

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS
NÍVEL DE MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE**

**ESCRITA E LETRAMENTO COM ALUNOS AVÁ-GUARANI:
AULAS DE REFORÇO**

**CASCADEL
2007**

MIRTES APARECIDA TEIS

**ESCRITA E LETRAMENTO COM ALUNOS AVÁ-GUARANI:
AULAS DE REFORÇO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Ceres Pereira
Co-orientador: Prof. Dr. Protasio Paulo Langer.

CASCADEL

2007

T263e Teis, Mirtes Aparecida
Escrita e letramento com alunos Avá-Guarani: aulas de reforço. / Mirtes
Aparecida Teis. —Cascavel, PR: UNIOESTE, 2007.

175 f. ; 30 cm

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Ceres Pereira
Co-orientador: Prof. Dr. Protasio Paulo Langer
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
Bibliografia.

1. Bilingüismo. 2. Letramento. 3. Indígenas. I. Pereira, Maria Ceres.
II. Langer, Protasio Paulo. III. Universidade Estadual do Oeste do
Paraná. IV. Título.

CDD 21ed. 404.2
CIP – NBR 12899

Bibliotecária - Jeanine da Silva Barros - CRB-9/1362

**ESCRITA E LETRAMENTO COM ALUNOS AVÁ-GUARANI:
AULAS DE REFORÇO**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, em 28 de fevereiro de 2007.

Profa. Dra. Lourdes Kaminski Alves – UNIOESTE
Coordenadora

Apresentada à Banca Examinadora, integrada pelos professores:

Profa. Dra. Maria Ceres Pereira (UNIOESTE)
Orientadora

Prof. Dr. Protasio Paulo Langer (UFGD)
Co-orientador

Prof. Dr. Enrique Huelva Unternbäumen (UNB)
Membro Efetivo

Profa. Dra. Clarice Nadir von Borstel (UNIOESTE)
Membro Efetivo

Cascavel, 28 de fevereiro de 2007.

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Carmem, pelo apoio incondicional em todos os momentos da minha vida, por ter comungado comigo todas as etapas dessa pesquisa, pedindo, em suas sinceras e fervorosas orações, a inspiração e a iluminação divina para a escrita de cada linha dessa dissertação. Obrigada, mãe, por fazer parte do meu mundo e ser um exemplo vivo de esperança, fé e amor.

AGRADECIMENTOS

Quero expressar meu profundo agradecimento àquelas pessoas que, direta e indiretamente, participaram na realização desse trabalho. Especialmente, agradeço:

- À minha orientadora, a professora Dr^a. Maria Ceres Pereira, pela confiança e firmeza com que conduziu a orientação, mas, sobretudo, pela paciência ilimitada que dispensou em nossos contatos, ouvindo-me sempre com afetuosidade, compreendendo e corrigindo meus equívocos. Obrigada, Ceres, por aceitar ser minha orientadora, mesmo com tantos desafios que eu viria a lhe apresentar. Minha admiração sem igual!
- Ao meu co-orientador, o professor Dr. Protasio Paulo Langer, pela paciência, apoio e carinho nos seus ensinamentos e, principalmente, pela simplicidade e humildade que o torna ainda mais admirável.
- À professora Dr^a. Clarice Nadir von Borstel, pelas valiosas sugestões durante o exame de qualificação e por ter oportunizado meu ingresso no programa de Mestrado em Letras da UNIOESTE, ao me aceitar como aluna especial de sua disciplina “Heterogeneidade Lingüística”, no ano de 2004.
- Aos alunos e alunas Avá-Guarani, pelo muito que me ensinaram, dentro e fora da sala de aula.
- Aos professores indígenas da Escola Rural Municipal Indígena Avá-Guarani, Pedro e Maria Lúcia, pelo apoio e prestatividade durante a realização dessa pesquisa.
- Ao cacique Simão, pela acolhida e pela disposição em contribuir com a pesquisa.
- À diretora Ceci, por todo o apoio recebido, pelo amor e comprometimento que embalam seu trabalho com os indígenas e, especialmente, pela competência e seriedade com a qual realiza sua função na escola Avá-Guarani.
- À professora Sandra, pelas informações prestadas e pelo desejo de contribuir.

- Ao meu colega e amigo Eliel, por ter se mostrado solidário durante toda a realização dessa pesquisa.
- Aos professores e funcionários da Escola Rural Municipal Indígena Avá-Guarani, pelo constante apoio.
- À minha irmã Denize, pelo constante apoio, pelos momentos de questionamento, de trabalho, de descontração, enfim, pelo companheirismo incansável.
- À minha família, que sempre esteve presente, orando por mim e me ajudando a cultivar e fortalecer meus sonhos e fé.
- À Secretaria Municipal de Educação, especialmente a Maristela e Cleonice, pelo desejo sincero de fazer o melhor pela educação do município e por todo o apoio dispensado para a concretização desse estudo.
- Ao povo Avá-Guarani, que me ensinou a amá-lo e a querer, ao seu lado, lutar pela dignidade dos povos indígenas. Obrigada por ter proporcionado a mim, conhecer não somente um pouco da sua cultura, mas refletir mais profundamente sobre minha própria formação cultural.
- A Deus, por ter colocado pessoas maravilhosas na minha vida para que eu pudesse chegar até aqui, Deus que tudo pode e que, inúmeras vezes, me carregou nos braços e ouviu minhas orações em momentos em que parecia que tudo estava perdido. Obrigada, Pai!

*Uma história é capaz de iluminar nossa
relação com os outros, de fortalecer nossa
compaixão, de transformar o olhar com que
contemplamos os nossos semelhantes,
confirmando a crença de que estamos todos
juntos na tarefa de viver.*

Ruth Stotter

RESUMO

TEIS, M. A. **Escrita e letramento com alunos Avá-Guarani**: aulas de reforço. 2007. 175 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2007.

Orientadora: Dra. Maria Ceres Pereira.

Defesa: 28 de fevereiro de 2007.

Este trabalho procurou verificar como ocorre o ensino da escrita em língua portuguesa através de eventos de letramento em aulas de reforço com um grupo de alunos indígenas Avá-Guarani. Diante disso, a presente pesquisa estará mostrando a experiência da professora-pesquisadora com o trabalho de reforço escolar para um grupo de estudantes da segunda série do Ensino Fundamental. A triangulação de registros evidenciou que: as habilidades de escrita em língua portuguesa, em eventos de letramento, desenvolvem-se a partir da oralidade dos alunos indígenas na língua portuguesa e de suas concepções sobre a escrita do português; a presença dos indígenas em Santa Rosa do Ocoí e o conseqüente contato com a sociedade envolvente direcionam a seleção dos conteúdos ensinados em sala de aula; há expectativas, entre os professores não-indígenas que atuam na escola Avá-Guarani, de que a aprendizagem das crianças dessa escola deva ocorrer de modo similar à dos alunos não-indígenas. Porém, as diferenças no modo de aprender das crianças índias provocam a (re)produção de representações negativas sobre sua aprendizagem e capacidade, o que torna urgente a formação dos professores para a atuação em contextos sociolinguisticamente complexos, que contradizem o mito do monolingüismo no Brasil. A adoção de uma prática sensível para a atuação em contextos complexos, principalmente naqueles nos quais o professor não compartilha da cultura dos seus alunos, como é o caso dos contextos indígenas, pode minimizar os conflitos culturais.

Palavras-chave: indígenas; bilingüismo; letramento

ABSTRACT

TEIS, M. A. **Escrita e letramento com alunos Avá-Guarani**: aulas de reforço. 2007. 175 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2007.

Orientadora: Dra. Maria Ceres Pereira.
Defesa: 28 de fevereiro de 2007.

This work intended to verify how the teaching of writing in Portuguese occurs through literacy events in support classes with a group of Avá-Guarani Indian students. This way, the present research will present the experience of the teacher-researcher at support classes with a group of second grade students at elementary level. The data triangulation demonstrated that: the writing abilities in Portuguese, in literacy events, are developed from the oralization of the Indian students in the Portuguese language and from their conceptions of Portuguese writing; the presence of the Indians in Santa Rosa do Ocoí and the consequent contact with the involving society conduct the selection of the contents taught in the classroom; there are expectations, among non-Indian teachers that work at Avá-Guarani school, that the Indian children's learning must be similar to the non-Indian students' learning. However, the differences of the Indian children's way of learning cause the (re)production of negative representations about their learning and capacity, which reveals the urgency of a teacher education program that enables the teachers to deal with sociolinguistically complex contexts, contradicting the myth of monolingualism in Brazil. The adoption of a sensitive practice for working in complex contexts, mainly those in which the teacher does not share the culture of his students, such as the case of Indian contexts, can minimize culture conflicts.

Key-words: Indians, bilingualism, literacy

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	x
INTRODUÇÃO	1
1 OPÇÃO METODOLÓGICA E INSTRUMENTOS DE COLETA.....	12
1.1 A PESQUISA QUALITATIVA DO TIPO ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO	12
1.2 O CENÁRIO E OS SUJEITOS DA PESQUISA	21
1.2.1 A Professora da Classe	23
1.2.2 A Professora do Reforço.....	30
1.2.3 Os Alunos Avá-Guarani	34
1.3 GERAÇÃO DOS REGISTROS	36
1.3.1 Aula de Reforço Como Fonte de Coleta de Dados.....	37
1.3.2 Entrevistas Narrativas.....	39
1.3.3 O Papel do Diário de Campo.....	41
2 ETNOHISTÓRIA DO POVO AVÁ-GUARANI E LETRAMENTO ESCOLAR	44
2.1 CULTURA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	44
2.2 O QUE DIZ A LITERATURA DO POVO AVÁ-GUARANI	47
2.3 LETRAMENTO: BUSCAS CONCEITUAIS.....	60
2.4 A ESCOLA COMO AGÊNCIA DE LETRAMENTO	64
2.5 EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO: REFLEXOS NA ESCRITA ESCOLAR.....	68
2.6 TRABALHANDO COM AS DIFERENÇAS: ESTIGMA E PRECONCEITO.....	75
3 O QUE DIZ A PROFESSORA DOS ALUNOS DO REFORÇO.....	84
3.1 A ESCOLA COMO LOCAL DE OFERTA E ACESSO AOS BENS LETRADOS....	86
3.2 CONTEXTO SOCIAL DA ALDEIA INDÍGENA: TRADIÇÃO ORAL	101
3.2.1 O Modo de Ser Índio na Tradição Oral	102
3.3 COMO A PROFESSORA VÊ SEU TRABALHO DE REFORÇO	114
3.3.1 Como se Constroem as Aulas de Reforço	114
3.3.2 Como as Crianças Avá-Guarani Reagem às Aulas de Reforço.....	121
3.4 EVENTOS DE LETRAMENTO NAS AULAS DE REFORÇO: GÊNEROS DE ESCRITA	130
3.4.1 Interferências da Oralidade em Eventos de Letramento.....	131
3.4.2 As Concepções sobre a Escrita em Eventos de Letramento.....	142
3.4.3 O Uso da Língua Guarani e de Repetições da Língua Portuguesa em Eventos de Letramento.....	150
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
REFERÊNCIAS	164
ANEXOS	171

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Mapa do município de São Miguel do Iguçu, com a localização da aldeia do Ocoi).....	6
Imagem 2 – Mapa do território da aldeia indígena Avá-Guarani.....	7
Imagem 3 – Foto do local onde foram realizadas as primeiras aulas de reforço escolar (“a cabaninha”).....	96
Imagem 4 – Foto dos alunos, em aula de reforço, no saguão da escola.....	97
Imagem 5 – Foto dos alunos dispostos na mesa da sala de aula do reforço/sala dos professores	98
Imagem 6 – Texto da aluna Rosa	109
Imagem 7 – Em destaque, frases com confusões na concordância nominal.	132
Imagem 8 - Em destaque, frases com confusões no uso do verbo.	133
Imagem 9 – Em destaque, frases com a ausência de artigos.	134
Imagem 10 – Texto do aluno Edison.....	140
Imagem 11 – Texto do aluno Otoni.....	140
Imagem 12 – Texto da aluna Ieda	141
Imagem 13 – Texto do aluno Lúcio.....	142
Imagem 14 – Texto do aluno Wilson.	144

INTRODUÇÃO

Apesar da crença de que o Brasil seja um país monolíngüe, e a língua falada seja o português, são várias as situações em que outras línguas estão em uso, integrando um contexto sociocultural específico como, por exemplo, as comunidades indígenas e os grupos de imigrantes que vivem no país.

