língua portuguesa, vamos assim dizer, nem se compara porque ela é a principal em todas as funções, entendeu? Hoje a gente vê se a gente for questionar nosso país. Nós vamos encontrar realmente aldeias que ainda vivem daquela forma no caso de 500 anos atrás. Na época de Cabral ainda, que eles foram os primeiros habitantes que foram avistados. Nossos/os primeiros habitantes foram os índios. Nesse caso o que acontece, tem, se a gente for pesquisar, tem índios que vive quase daquela forma tem, mas eu acredito que a maioria tão civilizados, então hoje já tem o que? O índio que mora na cidade né? O índio que trabalha também já totalmente fora da cultura dele. Então, tem que a língua portuguesa/como é importante em todas as áreas que for possível e eu acredito que a tendência é abrangi cada vez mais, é ampliar né? Pra gente ver agora nós temos o que? Uma mudança, tamos estudando uma mudança na parte da ortografia. Vai ser eliminado vários acentos, letras assim/é:::o

encontro consonantal, (incompreensível) foi eliminado, o hífen vai deixar de existir em algumas palavras, para que? Porque? Para a língua portuguesa fique ampliada cada vez mais, porque ela é a sétima língua conhecida no mundialmente, por isso que ela é de grande importância.

4. Qual a importância do ensino da língua Tupi para a comunidade Potiguara?

É importante, já que a comunidade ela faz parte da área indígena, então de suma importância a língua tupi e, assim, ela não deve ser só usada, na minha concepção, ela não deve ser só usada dentro da escola, como também né? A comunidade se habituar e também usar ela, sempre, não todas às vezes porque a língua portuguesa predomina e aí a comunidade fica (incompreensível). Já que aqueles índios das épocas remotas existem, mas aqui é uma comunidade mais civilizada um pouco e eu acho que tem que ser necessário se é para resgatar cultura. Então, tem que ter a prática e a prática é você também utilizar a língua que é a original, que é de suma importância usar a língua Tupi não só na escola, como também na própria comunidade, entendeu? E também um meio de resgatar essa cultura aí (incompreensível) como é uma área indígena, tem que predominar, resgatar tudo que é de importância pra própria comunidade.

5. O que você entende por bilingüismo?

São as duas línguas.

6. Há espaço e necessidade do bilingüismo nessa escola indígena?

Veja bem, tudo depende muito é assim da concepção de cada ser humano. Com certeza eu acredito que dá. Até porque assim falei vou repetir são pessoas mais civilizadas, então de qualquer forma tem que usar a língua portuguesa. Então, já que estão tentando resgatar, teve até uma comemoração há dois meses atrás da Retomada, que significa o que? Que conseguiram resgatar alguma coisa, no caso alguns direitos que estão realmente perdidos. Então, se conseguiram e tão querendo ampliar e resgatar mais tem que ter a prática da língua Tupi, porque se você também é uma cultura vai ficar guardada, não pode, tem que ser usada.

7. O que você entende por letramento?

Não soube responder essa pergunta.

8. Em sua opinião, que atividades favorecem o desenvolvimento da aprendizagem da escrita?

A leitura é de essencial importância, não é isso? É::: a prática da escrita através de textos, né? Produção de textos, é a produção de redação, a redação a descritiva, a dissertação, porque argumenta opiniões, né isso? Idéias. É a descrição são de grande importância à prática da escrita, tá entendendo? Através de textos produtivos; a partir, vamos vê, o texto descritivo a partir de uma gravura, se o aluno vê uma gravura e a partir daí dessa gravura ele pode escrever um texto descritivo ou narrativo; ele pode produzir também seu texto a partir de outro texto lido, ele pode também criar, não é isso? Seu próprio texto e dentro da leitura para melhorar com certeza a pronuncia de certas palavras e vai também ajudar com certeza ajudar na escrita. E a escrita deve também ser praticada a através de redação, desse tipo de redação e também produção de texto, é de grande importância. Não só trabalho isso aí, vem também a

parte da gramática que vem a morfologia, a sintaxe, a ortografia que é a escrita correta das palavras. É de suma importância também.

9. O que você entende por oralidade?

Não fiz essa pergunta.

10. Como você trabalha a oralidade dos seus alunos em suas aulas de língua Portuguesa?

Leitura, eu sempre faço, eu faço, como aqui é um colégio indígena, eu trabalho sempre com texto indígena e texto não-indígena. No caso eu já falei, texto descritivo, informativo, narrativo, tá entendendo? Dentro da leitura e dentro da leitura eu trabalho ainda com a parte da ortografia, a concordância, é::: trabalho o vocabulário, trabalho com a compreensão de texto, depois trabalhamos com texto comparativo a outro texto, as diferenças, trabalhamos/exploramos dentro do texto o alunado, para que realmente melhore e amplie o conhecimento que ele já tem (incompreensível), com outros professores, as outras séries que eles já passaram.

11. O que você entende por gêneros textuais?

Veja é:::, depende do tipo, trabalhamos com o épico, dramático, narrativo (incompreensível) o gênero narrativo são os textos narrativos né? E a gente sempre trabalha com os gêneros narrativos, dissertativos, os textos informativos; vemos texto épico; vemos textos dramáticos e etc, vai por aí.

12. Como você trabalha os gêneros em sala de aula?

Vamos dizer assim, tem uma leitura, que eu sempre faço essa reflexão, vamos identificar que tipo de texto é, que contexto narrativo; a gente vai lê; eu identifico pra eles através/ explicando realmente o texto narrativo, se for o descritivo a diferença entre os textos narrativo, dissertativo e o texto dissertativo também, que argumenta opiniões, aquela coisa toda que realmente a gente vamos encontra dentro do texto.

13. Qual a sua expectativa em relação à educação escolar indígena?

Eu tenho um grande/se realmente, vou ser sincera, não sei realmente se vou permanecer, até porque to sob contrato. Se dependesse de (incompreensível) me convidassem eu permaneceria, só que não depende só disso, existe contrato, aquela coisa mais complicada. Se depender de mim, a minha expectativa é o que? É permanecer e, com certeza, como eu estou chegando praticamente agora, mais aí a minha expectativa é conquistar conhecimento maior dentro da cultura indígena (incompreensível) e ampliar da mesma forma (incompreensível) a cultura que tenho, o nível de conhecimento, e, com certeza, melhorar a escola em relação ao ensino aprendizagem e com relação a cultura indígena expondo isso aí, como também ampliar mais meu conhecimento dentro disso aí. Agora em relação ao ensino-aprendizagem não porque eu trabalho nessa competência e tenho um pouco de conhecimento, (incompreensível), eu acredito que minha tendência é melhorar cada vez mais, mas até agora eu acredito que não estou fora dos padrões da atualidade, porque eu procuro me atualizar, claro que o professor tem que se atualizar para melhorar cada vez mais.