Marilda do Couto Cavalcanti

Esta epígrafe expressa a idéia central desta pesquisa, qual seja, a de contribuir com a busca da visibilidade da convivência e coexistência de outras línguas em nosso país. Nessa perspectiva, a região Oeste do Paraná, *locus* deste estudo, é um exemplo de contexto social pluricultural e, em grande medida, multilíngüe. Esta afirmação tem como base o fato de essa região possuir características étnicas peculiares que a identificam como um cenário sociolingüístico complexo. De acordo com Pereira (1999), a caracterização de um contexto sociolingüístico complexo envolve vários aspectos, dentre os quais a coexistência de várias línguas, as diversidades dialetais – intercompreensíveis ou não –, as formas culturais das interações sociais, as crenças e as atitudes em relação ao “diferente”.

Caracterizar a região Oeste do Paraná como um cenário sociolingüístico complexo justifica-se, pois, pela coexistência de línguas de imigração (entre as quais o alemão, o italiano e o espanhol de fronteira) e pela presença das línguas indígenas faladas pelos Kaingang e pelos Avá-Guarani¹ que vivem nessa região – cujo mapeamento vem sendo

¹ De acordo com o que foi determinado pela ABA (Associação Brasileira de Antropologia) na “Convenção para a grafia dos nomes tribais”, realizada em 14 de novembro de 1953, os etnônimos não devem ser flexionados para o plural.

construído por meio de pesquisas do Programa de Mestrado em Letras da Unioeste, *campus* de Cascavel (cf. RIBEIRO, 2006; TEIS, 2004; FOCHZATO, 2004).

Esta situação lingüística, que impede de caracterizar essa região como monolíngüe, é resultante do contato entre a língua majoritária, o português, e as línguas de imigração. Há que se considerar, igualmente, a situação de fronteira com países hispano-falantes – Paraguai e Argentina –, o que acarreta uma circulação intensa de brasileiros, argentinos e paraguaios nos territórios vizinhos. Isto se deve a situações comerciais e de trabalho em que o uso da língua castelhana passa a ser, de certa forma, uma exigência. Tem-se percebido uma espécie de “portunhol”, aceito entre os falantes destes países.

Na referida região, localizada no Extremo Oeste paranaense, na fronteira de Foz do Iguaçu com os países acima mencionados, pode-se dizer que há uma espécie de contexto multilíngüe que se deve ao número significativo de imigrantes e seus descendentes de diversas nacionalidades, tais como os grupos de alemães e de italianos, e outros menos expressivos numericamente, tais como as comunidades de japoneses, árabes, ucranianos, libaneses, chineses, entre outros (PEREIRA, 1999).

Pesquisas recentes (TEIS, 2004; SANTOS, 1999; 2004; PEREIRA, 1999) têm mostrado o impacto do monolingüismo português na escolarização de alunos oriundos de grupos lingüisticamente minoritários. O descompasso se dá pelo fato de esses grupos terem como língua vernácula uma língua diversa do português da escola. Nesses casos, a língua vernácula pode ser o alemão, o italiano, o guarani² ou variedades lingüísticas do próprio português, que se pode qualificar como português étnico (CAVALCANTI, 1999). Situações lingüísticas e descompassos como estes têm motivado estudos com o intuito de averiguar as formas de aprendizagem da língua portuguesa, ou seja, como se efetiva o letramento escolar e a (re)constituição de identidades dessas crianças em escolas cuja proposta é o de ensino

² Nesta pesquisa, o termo ‘guarani’ será grafado com inicial maiúscula quando se tratar de denominação de povo (etnônimo), mas sem inicial maiúscula quando se referir ao idioma ou quando o termo figurar como adjetivo.

monolíngüe. Entre os estudos que focalizam contextos de imigração, podem-se citar as pesquisas de Santos (1999; 2004), Teis (2004), Pessini (2003), Pereira (1999) e Jung (1997).

Os trabalhos de Santos (1999; 2004), Teis (2004) e Pessini (2003) revelam uma situação típica da região: o fenômeno dos “brasiguaios”, termo que, numa definição simplista, refere-se aos brasileiros que moraram durante um tempo no Paraguai e retornaram para o Brasil. Seu retorno traz as marcas de seu contato cultural e lingüístico com a sociedade paraguaia, e esse contato, quando mal administrado ou incompreendido pela escola brasileira, pode trazer uma realidade de insucessos para a criança “brasiguiaia”, que pode ainda encontrar nessa denominação a constituição de uma identidade depreciativa, estigmatizante.

As pesquisas realizadas por Pereira (1999) e Jung (1997), por sua vez, focalizam experiências de bilingüismo de crianças descendentes de imigrantes alemães na área rural do município de Missal. No local pesquisado por Jung (1997), crianças que ainda não possuíam idade para o ingresso à escola freqüentavam-na na categoria de “encostados”. Nesse período, esperava-se que as mesmas se familiarizassem com a escola e, especialmente, com a língua ensinada nesse ambiente: a portuguesa. Segundo Jung, a língua portuguesa se limitava ao material escrito, pois nas interações aluno-aluno, em determinados eventos de letramento, predominava o uso da língua alemã. Para explicar assuntos relativos ao conteúdo programático, a professora usava o “brasileiro” (português étnico). Entretanto, quando percebia que não se fazia entender, utilizava o alemão. A professora pertencia à mesma comunidade rural das crianças e possuía uma história de vida semelhante à de seus alunos e, por estas razões, não “proibia” o uso do alemão na sala de aula, mas determinava quando poderia ser usada essa língua.

A pesquisa de Pereira (1999) apresenta aspectos relativos ao *continuum* oral/escrito numa comunidade bilíngüe (alemão/português [brasileiro]). Os resultados dos estudos da autora mostraram que os membros daquela comunidade de fala usavam o alemão dialetal

próprio do grupo como língua da solidariedade e usavam o brasileiro e o português como língua da escola, que servia de “modelo” para a escrita, em geral, de caráter mais oficial. A autora constatou que não é possível separar a escola (contexto micro) da comunidade (contexto macro), pois há uma inter-relação e uma interdependência entre ambas as instâncias. As crianças participavam dos eventos de letramento da comunidade, levando a experiência adquirida nesses eventos para a sala de aula como auxiliares no momento em que desenvolviam suas tarefas escolares. Em contrapartida, a comunidade se valia dos modelos letrados da escola para suas práticas de escrita social. A pesquisa concluiu, igualmente, que a associação entre o macro e o micro se materializava nos modelos interacionais. Dessa forma, evidenciou-se que o modelo apreendido nas famílias era reportado à sala de aula, refletindo-se na tomada ou não do turno de intervenção por parte dos alunos.

Nos dois casos estudados – Pereira (1999) e Jung (1997) –, evidenciou-se o despreparo dos professores para o trabalho em contextos bilíngües e mesmo bidialetais, pois sua formação não lhes oferecera base para trabalhar em contextos lingüisticamente complexos como esses. Porém, obtinham um desempenho satisfatório, guiados por uma pedagogia culturalmente sensível, nos termos de Erickson (2001), lidando com propriedade com a cultura própria daqueles contextos e sanando, sobremaneira, a dificuldade das crianças no processo de ensino-aprendizagem escolar.

As pesquisas mencionadas acima – Santos (1999; 2004), Teis (2004), Pessini (2003), Pereira (1999) e Jung (1997) – mostram um ponto em comum com o estudo ora proposto: trazem à pauta a experiência de crianças bilíngües. Assim, considerando-se a necessidade de retomar o contexto sociolingüístico complexo do Oeste do Paraná e contemplar um cenário indígena, objetiva-se, nesse estudo, *conhecer como ocorre a aprendizagem da escrita em língua portuguesa através de eventos de letramento em aulas de reforço com um grupo de alunos indígenas Avá-Guarani, estudantes da segunda série do Ensino Fundamental.*

O objetivo proposto implica a resposta às seguintes perguntas de pesquisa:

1) Como ocorre a aprendizagem da escrita em língua portuguesa, em eventos de letramento, nas aulas de reforço escolar com um grupo de alunos indígenas Avá-Guarani?

1.1) Como os alunos desenvolvem as habilidades da escrita em língua portuguesa em eventos de letramento?

1.2) Como as questões sócio-históricas da presença dos Avá-Guarani em Santa Rosa do Ocoí influenciam no contexto escolar?

1.3) O que dizem os professores sobre as questões de ensino e aprendizagem dos alunos Avá-Guarani?

1.4) Quais são os desafios na escrita via atividades de letramento no reforço escolar?

A pesquisa tem como foco, então, o grupo indígena Avá-Guarani que reside na aldeia de Santa Rosa do Ocoí, localizada no Município de São Miguel do Iguaçu, a 40 km de Foz do Iguaçu (PR).



Imagem 1 – Mapa do município de São Miguel do Iguçu, com a localização da aldeia do Ocoí.

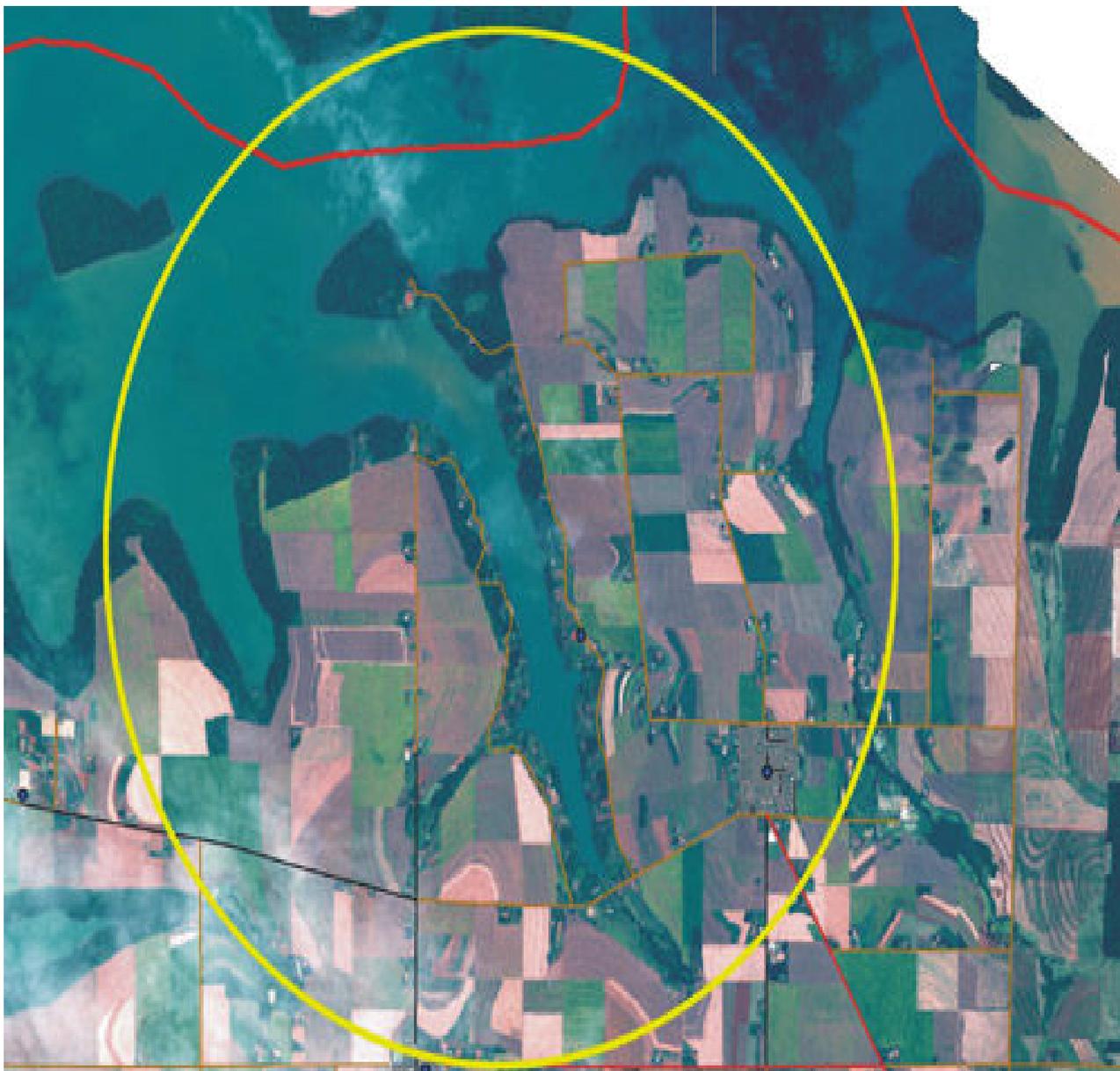


Imagem 2 – Mapa do território da aldeia indígena Avá-Guarani.

O grupo indígena Avá-Guarani possui uma população de aproximadamente seiscentos indígenas³. É também denominado Nhande'va⁴ e pertence à macro-etnia Guarani. Segundo

³ Nove comunidades indígenas, a maioria delas formada por índios Guarani, vivem num raio de 150 quilômetros em torno de Foz do Iguaçu. São cerca de 2,5 mil índios distribuídos entre as comunidades Avá Guarani, Ache,

Meliá (1987, p. 245), pertencem ao subgrupo Ava Katu Eté e são, com grande probabilidade, os descendentes dos antigos povos Guarani de Guairá e de Mbaracayú. Em contato com os cristãos desde o século XVI, foram explorados no trabalho com a erva-mate. A maioria entrou posteriormente nas Reduções dos jesuítas, que foram atacadas, e parte expressiva de sua população acabou escravizada pelos bandeirantes de São Paulo. Aqueles que não foram capturados e escravizados empreenderam êxodo ao sul do continente, habitando o território paraguaio⁵, o atual Rio Grande do Sul e a província de Misiones, na Argentina.

Os Avá-Guarani se distribuem, atualmente, pelo Paraguai e pelo Brasil. No Paraguai, são encontrados sobretudo na região do Alto Paraná, e, no Brasil, estão em núcleos distribuídos entre o Mato Grosso do Sul, o Oeste do Paraná e a Costa Atlântica.

Os índios Avá-Guarani, residentes em São Miguel do Iguçu, ocupam uma área de 231 hectares, localizada no Distrito de Santa Rosa do Ocoí, local também caracterizado pela presença de uma maioria de descendentes de alemães que para ali se deslocaram a partir da década de 60. A variante utilizada pelos indígenas da aldeia é o Chiripá ou Nhande'va (CARVALHO, 2002).

Há, na escola, aproximadamente 150 crianças e adolescentes com idades entre cinco e quatorze anos. As crianças indígenas do grupo Avá-Guarani recebem escolarização da pré-escola à quarta série na Escola Municipal Indígena Avá-Guarani. Ao concluírem a quarta série, são matriculadas na Escola Estadual de Santa Rosa do Ocoí, fora da reserva indígena, e passam a estudar com colegas não-índios da comunidade, em sua maioria descendentes de imigrantes alemães.

Tavytera/Xiripá, Mborere, M'bya Guarani e Maká. Os Avá são maioria (1.265 aproximadamente) entre os índios da fronteira. Possuem três reservas, duas no Brasil e uma no Paraguai. As duas reservas indígenas no lado brasileiro estão localizadas nas cidades de São Miguel do Iguçu e Diamante do Oeste, distantes, respectivamente, 40 e 90 quilômetros de Foz do Iguçu.

⁴ Segundo Meliá (1987), os Avá Katu Eté têm recebido várias denominações, sendo a mais comum a de Chiripá. Na literatura etnográfica, fala-se também de grupos com o nome de Apapokúva, Oguauíva, Tañyguá e Cheriú. Porém, a denominação de Nhande'va é a autodenominação de todos os Guarani e tem sido reservada de modo preferencial para esta etnia, que costuma se autodenominar também de Avá-Guarani.

⁵ O território paraguaio, até o século XVIII, abrangia a região de Guairá, no território brasileiro, e parte do território argentino, onde hoje se localiza a província de Misiones.

Os alunos indígenas possuem uma vivência bi/multilingüe⁶ e uma história de escolarização bilíngüe (português/guarani) da pré-escola à quarta série, participando de um processo de letramento em língua portuguesa diferente do de seus colegas não-indígenas na escola da “sociedade envolvente”⁷. Este aspecto chama a atenção porque os alunos de ascendência alemã da “sociedade envolvente” chegam à escola com um português étnico, porém mais próximo da língua praticada e esperada pela escola. Os alunos indígenas chegam à 5ª série também falando um português étnico; entretanto, dado o grau de estigmatização que sofrem, calam-se e pouco interagem com os colegas de ascendência alemã. Além disso, esses últimos apresentam modos de se comportar e interagir distintos dos modos de comportamento e interação dos alunos indígenas, o que também acaba por afastá-los, demonstrando, dessa maneira, a existência de um conflito cultural entre esses alunos provenientes de culturas diferenciadas.

Bortoni-Ricardo (2004) tem mostrado em seu trabalho que crianças bidialetais vivenciam a experiência lingüística de ter de passar do uso de seu vernáculo habitual para o uso da língua escolar. Isso constitui um desafio para essas crianças, porque é através da língua da escola que elas passam a lidar com o conhecimento formal. Em uma situação de bi/multilingüismo, o grau de complexidade se intensifica. Assim, no contexto de minha pesquisa, é provável que as crianças encontrem uma situação duplamente complexa. Algumas delas chegam à escola (séries iniciais) conhecendo somente a variante nhande’va. A variante da língua portuguesa que utilizam não é a contemplada pela escola, cujo modelo é, especialmente, o português culto ou padrão de prestígio, que pode se tornar dominador a

⁶ Refiro-me a uma vivência bi/multilingüe para considerar o universo bilíngüe e bidialetal vivido pelos alunos indígenas. A língua das relações sociais com os indígenas da aldeia é a guarani (nhande’va), mas na escola aprendem a língua portuguesa. Porém, ao se expressarem em língua portuguesa, não utilizam aquela almejada pela escola. Utilizam uma variedade de língua portuguesa oral que possui especificidades e tem como estrutura-base a língua materna vernácula.

⁷ “Sociedade envolvente” refere-se à sociedade existente a partir dos limites da aldeia indígena. É o espaço ocupado pelo não-indígena (CAVALCANTI, 1999).

ponto de orientar/determinar tanto as ações do professor quanto dos alunos (KLEIMAN, 1991; PEREIRA, 1999).

Na escola indígena Avá-Guarani, o ensino da língua portuguesa é ministrado pelos professores não-indígenas e ocorre paralelo ao ensino da modalidade escrita da língua indígena, ministrado pelos professores indígenas. Isso significa que os alunos indígenas vivenciam um processo de letramento bilíngüe, em que a língua portuguesa corresponde à L2 (segunda língua). Embora o contato dos alunos indígenas com a escrita da língua portuguesa ocorra de diversos modos e em diversos locais – pois o contato com a língua portuguesa se dá também através dos meios de comunicação (rádio e televisão) e da vida social –, é a escola a grande responsável pela manutenção e deslocamento da língua vernácula das crianças indígenas.

Dada a descontinuidade entre a língua de casa e a língua da escola, algumas crianças apresentam dificuldades tanto na construção de sentidos na leitura quanto na escrita. Essas dificuldades acompanham os alunos mesmo após o término de seus estudos nas séries iniciais. Dizendo de outra forma, a escolarização das séries iniciais do Ensino Fundamental não é suficiente para qualificar lingüisticamente os alunos indígenas, o que resulta, não raramente, na evasão escolar dos mesmos após iniciarem seus estudos na Escola Estadual de Santa Rosa do Ocoí⁸.

Essa situação tem se tornado motivo de preocupação para os responsáveis pela educação escolar indígena de pré à quarta série do Município de São Miguel do Iguaçu. Entre os projetos criados visando a contribuir para a superação das dificuldades dos alunos indígenas estão as “aulas de reforço”, para as quais são encaminhados os alunos que

⁸ Em 2006, estudavam na Escola Estadual de Santa Rosa do Ocoí quinze alunos indígenas. Destes, somente cinco foram aprovados; do restante, cinco foram reprovados (quatro deles por faltas) e cinco desistiram. Percentualmente, os reprovados e desistentes correspondem a um total de 66, 66% dos alunos indígenas que estudavam na escola. Por outro lado, dos 81 alunos não-indígenas que estudavam na escola estadual, três desistiram e quatro foram reprovados, o que corresponde a um percentual de 8,64% de alunos reprovados e evadidos entre os alunos não-indígenas.

apresentam maiores dificuldades durante o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa em sala de aula.

Dada a problematização apresentada ao longo desta introdução, a dissertação apresenta-se dividida em três capítulos. No primeiro, encontram-se os passos metodológicos da pesquisa, a caracterização de sua tipologia e o contexto do desenvolvimento desse estudo e dos personagens que dele participam. O segundo capítulo dedica-se à base teórica que norteia o trabalho. Os pressupostos abordados versam sobre a etnohistória do povo Avá-Guarani, letramento e suas especificidades no campo ora estudado. O terceiro capítulo destina-se à análise dos dados coletados no cenário de pesquisa, ou seja, visa a responder como ocorre o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa escrita, em eventos de letramento, nas aulas de reforço com os alunos indígenas da segunda série do Ensino Fundamental.

Finalmente, resta salientar que os informantes referidos receberam nomes fictícios. E, para complementar, foram autorizadas as apresentações das fotografias ao longo da dissertação, uma das exigências do comitê de ética da pesquisa.

1 OPÇÃO METODOLÓGICA E INSTRUMENTOS DE COLETA

O objetivo deste capítulo é o de explicitar os princípios que norteiam a etnografia como metodologia para a geração dos registros e análise de dados. Dentre as várias metodologias disponíveis, optei pela realização de um estudo de caso qualitativo de cunho etnográfico, uma vez que, dentro dessa perspectiva, são de fundamental importância os princípios de reflexividade e o estranhamento que visam realçar a preocupação com o todo social e a visão dos participantes no contexto social.

Na primeira parte, apresento as características de uma pesquisa de cunho etnográfico e meu relacionamento, como professora-pesquisadora, com essa metodologia de pesquisa. Em seguida, apresento o contexto de pesquisa e os sujeitos participantes da mesma e, nas últimas subseções, descrevo o contexto focalizado e discuto os procedimentos adotados para trabalho de campo e para a análise dos dados coletados.

1.1 A PESQUISA QUALITATIVA DO TIPO ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO

Com o propósito de compreender questões de escrita através de eventos de letramento em aulas de reforço com alunos Avá-Guarani na reserva indígena de Santa Rosa do Ocoí, esse estudo seguiu os pressupostos da abordagem metodológica qualitativa, especificamente, o estudo de caso etnográfico.

O que faz um trabalho ser qualitativo é substancialmente o enfoque interpretativo, e não o procedimento de coleta de dados (ERICKSON, 1989). Técnicas de investigação não

constituem o método de investigação. A pesquisa qualitativa observa o fato no meio natural em que ocorre e, no caso da pesquisa etnográfica, observa ações humanas e procura interpretá-las a partir do ponto de vista das pessoas que praticam as ações. Trata-se de gerar dados procurando apresentar o sentido êmico dos fatos, ou seja, aproximar-se da perspectiva que os participantes têm dos fatos, mesmo que não possam articulá-la. Para conseguir captar esse sentido, as ações do próprio pesquisador precisam ser analisadas da mesma forma como as ações das pessoas observadas. Assim sendo, todo processo é interpretativo.

Para que um estudo de caso seja reconhecido como do tipo etnográfico, além de constituir-se um sistema bem delimitado, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social, deve preencher, antes de tudo, os requisitos da etnografia.

Segundo Erickson (2001), o trabalho etnográfico envolve a observação e a participação de longo prazo em um cenário que está sendo estudado, a fim de o pesquisador se familiarizar com os padrões rotineiros da ação e interpretação que correspondem ao universo cotidiano dos participantes. Conseqüentemente, o pesquisador se aproxima do sistema de representação, classificação e organização do universo estudado.

O etnógrafo tem como meios principais de coleta de dados a observação e os questionamentos. Estes, realizados por meio de entrevistas ou questionários, são necessários para confirmar as ações aparentes das pessoas a partir da observação.

Para Erickson, observar e perguntar podem gerar diferentes fontes e tipos de dados:

Notas de campo escritas pelo observador, comentários das entrevistas, gravações que se tornam a base para transcrições de comportamentos verbais e não verbais e documentos locais, incluindo material demográfico e histórico, cada qual tendo um *status* epistemológico diferente como evidência. Um planejamento efetivo de coleta de dados compreende tantas dessas fontes quantas possíveis, sempre incluindo observação, entrevista, coleta de documentos locais e, freqüentes vezes, gravação (2001, p. 13).

Para Erickson (1989), cinco perguntas devem servir como guia para o investigador durante o seu trabalho de campo: (1) O que está acontecendo aqui? (2) O que significam essas ações para os atores que delas participaram no momento em que ocorreram? (3) Como estão organizados os acontecimentos em padrões de organização social e princípios culturalmente aprendidos na vida cotidiana? (4) Como se relaciona o que está acontecendo neste contexto como totalidade com o que acontece em outros níveis do sistema, fora e dentro dele (por exemplo, a escola, a família dos alunos, o sistema escolar, as decisões do governo em relação às normas)? (5) Como se compara o modo como está organizada a vida cotidiana com este ‘entorno’ e com o modo de organização da vida social em um amplo espectro de lugares distintos e de outros tempos?

A partir das perguntas acima, Erickson (1989) alerta para enxergar fatos que podem parecer triviais no cotidiano, dado que este é, em grande medida, invisível para os participantes pela própria familiaridade com que constroem seu cotidiano e devido às contradições existentes nesse espaço, as quais, muitas vezes, evitam enfrentar. Na verdade, o que a pergunta suscita é “o que está acontecendo aqui?”. E responder a essa pergunta permite fazer com que o “familiar se torne estranho e o estranho se torne familiar” (PEREIRA, 1999) e, com isso, muitos dados se tornem visíveis e possíveis de serem sistematicamente documentados. Erickson (1989), além disso, argumenta que a ênfase ao significado local é essencial para a definição de etnografia, que procura caracterizar o sentido do ponto de vista dos atores, dos participantes, daqueles que estão sendo pesquisados.

Segundo Erickson (1984), a etnografia pode ser considerada como um processo deliberado de investigação, guiado por um ponto de vista. O trabalho de campo é pesadamente indutivo, mas não existem induções puras, isto é, o etnógrafo traz para o campo um ponto de vista teórico e um conjunto de questões explícitas ou implícitas. A perspectiva e

as questões podem mudar durante o trabalho de campo, mas o etnógrafo tem uma idéia básica por onde começar sua pesquisa.

Conforme André (2000), em uma pesquisa de metodologia etnográfica, o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise de dados, o que permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, revendo, se necessário, as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho. A pesquisa etnográfica permite, assim, um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos de investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta reavaliadas, os instrumentos reformulados e os fundamentos teóricos repensados. Nesse método de pesquisa, a preocupação do pesquisador é com o significado, com a maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca.

Para André (2000), no contexto escolar, como é o caso deste estudo, esse tipo de pesquisa permite que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam os mecanismos de dominação e resistência no seu dia-a-dia e os mecanismos de opressão e de contestação, ao mesmo tempo em que são vinculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo. Por isso, mergulhar na realidade cotidiana é uma condição para que se possa compreender o que se passa na escola. É no cotidiano que a escola se revela como um espaço de confrontos e interesses entre um sistema oficial que distribui funções, determina modelos, define hierarquias, e outro, o dos sujeitos – alunos, professores, funcionários – que não são apenas agentes passivos diante da estrutura educacional. Em seu fazer cotidiano, esses sujeitos, por meio de uma complexa trama de relações que inclui alianças e conflitos, transgressões e acordos, fazem da escola um processo permanente de construção social.

Entre os princípios da pesquisa de cunho etnográfico que contribuem para o processo interpretativo característico desse tipo de metodologia, estão a reflexividade e o estranhamento. Conforme já mencionado anteriormente, a reflexividade e o estranhamento são de fundamental relevância para o trabalho, uma vez que, ao contrário dos trabalhos etnográficos iniciais, que olhavam comunidades estranhas ao pesquisador, esta pesquisa optou por olhar um contexto, até certo ponto, familiar para mim: as aulas de reforço para os alunos indígenas da segunda série do Ensino Fundamental.

De acordo com o princípio da reflexividade, o pesquisador precisa estar em constante processo de reflexão a respeito do seu lugar e do lugar social dos seus participantes. Identificar a sua posição ontológica diante das questões em análise na comunidade e salas de aula investigadas é de fundamental importância para apresentar os fatos, segundo o ponto de vista dos participantes.

Para este estudo, cujo objetivo principal foi o de conhecer como ocorre a aprendizagem da escrita em língua portuguesa através de eventos de letramento em aulas de reforço com um grupo de alunos indígenas Avá-Guarani, estudantes da segunda série do Ensino Fundamental, o princípio da reflexividade tornou-se ainda mais premente. Isso porque sou professora dessa escola, e, portanto, tenho contato cotidiano com esse contexto e com os sujeitos que nela convivem, construindo, conjuntamente com eles, uma cultura escolar particular. Dessa forma, o contexto pesquisado, os professores e os alunos com os quais mantive contato me eram muito familiares, e esta proximidade me impunha a busca de distanciamento. Somente desta forma haveria a possibilidade de tornar visíveis os indícios importantes para a captação de aspectos culturais específicos dessa escola – e, em especial, da sala de aula do reforço – e dos significados atribuídos aos mesmos pelos sujeitos que dela fazem parte. Assim, era necessário que eu me propusesse a refletir e olhar criticamente não só

meu trabalho, como também a escola como um todo, se quisesse, de fato, apreender o sentido êmico dos fatos.

Desse modo, o grande desafio para a realização desse estudo foi saber trabalhar o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer um trabalho científico. Manter esse distanciamento não foi simples e nem fácil. Sabe-se que o olhar é informado pelo modo como o indivíduo compreende a realidade; logo, a neutralidade inexistente. Nem todos os indícios são percebidos, como nem todos os fatos são valorizados de modo uniforme. Nesse momento, vale seguir a orientação de Erickson de “adotar a instância crítica de um filósofo, questionando continuamente os fundamentos do convencional, examinando o óbvio, aquilo que é tido por certo pelos participantes internos da cultura, que se tornou invisível para eles” (1984, p. 62). Adotar a atitude proposta por Erickson exige do pesquisador uma vigilância permanente do contexto, dos sujeitos pesquisados e das próprias ações. Essa vigilância refletiu-se, especialmente, no cuidado das relações com a equipe administrativa e com os docentes da escola pesquisada.

Em 2005, quando iniciei minha pesquisa sobre eventos de letramento com os indígenas Avá-Guarani, o contexto escolar selecionado foi o da Escola Estadual de Santa Rosa do Ocoí, e os sujeitos de pesquisa eram alunos de quinta série do Ensino Fundamental. Como já foi mencionado, a referida escola fica fora da aldeia indígena e nela estudam alunos índios e não-índios. Na ocasião, embora meu contexto de estudo fosse a Escola Estadual, sentia a necessidade de conhecer como eram dados os primeiros passos dos alunos indígenas na aprendizagem da língua portuguesa na Escola Indígena Avá-Guarani, que os atende da pré-escola à quarta série.

A minha presença nessa escola era, no entanto, acompanhada com certa tensão pelos professores e funcionários, provavelmente pelo fato de que, muito mais que ser professora com experiência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, como os

demais professores dessa escola, eu era, também, naquele contexto e naquela situação, uma pesquisadora e, como tal, uma observadora dos fatos que ocorriam nesse ambiente. Na época, percebia que minhas visitas sempre traziam desconforto aos professores, especialmente àqueles que permitiam minha presença nas aulas para a realização de algumas observações.

Sabendo de meus interesses pelo contexto escolar indígena, recebi, no primeiro semestre de 2006, um convite da Secretaria Municipal de Educação para fazer parte do corpo docente da Escola Indígena Avá-Guarani como professora do inédito projeto de reforço escolar. A aceitação do convite resultou em alterações no projeto de pesquisa inicial. Decidi-me, então, mudar sujeitos, objetivos e local de pesquisa. Considerei a possibilidade de aproveitar minha presença como professora de reforço da escola indígena e realizar uma pesquisa nesse contexto, a fim de verificar questões pertinentes à escrita em língua portuguesa em eventos de letramento em minha própria turma, isto é, nas aulas de reforço com alunos Avá-Guarani, estudantes da segunda série do Ensino Fundamental. A escolha pelos alunos de segunda série deu-se pelos seguintes motivos: primeiramente, por apresentar o maior número de alunos encaminhados para o reforço escolar, sob a justificativa de apresentarem dificuldades na leitura e escrita da língua portuguesa; em segundo lugar, porque alguns dos alunos dessa turma ainda não decodificavam sílabas e palavras da língua portuguesa, o que, embora seja um fato comum e freqüente entre muitas crianças, sejam elas indígenas ou não, causava apreensão nos professores da escola, uma vez que costumam esperar que essa aprendizagem ocorra ainda na primeira série, como comumente ocorre com crianças provenientes de meios altamente letrados; e, finalmente, porque a professora regente da turma já trabalhava na escola havia cinco anos e, por isso, já estava bem familiarizada com a escola e com os alunos⁹.

⁹ Esse fato torna-se particularmente importante porque o grupo docente da escola é bastante móvel. Devido à distância da escola indígena do centro de São Miguel do Iguazu, a Secretaria de Educação precisa constantemente negociar com os professores que moram na zona urbana para que aceitem se deslocar da cidade até a escola indígena. A distância tem acarretado constantemente o pedido de remoção dos professores que

Assim, com a reelaboração do projeto de pesquisa tendo como contexto de estudo a Escola Municipal Indígena Avá-Guarani, a pesquisa foi marcada, de certa forma, pelo fato de eu estar atuando como professora da escola em questão.

A condição de professora e colega resultou, então, em menor apreensividade ou desconfiança por parte dos funcionários e da equipe administrativa, pedagógica e docente da escola e facultou-me, conseqüentemente, maior receptividade por parte dos mesmos e um acesso tranqüilo ao campo de pesquisa.

Essa condição de ser considerada alguém do grupo deixou-me realmente em uma situação confortável para iniciar o trabalho de campo, se comparada com a situação de um pesquisador de fora, que precisaria aproximar-se do grupo, familiarizar-se com ele e conquistar certa confiança de seus membros para poder transitar em todos os espaços da escola.

Por um lado, embora esse olhar para o familiar permita maior sensibilidade no âmbito da pesquisa, por outro, faz com que a tarefa de estranhar o familiar não seja fácil. Ao iniciar uma pesquisa, o pesquisador traz para a experiência certos esquemas de interpretação. Dessa forma, sua tarefa consiste em tomar cada vez mais consciência acerca dos esquemas de interpretação das pessoas observadas e acerca de seus próprios marcos de interpretação culturalmente aprendidos que levou ao campo. O investigador deve ultrapassar seus métodos e valores, admitindo outras lógicas de entender, conceber e recriar o mundo, pois, como lembra Erickson (1989), o estudo etnográfico deve se orientar para a apreensão e descrição dos significados culturais dos sujeitos. Para frear, em alguma medida, a intuição irrefletida, deve-se estabelecer uma relação constante e dinâmica entre as perguntas de pesquisa e o trabalho de campo.

O grande desafio, nesses casos, é saber trabalhar o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer um trabalho científico. Uma das formas de lidar com esta questão tem sido o estranhamento, um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha. Trata-se de saber lidar com percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases, levando em conta, sim, as experiências pessoais, mas filtrando-as com apoio do referencial teórico e de procedimentos metodológicos específicos, como, por exemplo, a triangulação.

Ou seja, além de utilizar a observação em campo, realizada através da elaboração de notas que vão levar à possível construção de diários, pode-se fazer uso de entrevistas, questionários, gravações em áudio e vídeo, entre outros, sempre na tentativa de triangular os dados para a análise. Além disso, o pesquisador pode buscar, ainda, uma diversidade de sujeitos e diferentes perspectivas de interpretação de dados. Esses cuidados metodológicos e um forte apoio do referencial teórico podem ajudar a manter o distanciamento, diminuindo os problemas apontados.

O estranhamento possibilita ao pesquisador identificar e descrever fatos que estavam invisíveis, inclusive para ele próprio. Esse desvelamento, como afirma Cavalcanti (1999), pode inclusive levar o pesquisador a se deparar com questões de sua própria identidade social, o que pode resultar em conflitos que precisam ser enfrentados para se conseguir avançar no trabalho e mostrar a visãoêmica dos participantes.

No caso deste estudo, o fato de estar familiarizada com o grupo pesquisado, principalmente com os alunos e professores, traz, além das vantagens já explicitadas, algumas dificuldades, entre as quais o olhar sobre mim mesma no campo de pesquisa e os conflitos em virtude de minhas identidades como pesquisadora e professora, conforme relato na subseção 1.2.2.

Discutidos, enfim, os princípios do estudo de caso etnográfico relevantes para o

presente estudo, descreve-se, na subseção a seguir, o cenário e os sujeitos da pesquisa, com enfoque na professora regente da segunda série do Ensino Fundamental, na professora de reforço, que é a própria pesquisadora, e nos alunos indígenas Avá-Guarani que frequentam o reforço escolar.

1.2 O CENÁRIO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Compartilhando do entendimento de que a abordagem metodológica etnográfica tem como princípio a “interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado” (ANDRÉ, 2000, p. 28), pode-se afirmar que um contato face-a-face com a realidade escolar permite a compreensão mais densa e profunda dos processos que nela acontecem.

Criada em 1984, a Escola Indígena Avá-Guarani está localizada na aldeia indígena, no distrito de Santa Rosa do Ocoí, a dezoito quilômetros de São Miguel do Iguçu. Neste estabelecimento educacional, ofertam-se Educação Infantil e Ensino Fundamental de primeira a quarta séries a aproximadamente cento e cinquenta alunos de cinco a catorze anos, que recebem educação bilíngüe em língua portuguesa e indígena, a língua chiripá/nhande’va. Ao ingressar na escola, as crianças apresentam diferentes condições lingüísticas, a saber: (1) algumas são bilíngües em guarani e em português, este ensinado pelos pais em casa. As crianças que iniciam o processo de aprendizagem da língua portuguesa no lar são os filhos dos líderes indígenas, entre os quais se pode citar o cacique da aldeia e os professores indígenas

da escola¹⁰; (2) outras crianças são monolíngües em guarani; e (3) há aquelas bilíngües em guarani e espanhol, devido ao contato com essa língua em território paraguaio¹¹.

O tempo destinado ao ensino da língua e cultura guarani, na escola indígena, corresponde a um quinto do tempo total destinado à escolarização dos alunos índios, ou seja, dos cinco dias letivos semanais, somente um destina-se ao ensino da língua guarani, ministrada por professores indígenas Guarani da aldeia.

Além de três professores indígenas, o corpo docente dessa escola é constituído por seis professores não-indígenas, uma diretora, duas supervisoras, uma cozinheira e uma zeladora, também não-indígenas, e uma zeladora indígena. Enquanto os professores indígenas lecionam língua guarani, história, geografia e ciências em guarani, voltadas para a realidade do grupo Avá-Guarani, os professores não-indígenas lecionam as disciplinas de língua portuguesa, matemática, geografia, ciências e história, cujo conteúdo programático se assemelha ao das demais escolas municipais não-indígenas¹².

A escola que funcionava precariamente em uma casa de madeira foi desativada em 1987, assim permanecendo até 1993. Em 1994, a escola indígena foi reaberta, contando com 360 metros quadrados de área construída, dividida em três salas de aula (uma das quais de madeira como aproveitamento do espaço da antiga escola), sala dos professores, secretaria, cozinha, almoxarifado e sanitários, além de uma área para atividades extra-classe¹³.

¹⁰ Conforme se pôde notar através de conversas informais com esses líderes, há maior interesse para que o menino aprenda a língua portuguesa, pois geralmente cabe ao homem indígena o papel de intermediário entre as reivindicações indígenas e as autoridades não-indígenas.

¹¹ Os Avá-Guarani costumam migrar para diferentes aldeias de seu grupo. Há, no Paraguai, aldeias do grupo Avá-Guarani, por isso, é comum tanto a ida quanto a vinda de indígenas do Paraguai.

¹² Os conteúdos das disciplinas ministradas pelos professores indígenas e não-indígenas é relativamente “o mesmo”. Entretanto, a abordagem é diferenciada. Por exemplo, diante do conteúdo “solo”, de ciências, o professor não-indígena pode ensinar aos alunos a diversidade de solos, explorar o solo da aldeia, do município, e solos de localidades desconhecidas pelos alunos indígenas. Em contrapartida, o professor indígena enfatiza o universo conhecido de seus alunos, ou seja, o solo da aldeia, as plantas que crescem nesse solo, os cuidados e a depredação desse solo.

¹³ Embora o espaço físico da escola tenha sido ampliado com obras realizadas a partir de 1987, ainda falta espaço para a realização de atividades pedagógicas e de lazer.

Na escola pesquisada, constituíram os participantes diretos da pesquisa: (a) a professora regente da segunda série do Ensino Fundamental; (b) a professora do reforço, que é a própria professora-pesquisadora; e (c) os alunos de segunda série que freqüentavam o reforço. As subseções que se seguem têm o objetivo de apresentar os participantes dessa pesquisa.

1.2.1 A Professora da Classe

A professora Ana¹⁴ é a professora regente da segunda série e responsável pelo desenvolvimento das atividades de letramento em língua portuguesa¹⁵ para os alunos indígenas dessa série. Com 27 anos de idade, trabalha na Escola Indígena Avá-Guarani desde fevereiro de 2001. Sua opção por trabalhar com os alunos indígenas, por ser simpatizante à questão indígena, fez com que estabelecesse residência próxima ao local. Por isso, reside no Distrito de Santa Rosa do Ocoí e desloca-se até a escola da aldeia, utilizando o transporte escolar.

A professora pertence ao quadro de professores efetivos da Secretaria Municipal de Educação. Coursou o Magistério no Ensino Médio (antigo 2º Grau) e possui formação universitária em Normal Superior, com licenciatura para Anos Iniciais. Possui sete anos de experiência como professora, função que exerceu na docência no Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos.

Em sua formação, Ana não estudou nenhuma disciplina específica que a auxiliasse no trabalho com alunos bilíngües. Embora tenha participado de todos os cursos de formação

¹⁴ A fim de preservar a identidade dos participantes, os mesmos serão identificados com pseudônimos.

¹⁵ Responsável pelo ensino da língua portuguesa nessa turma porque esses alunos vivenciam um processo de bilinguagem: letramento em língua portuguesa e letramento em língua indígena devido à aprendizagem da leitura e da escrita da língua indígena chiripá (de responsabilidade do professor Adão).

oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, esses não contemplavam as especificidades de um contexto bilíngüe e indígena tal como o da escola onde leciona¹⁶.

Conforme Terzi (2003), considerando-se que a instituição escolar tem como base os valores de uma elite, a formação de professores no Brasil está, do mesmo modo, voltada para atender ao aluno que corresponda a esses valores. Em geral, este é o perfil do aluno proveniente da classe média, que tem a língua portuguesa como língua materna, que já teve experiências diversificadas de letramento no lar e que vai à escola para dar continuidade a esse letramento.

O contexto no qual Ana atua caracteriza-se como sociolinguisticamente complexo. Entretanto, os cursos de formação de professores como Letras, Normal Superior, Pedagogia e Magistério não formam professores para enfrentar essas realidades. Segundo Cavalcanti (1999), esses cursos continuam formando pessoas para trabalhar com o falante nativo ideal em uma comunidade de fala homogênea, sem conflitos ou problemas de qualquer espécie. A escola, desse modo, parece conseguir ficar distante do contexto sócio-histórico e “sobreviver”. Para a autora, a responsabilidade não é dos professores, pois “os cursos de formação de professores dentro da conjuntura atual de políticas linguísticas (muitas vezes não explícitas) e de políticas educacionais devem arcar com essa culpa sobre o *status quo*” (CAVALCANTI, 1999, p. 403).

A crença no monolingüismo brasileiro, com o conseqüente apagamento da diversidade social e linguística, impede que variedades linguísticas sejam meio de instrução. Aceita-se o português padrão como modelo e metalíngua e desconsidera-se a variedade linguística familiar do aluno como ponto de partida. Ademais, aceita-se como natural que todos os alunos

¹⁶ Não há, no Município de São Miguel do Iguçu, cursos específicos para professores que atuam em contextos indígenas ou para a formação de professores indígenas. Um dos professores indígenas da aldeia, o professor Adão, participa atualmente de um programa de formação para professores indígenas no Estado de Santa Catarina, para onde se desloca algumas vezes ao ano. A outra professora indígena, Eva, frequenta o curso de Magistério em um colégio particular do município.

compartilhem de uma mesma e única cultura, invisibilizando, assim, grupos culturais diversos, de tradição oral, como é o caso dos alunos indígenas dessa pesquisa.

Segundo Cavalcanti (1999), disciplinas como Linguística Aplicada, Sociolinguística (Educativa), Iniciação à Pesquisa, Antropologia (Educativa), Interação em Sala de Aula poderiam, dependendo de como fossem ministradas, sensibilizar os futuros professores para o contexto sociolinguístico complexo que os esperam em muitos dos lugares onde farão sua prática docente.

Embora a Secretaria Municipal de Educação procure auxiliar os professores da Escola Municipal Indígena através do repasse de materiais sobre alfabetização, leitura e escrita, estes são, em sua maioria, os mesmos que são repassados às demais escolas do município, pouco contemplando, por isso, o universo cultural e linguístico indígena. Assim, a única oportunidade de Ana efetivamente discutir questões linguísticas e culturais indígenas ocorre uma ou duas vezes por ano, em cursos oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação, em Curitiba.

O material didático utilizado por Ana para o trabalho com língua portuguesa constitui-se de livros didáticos, os mesmos utilizados pelas demais escolas do município. Esses livros, produzidos para contemplar o universo cultural de crianças não-índias, normalmente falantes nativas de português, fazem pouca ou nenhuma referência ao universo cultural indígena.

A questão do material didático utilizado torna-se particularmente séria quando se pondera que “nessa fase da escolarização, é importante começar com o mundo conhecido – o mundo indígena – para se preparar para conhecer o mundo não-indígena” (MAHER; CAVALCANTI, 2005, p. 40). Com o cuidado constante para que a escola não desconsidere o conhecimento tradicional, do mundo conhecido, é preciso pensar em alçar vôo para o mundo desconhecido, estranho e não-familiar.

Assim, é necessário o uso de um material didático que privilegie as particularidades do grupo indígena atendido na escola, a fim de preparar o aluno para enfrentar as exigências da sociedade externa, a dos brancos, em relação às práticas sociais que envolvem leitura e escrita. Desse modo, um aspecto positivo em contexto escolar indígena seria a produção de material didático próprio, contemplando tanto a língua portuguesa quanto a língua (e a cultura) guarani. Daí a importância da formação de professores indígenas para trabalhar nesses contextos.

A professora Ana considera que as aulas de reforço podem contribuir para a superação das dificuldades de seus alunos em sala de aula. Pontua as principais dificuldades apresentadas pelos alunos na produção escrita em língua portuguesa: a troca de letras – segundo a professora, os alunos indígenas costumam fazer a transposição das letras do alfabeto indígena para a escrita em língua portuguesa – e a dificuldade no domínio da estrutura morfosintática da língua portuguesa. As dificuldades apontadas pela professora Ana correspondem a desafios comuns enfrentados pelos aprendizes de uma língua estrangeira, por isso nada anormais para o grupo de crianças indígenas que aprendem o português como uma segunda língua.

A preocupação de Ana a respeito da escrita de seus alunos revela, por um lado, a situação de bilingüismo vivenciada pelos mesmos e, por outro, as expectativas dos alunos em relação à maneira como o ensino deve ser administrado.

Ao considerar a mistura lingüística da perspectiva do erro, Ana apóia-se numa definição popular de bilingüismo que declara ser bilíngüe o indivíduo que possui domínio “total” (se é que isso existe) – oral e escrito – de duas línguas (língua padrão). Esse conceito popularizado se baseia no critério de competência, conforme apresentado por Skutnabb-Kangas (1981). Entretanto, essa percepção do que vem a ser bilíngüe ignora qualquer língua

de grupo minoritário, como é o caso do grupo aqui estudado, o que simplifica a visão de bilingüismo, pois, nesse caso, haveria poucos contextos bilíngües.

As definições sobre sujeito bilíngüe apresentadas na literatura pertinente têm sido propostas em termos de categorias, escalas e dicotomias como bilíngüe ideal *versus* parcial (semilingüismo) e bilingüismo coordenado *versus* composto, ou seja, definições relacionadas a fatores como proficiência, função e competência.

Em consonância com os estudos desenvolvidos por Mackey (1968) e Heye (1979) sobre línguas em contato, Von Borstel (2003) ressalta que o bilingüismo é apresentado como um fenômeno relativo, tratando-se de uma condição particular e/ou situacional, identificada pelo contexto sócio-cultural, psicológico e histórico, pela forma de aquisição das duas línguas, bem como pela manutenção ou abandono das mesmas em decorrência de fatores sociais, regionais e situacionais, tais como: família, grupo social, escolaridade, ocupações profissionais, situações formais ou informais e as idiossincrasias do próprio falante.

Mackey (1968, p. 555) considera o “bilingüismo como uma característica individual que pode ocorrer em graus variáveis, desde uma competência mínima até um domínio completo de mais de uma língua”. Heye (2003, p. 233), por sua vez, entende bilingüismo como uma “situação em que coexistem duas línguas como meio de comunicação num determinado espaço social, ou seja, um estado situacionalmente compartimentalizado de uso de duas línguas”. Os indivíduos bilíngües passam por estágios de bilingüismo denominados, por esse autor, de bilingüidade: “Os estágios são vistos como processos situacionalmente fluídos e definem, de forma *dinâmica* a bicompetência lingüística, comunicativa e cultural nas diferentes épocas e situações de vida” (p. 233). Dentre esses fatores, Heye (2003) propõe a análise do contexto e da idade em que o indivíduo adquiriu ambas as línguas, e do domínio funcional de uso das línguas, conforme o ambiente comunicativo.

Quanto ao contexto de aquisição das línguas, o autor diferencia três situações: (1) se as

duas línguas forem adquiridas concomitantemente, ambas como L1 (primeira língua), trata-se do bilingüismo do tipo Lab; (2) quando uma língua é adquirida posteriormente, mas antes de a primeira ser maturacionada, a situação será do tipo Lab+Lb; e, por fim, (3) se a segunda língua for adquirida depois que a primeira foi maturacionada, a situação de bilingüismo é do tipo LM+LE (língua materna + língua estrangeira).

Considerando que as habilidades dos bilíngües nem sempre são as mesmas em duas ou mais línguas, percebe-se a impossibilidade de explicar o bilingüismo dos indígenas Avá-Guarani a partir de um conceito fechado. Um conceito baseado em competência, por exemplo, não é suficiente para explicar um bilingüismo no qual as duas línguas têm funções determinadas e diferentes dentro de um grupo, como é o caso das línguas guarani e portuguesa para os Avá-Guarani. Enquanto a primeira é a língua das interações sociais, a língua utilizada na aldeia, a segunda é restrita ao ambiente escolar, à comunicação com os não-indígenas da sociedade envolvente e a língua utilizada para a escrita dos documentos encaminhados ao poder público.

Ao considerar as singularidades dos grupos nos quais o bilíngüe precisa interagir, Skutnabb-Kangas conceitua um falante bilíngüe como:

Alguém que é capaz de se comunicar em duas (ou mais) línguas, em ambas as comunidades monolíngüe ou bilíngüe, de acordo com as exigências de competência comunicativa e cognitiva feitas por estas comunidades ou pelo próprio indivíduo (de ser falante), ao mesmo nível de falantes nativos, e que é capaz de se identificar positivamente com ambos (ou todos) os grupos de língua (e culturas) ou parte delas (SKUTNABB-KANGAS, 1981, p. 90).

Esse conceito refere-se à habilidade do bilíngüe em interagir lingüisticamente com os demais membros do grupo, respeitando os papéis de cada uma das línguas, em seus usos, de acordo com a exigência dos ambientes já determinados pelo grupo. No caso desse estudo, essa definição parece expressar o que ocorre em termos de bilingüismo, pois as crianças indígenas ora pesquisadas conseguem se comunicar usando uma ou outra língua de seu domínio, de

acordo com quem seja o seu interlocutor: professor, membro da família ou da comunidade, ou colega de escola.

O conceito apontado por Skutnabb-Kangas (1981) indica um outro ponto importante para o sujeito bilíngüe: a identificação positiva com a língua e a cultura dos dois grupos. Para que essa identificação positiva ocorra igualmente nas duas línguas e culturas, é necessário que o bilíngüe as perceba como possuidoras do mesmo valor, o que não ocorre quando se trata de grupos minoritários.

Os indígenas ora estudados vêm-se diante de uma instituição – a escola – que é própria da cultura branca e alheia à educação tradicional dentro da cultura local, conduzida e administrada por pessoas que não compactuam de seus valores culturais. Assim, não é estranho que se sintam (e sejam de fato) estigmatizados pelos não-índios, que, de modo geral, utilizam aspectos da própria cultura como parâmetro para a classificação do que é bom ou ruim em termos culturais.

Por outro lado, a criança indígena recebe uma dupla cobrança familiar. Ao mesmo tempo em que a família quer vê-la guardando, por meio da língua nativa, suas origens e tradições, também quer que domine a língua portuguesa para a conquista das reivindicações do grupo junto ao poder público sem que isso implique, todavia, na abdicação de sua cultura em favor da cultura do falante da língua portuguesa.

Essa dupla pressão reflete-se na constituição conflituosa da identidade da criança indígena. Costa (1997) ilustra essa situação com o caso de Henfil, para quem falar outra língua com desenvoltura significava “trair” sua linguagem/pátria mãe. O autor comenta que:

Para Henfil não havia possibilidade de ficar nos EUA, falar bem inglês, e ainda assim, permanecer brasileiro. Ele percebia mudanças em si mesmo. O alerta dessa mudança silenciosa e “insidiosa” soou na questão lingüística [...] Henfil se declarava ser duas pessoas, um falante de português, ou seja, brasileiro, e outro falante de inglês, portanto americano (COSTA, 1997, p. 108)

Sentimento semelhante ao de Henfil possivelmente seja vivenciado pelas crianças indígenas, que são cobradas pela comunidade para que cultuem as tradições indígenas e, ao mesmo tempo, pressionadas pela sociedade envolvente para que adotem modos de comportamento dos falantes da língua portuguesa, especialmente dos vizinhos moradores de Santa Rosa do Ocoí.

Isso se torna particularmente preocupante se considerarmos, conforme aborda Costa (1997), a impossibilidade de se dominar uma segunda língua sem, de algum modo, ser influenciado pela cultura dos falantes dessa segunda língua. Enfatiza-se, dessa forma, a importância de uma formação de professores que os instrumentalize para um trabalho pautado em uma pedagogia culturalmente sensível (BORTONI-RICARDO; DETTONI, 2001), de modo que seus alunos se identifiquem positivamente com suas línguas e/ou variedades.

Da mesma forma que Ana, muitos professores que atuam em contextos sociolingüisticamente complexos, entre os quais me incluo, não tiveram oportunidade de receber uma formação condizente que contemplasse a variedade lingüística e cultural característica da sociedade brasileira. Isso torna ainda mais urgente a realização e difusão de pesquisas que explorem cenários sociolingüisticamente complexos.

1.2.2 A Professora do Reforço

A professora do reforço é a própria pesquisadora, professora de Ensino Fundamental de primeira à quarta série há onze anos. Embora seja essa a minha primeira experiência em um contexto bilíngüe e indígena, o que representa uma vivência muito distinta da que vinha tendo até então, em muitos aspectos ela se assemelha à minha vivência em contextos não

bilíngües com os quais convivia, especialmente quando se trata de materiais e recursos para o trabalho neste contexto complexo.

Os materiais de ensino fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, bem como as orientações recebidas para o trabalho com o letramento dos alunos indígenas, são semelhantes aos materiais e orientações para as demais escolas do Município. Esse fato se torna particularmente preocupante porque, se no discurso a escola indígena é vista como um contexto distinto e merecedor de um tratamento distinto, na prática segue as mesmas regras de quaisquer escolas que não recebem a mesma clientela.

Meu interesse pela experiência de trabalho em contextos indígenas é antigo. Em 1998, eu havia sido convidada para trabalhar com os alunos indígenas da aldeia, porém, devido à distância existente entre a escola indígena e minha residência, além da insegurança para trabalhar em contextos complexos para os quais não havia sido preparada em minha formação, resolvi não aceitar o convite.

No entanto, a partir de 2003, comecei a ter contato com pesquisas que exploravam contextos bilíngües de imigração (TEIS, 2004; JUNG, 1997; PEREIRA, 1999), o que despertou minha curiosidade e interesse e, conseqüentemente, motivou-me a questionar as semelhanças e as diferenças dos processos de ensino da língua portuguesa em contextos bilíngües de imigração e contextos indígenas, como o Município de São Miguel do Iguaçu.

A partir de então, contatei alguns professores que lecionavam na Escola Indígena Avá-Guarani e, motivada pelos desafios e dificuldades destes professores, bem como pelas dificuldades dos professores que trabalhavam com alunos indígenas na Escola Estadual, elaborei um projeto de pesquisa que foi apresentado ao Programa de Mestrado em Letras, da UNIOESTE (Cascavel), em 2004. O conhecimento da Secretaria Municipal de Educação sobre meus interesses de pesquisa resultou, então, no convite para o trabalho com o reforço escolar na aldeia.

Minha presença na aldeia representava um desafio, pois se tratava de um contexto diverso do meu (por ser branca e de origem urbana) e, portanto, um contexto estranho. Entretanto, após algum tempo em uma espécie de imersão, esse mesmo contexto, antes estranho, passou, inevitavelmente, a ser familiar. Era preciso lidar com as duas faces da orientação de Erickson (1989), ou seja, tornar o estranho familiar e o familiar estranho. Mas como fazê-lo concomitantemente? Sentia-me desafiada a olhar para mim mesma, para minha prática como professora e para uma situação de ensino-aprendizagem de língua portuguesa que, como decorrência do convívio diário, se tornara familiar.

A dificuldade de olhar para mim mesma no contexto pesquisado era sentida principalmente quando lia e relia minhas anotações realizadas em diário de campo. Por isso, temia não comungar com os preceitos de uma pesquisa de cunho etnográfico quando sentia que focalizava predominantemente os outros atores em ação, esquecendo de olhar para mim mesma.

No exercício da análise, percebia que a mesma exigia de mim, na posição de observadora participante, a sensibilidade para compreender não só o que acontecia no campo da pesquisa, mas também como isso se refletia em minha prática como professora do reforço. Acreditava que, à medida que avançasse na análise de dados, meu esforço para enfocar minha visão e a minha presença no contexto de pesquisa deveria ser maior, pois ela também poderia vir a denunciar algo em comum em relação à representação que os professores não-indígenas faziam do aluno indígena¹⁷ no momento da aprendizagem da língua portuguesa.

Essa possibilidade de olhar para si mesmo e analisar os próprios atos é uma importante contribuição para o pesquisador que realiza uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Assim, segundo Ely et al. (1991), a pesquisa qualitativa é um caminho eficaz não só para investigar o mundo, mas também como metáfora para a exploração do próprio pesquisador.

¹⁷ Dentre essas representações, pode-se citar a de que “o aluno indígena aprende com dificuldade” ou a de que ele “aprende com um ritmo lento”.

Esses autores fazem ainda um alerta sobre a necessidade de se conviver com as próprias inseguranças ao fazer pesquisa etnográfica. Sentimentos e pensamentos são aspectos integrantes do quadro total do trabalho a ser desenvolvido, ou seja, não se pode desconsiderar a natureza interativa do processo de pesquisa. Durante o transcorrer da busca de respostas para a pergunta de pesquisa, o cenário é afetado pelo pesquisador tanto quanto o pesquisador é afetado pelo cenário da pesquisa. Daí a importância de se considerar os aspectos éticos previstos para uma pesquisa desse tipo.

Para conhecer as questões de escrita através de eventos de letramento em aulas de reforço com alunos Avá-Guarani, foi preciso compreender melhor a situação bilíngüe vivenciada pelo aluno indígena. Desse modo, durante a pesquisa, não poderia retirar o que me fazia pessoa-pesquisadora, isto é, uma pessoa imbuída de sentimentos, de indagações e de mitos em relação aos alunos indígenas. Tudo o que me constituía ia comigo, inevitavelmente, para o campo de pesquisa, e foi a partir disto que precisei retirar marcas de etnocentrismo para, então, dialogar com propriedade e isenção com os alunos índios e meus pares, professores da mesma escola.

Ely et al. (1991) apontam a necessidade de perceber que, em pesquisas qualitativas, deve-se levar em conta que o componente afetivo está sempre presente. Segundo esses autores, pode-se sentir amor, ódio, medo, cobiça e uma vasta gama de emoções ao se realizar esse tipo de pesquisa. Além disso, em meio a uma pesquisa qualitativa, pode-se descobrir uma dimensão positiva de si mesmo ou ser forçado a confrontar certas limitações pessoais. Desta forma, cada um vai se tornar uma pessoa diferente do que era no início da pesquisa, não somente porque conheceu mais sobre o fenômeno estudado, mas também por causa do entendimento que foi possível acumular sobre si mesmo.

O processo de auto-reflexão que faz parte da pesquisa de cunho etnográfico me ajudou a lançar um olhar crítico para interpretar o que estava acontecendo no momento de interação

com os indígenas. Ser parte do contexto da pesquisa me levou a um conhecimento diferenciado sobre minha própria prática e possibilitou mudanças que visavam a aprimorá-la, pois só se pode mudar aquilo que se conhece profundamente, e a pesquisa etnográfica possibilita esse tipo de conhecimento.

1.2.3 Os Alunos Avá-Guarani

Os alunos indígenas, sujeitos deste estudo, são os estudantes da segunda série do Ensino Fundamental que freqüentaram o reforço escolar durante o ano de 2006. São meninos e meninas na idade de sete a doze anos, moradores da área indígena, que chegaram à pré-escola monolíngües em guarani e aprenderam português oral e escrito, em ambiente escolar, na interação com os professores.

Particularmente, não tive a liberdade de escolha dos alunos que viriam a ser os sujeitos desta pesquisa. Esses alunos foram selecionados e indicados pela professora Ana, que os julgou portadores de dificuldade na leitura e na escrita da língua portuguesa¹⁸.

Até o dia vinte de março, as aulas de reforço com a segunda série aconteciam duas vezes por semana: nas segundas e quintas-feiras¹⁹, no período vespertino, durante, aproximadamente, uma hora e trinta minutos. A partir desta data, além das segundas e quintas-feiras, as aulas de reforço com a segunda série passaram a ser ministradas também nas quartas e quintas-feiras, durante todo o período matutino. E a partir do dia vinte e cinco de

¹⁸ Não havia um parâmetro para se verificar a “dificuldade” dos alunos encaminhados para o reforço. A seleção destes resultava do que Ana julgava como dificuldade no momento em que encaminhava os alunos. Corresponhia, pois, a uma avaliação subjetiva, o que justifica, talvez, o grande fluxo de alunos que entravam e saíam do reforço.

¹⁹ Nas segundas-feiras, o reforço acontecia depois do intervalo para o lanche (às 15 horas), e nas quintas-feiras, antes desse intervalo.

setembro, os alunos do reforço da segunda série começaram a freqüentar o reforço escolar também nas segundas-feiras, no período matutino, após o intervalo para o recreio, ou seja, das dez às onze horas.

O aumento da carga horária para o trabalho de reforço com os alunos de segunda série deu-se devido ao grande número de alunos que freqüentavam a segunda série com a professora Ana. Surgiu como uma estratégia para se dividir uma turma numerosa entre duas professoras, com a finalidade de realizar um atendimento mais individualizado. O aumento do tempo dedicado ao reforço para a segunda série implicou a dispensa dos alunos da primeira série do reforço escolar²⁰.

O limite de alunos para o reforço escolar era de doze crianças. À medida que os alunos progrediam no desenvolvimento de suas habilidades na escrita da língua portuguesa, eles eram dispensados do reforço escolar. A dispensa do reforço dependia da avaliação realizada pela professora Ana e pela supervisão escolar diante dos avanços apresentados pelos alunos. Um novo encaminhamento era, então, realizado, sempre se privilegiando os alunos que possuíam alguma dificuldade e necessidade de uma atenção mais individualizada.

Durante o ano letivo, vinte alunos de segunda série passaram pelo reforço escolar. Esse número de alunos corresponde a um total de 50% do número de alunos que freqüentavam a segunda série da escola indígena no ano de 2006²¹. No primeiro mês de aula, foram encaminhados oito alunos para o reforço. Com o aumento da carga horária para o reforço com a segunda série no segundo mês do ano letivo, um aluno foi dispensado e foram encaminhados mais cinco alunos, totalizando doze alunos de reforço a partir do dia vinte e três de março. No final do primeiro semestre, foram dispensados três alunos, e no início do segundo semestre, outros dois alunos. Para preencher essas vagas, foram encaminhados, no

²⁰ Os alunos da primeira série freqüentaram o reforço escolar até o dia 13 de março de 2006.

²¹ Os alunos que não foram encaminhados ao reforço escolar compartilhavam de experiências lingüísticas e sociais semelhantes às dos alunos encaminhados, ou seja, assim como esses últimos, eram bilíngües em guarani e português e possuíam pouco contato com os falantes da língua portuguesa.

segundo semestre, cinco novos alunos que, segundo a professora Ana, apresentavam dificuldades na leitura, interpretação e produção de textos²². Portanto, foram sete os alunos que freqüentaram o reforço escolar entre os meses de março e dezembro. Esses alunos são apresentados no quadro abaixo, em ordem alfabética e com o uso de pseudônimos, informando-se também sua idade e se são alunos repetentes:

Aluno (a)	Idade	Repetente
Fabício	9	sim
Ieda	12	sim
Lúcio	10	sim
Otoni	9	não
Rosa	8	não
Vanderson	8	não
Wilson	7	não

A assiduidade desses alunos ao reforço, no período vespertino, não costumava ser total. Porém, a participação dos mesmos superou as expectativas iniciais dos professores, que acreditavam que a freqüência dos alunos ao reforço no período de contra-turno seria insatisfatória.

1.3 GERAÇÃO DOS REGISTROS

Os registros foram gerados a partir de notas de campo, de anotações iniciais feitas em diário de campo, de conversas informais e entrevistas com professores e líderes indígenas, bem como com professores não-indígenas, e de observações das atividades realizadas com os

²² Para professora Ana, essas dificuldades correspondiam a problemas na ortografia e na formulação de orações, respeitando-se as regras gramaticais do português.

alunos indígenas durante as aulas de reforço. As seções a seguir descrevem como ocorreu a coleta de registros na sala de aula do reforço escolar e a contribuição das entrevistas narrativas e do diário de campo para o alcance dos objetivos propostos no presente estudo.

1.3.1 Aula de Reforço Como Fonte de Coleta de Dados

As aulas de reforço constituíram a principal fonte para a coleta de dados dessa pesquisa, uma vez que o propósito deste estudo foi o de investigar as questões de escrita através de eventos de letramento em aulas de reforço na Escola Indígena Avá-Guarani.

O reforço escolar nessa escola constituiu um projeto inovador, tendo em vista que a Secretaria Municipal de Educação, responsável pela escola rural indígena, até então não tinha dado condições para que um trabalho desta natureza se realizasse. O reforço teve início no primeiro semestre de 2006, objetivando “reforçar”, intensificar o contato da criança indígena com a língua portuguesa, e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento da sua aprendizagem. Paralelamente, este projeto tinha como finalidade contribuir com o trabalho de ensino-aprendizagem desenvolvido pelos professores regentes das séries iniciais do Ensino Fundamental.

A implantação do reforço escolar deu-se a partir de um pedido dos professores dessa escola, em virtude das dificuldades enfrentadas pelos mesmos no dia-a-dia do ensino escolar, e também como uma possível alternativa por parte da Secretaria Municipal de Educação para a redução dos índices de repetência registrados na escola indígena em 2005²³. Destaca-se que a repetência não foi somente significativa no ano referido: os alunos têm mostrado uma

²³ Em 2005, a escola registrou um índice de 25,7% de reprovações de primeira a quarta série.

história de fracasso escolar a tal ponto que a permanência de alunos indígenas a partir da 5ª série diminui a cada série que deveria avançar²⁴.

Como as aulas de reforço constituíram minha fonte principal para a coleta de dados, foi, conseqüentemente, a sala de aula meu principal campo de pesquisa. Nesse ambiente, recebia os alunos categorizados como “alunos mais fracos” ou “com maiores dificuldades”.

Durante o ano de 2006, vários foram os espaços que serviram de “sala de aula” para o reforço, conforme relato na subseção 3.1. Porém, o principal foi a sala dos professores, pois foi o local onde permanecemos a maior parte do ano letivo para a realização das aulas.

Nas aulas de reforço escolar, eram comuns os diálogos sobre as questões de leitura e escrita dos alunos indígenas entre a professora-pesquisadora e os demais professores da escola que, na sala de aula do reforço (que também era a sala dos professores), realizavam sua hora-atividade²⁵. Assim, além de registrar o desenvolvimento de minhas aulas em diário de campo, também costumava fazer anotações dessas conversas informais.

Além da observação participante, que me permitia o registro em diário, realizei gravações de aulas em áudio. Assim, para que meu caminho etnográfico seja melhor compreendido, é importante novamente dizer, ainda que resumidamente, como foram coletados os registros nesse trabalho. Serviram de base para a análise os registros provenientes de: notas de campo; diário de campo; gravações em áudio de algumas aulas de reforço; meus diários de classe com o desenvolvimento das aulas de reforço; entrevistas com professores; documentos recebidos pela escola, relativos à aprendizagem da língua portuguesa pelos alunos indígenas; e o caderno dos alunos indígenas com atividades produzidas pelos mesmos durante as aulas de reforço.

²⁴ Conforme informações da equipe administrativa da Escola Estadual Santa Rosa do Ocoí, no ano de 2006, dos treze alunos que ingressaram na escola, somente cinco concluíram a série que estavam cursando. Os outros oito alunos desistiram durante o ano letivo.

²⁵ A hora-atividade refere-se a um período de tempo destinado aos professores, em horário letivo, para a preparação de suas aulas, das atividades a serem trabalhadas com seus alunos. Trata-se de um direito do professor, garantido por lei. Na escola indígena, o período para a hora-atividade de cada professor é de quatro horas semanais

1.3.2 Entrevistas Narrativas

Dentro da perspectiva de pesquisa aqui analisada, a entrevista representou um dos instrumentos básicos para a coleta de dados. Diferentemente da observação, “na entrevista a relação que se cria é de interação” (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 33), principalmente nas entrevistas semi-estruturadas, nas quais não há uma ordem rígida de questões a serem seguidas.

Embora no contexto de pesquisa de campo se utilize, essencialmente, a observação participante, as entrevistas também desempenham um papel importante (cf. FLICK, 2004), pois possibilitam documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (cf. também ERICKSON, 1989).

Numa pesquisa etnográfica, as oportunidades para uma entrevista geralmente surgem espontânea e surpreendentemente a partir de contatos de campo regulares. De acordo com Flick (2004), as entrevistas etnográficas devem ser pensadas como uma série de conversas cordiais nas quais o pesquisador introduz novos elementos lentamente para auxiliar informantes a responderem como informantes, porém se distinguem das conversas informais ao envolverem os seguintes elementos:

- (1) Uma solicitação específica para refrear a entrevista (resultante da questão da pesquisa);
- (2) Explicações etnográficas, nas quais o entrevistador explica o projeto (por que afinal uma entrevista?) ou a anotação de certos enunciados (por que e o que ele anota?); estas são completadas por explicações na linguagem cotidiana (com o objetivo de que os informantes apresentem relações em sua linguagem), explicações de entrevistas (esclarecendo o porquê da escolha

dessa forma específica de falar, com o intuito de envolver o informante) e explicações para certas (modalidades de) questões, introduzindo a maneira de perguntar explicitamente;

(3) Questões etnográficas, ou seja, questões descritivas, questões estruturais (ao respondê-las, deve ficar demonstrado como os informantes organizam seu conhecimento a respeito do assunto) e questões de contraste (elas devem fornecer informações sobre as dimensões de significado utilizadas pelos informantes para diferenciar objetos e eventos em seu mundo) (SPRANDLEY, 1979, apud FLICK, 2004, p.105).

As entrevistas que objetivavam coletar informações sobre a cultura e a presença dos Avá-Guarani em Santa Rosa do Ocoí foram realizadas com dois líderes indígenas da aldeia, o cacique e o professor Adão. São consideradas narrativas e, por isso, têm o potencial de contribuir para a construção dos processos identitários dos participantes. Conforme Moita Lopes (2002, p. 63):

No processo de construção de identidades sociais, mediado pelo discurso, as narrativas, como formas de organizar o discurso através das quais agimos no mundo social, têm sido entendidas como desempenhando um papel central no modo como aprendemos a construir nossas identidades na vida social. Ou seja, as narrativas são instrumentos que usamos para fazer sentido do mundo a nossa volta e, portanto, de quem somos neste mundo.

Além disso, para o autor, as narrativas têm uma natureza dual, possibilitando um duplo olhar. Ao mesmo tempo em que se prestam para a construção de quem somos enquanto narramos, também introduzem no jogo nosso(s) interlocutor(es).

De acordo com Wortham (2001), as narrativas autobiográficas têm duas funções: *interacional* – os narradores posicionam-se interacionalmente em suas práticas discursivas, situando-se e situando o Outro na co-construção²⁶ de suas histórias e na construção de suas identidades; *representacional*: uma autobiografia representa o narrador como um tipo particular de pessoa. Como as narrativas têm o potencial de possibilitar a reflexão, ao selecionar alguns eventos de sua vida, o narrador pode realizar uma avaliação que o leve a construir, nas negociações como participantes da interação, uma cadeia de significações com

²⁶ Construção mútua, cooperativa.

base em expectativas, intenções, valores e crenças, ou seja, constrói representações. Assim, ao agirmos no mundo social através das narrativas, ao mesmo tempo em que construímos quem somos, simultaneamente construímos o Outro.

Desse modo, a análise das narrativas dos entrevistados, nesta pesquisa, permitirá conhecer o seu caminhar sócio-histórico perpetuado através da tradição oral.

1.3.3 O Papel do Diário de Campo

Durante este trabalho de campo, além de entrevistas narrativas, muitos dados foram anotados em diário de campo. Como professora de reforço, percebia sutilezas durante a realização das tarefas em sala de aula, as quais, muitas vezes, não eram captadas pelo gravador. Assim, gestos, olhares, silêncios significativos passaram, muitas vezes, a compor meu diário de campo. Esses registros ajudaram, na seqüência, a triangular os dados colhidos pelos demais instrumentos.

De acordo com Winkin (1998), num trabalho de campo²⁷, o diário de campo cumpre várias funções. A primeira delas é a catártica ou função emotiva do diário. Em conformidade com esta função, pode-se colocar no diário tudo o que nos vem à mente no momento de observação e que não deverá ser tornado público, uma vez que não se trata de algo que foi elaborado e, portanto, refletido. No diário, podem ser registrados todos os “preconceitos” sobre o campo estudado e funciona como uma espécie de “catarse” do campo ou trabalho de controle da “contratransferência”. Outra função do diário é empírica, ou seja, nele será

²⁷ De acordo com Winkin (1998), três são as exigências para um trabalho de campo. A primeira exigência, segundo o autor, é escolher um campo, delimitar o campo de pesquisa; a segunda é fazer uma observação sistemática desse local; e a terceira exigência é fazer ida-e-volta entre a prática que se está vivendo e a teoria que será lida paralelamente.

anotado tudo o que chamar a atenção no campo, de forma ainda muito intuitiva e não-reflexiva. A terceira função do diário seria a reflexiva e analítica, pois, ao relê-lo regularmente e fazer anotações, pode-se notar as primeiras regularidades, que os falantes de língua inglesa chamam de *patterns*, termo que pode ser traduzido como padrões ou configurações. A partir disso, têm-se os primeiros relatórios da pesquisa etnográfica, nos quais aparecem as primeiras proposições e os enunciados de natureza generalizante.

Com a finalidade de estabelecer um diálogo maior com minhas anotações realizadas em diário de campo, a partir de minhas observações das aulas do reforço, iniciei a utilização de um novo instrumento de coleta de dados: a gravação magnetofônica. De acordo com Erickson (1989), o registro em áudio e/ou vídeo proporciona vantagens para a pesquisa. A primeira vantagem é a possibilidade de efetuar uma análise completa. Devido à oportunidade de se voltar a presenciar o acontecimento (revisitar o acontecido – uma revisitação vicária), repassando a gravação correspondente, pode-se obter diversos focos de atenção e novas perspectivas de análise desse acontecimento. Isso permite uma descrição muito mais exaustiva do que aquelas que podem elaborar o observador participante a partir de suas anotações de campo.

A segunda vantagem é a possibilidade de reduzir a dependência do observador da tipificação analítica rudimentar, dado que cada acontecimento pode ser revisto por meio da gravação e o observador tem a oportunidade de deliberar e deixar em suspenso a formulação de juízos interpretativos para dados significados das ações observadas. Na observação participativa, muitas vezes, realizam-se deduções interpretativas que podem ser equivocadas, em especial, durante as etapas iniciais do trabalho de campo.

Uma terceira vantagem da análise de gravações é a redução da necessidade do observador de depender dos acontecimentos de aparência freqüente como suas melhores fontes de dados. Ao analisar uma gravação, em especial se é audiovisual, podem ser estudados

de maneira bastante completa os acontecimentos pouco freqüentes, verificando-se várias vezes a gravação correspondente. Esta possibilidade não está ao alcance do observador participante ao tratar acontecimentos não freqüentes.

Independentemente da forma como os dados foram coletados, ao analisá-los, foi preciso considerar que a escola ou até mesmo uma sala de aula – tal como a do reforço – constitui uma microcultura (ERICKSON, 1989). Se é possível caracterizar o grupo de uma sala de aula como uma microcultura, é preciso considerar também que ela faz parte de um contexto social mais amplo. De acordo com Erickson (1989, p. 198),

Em essência, meu trabalho é uma tentativa de combinar uma análise determinada de detalhes sutis de conduta e significado na interação social cotidiana com uma análise do contexto social mais amplo – o campo de maiores influência sociais – dentro do qual tem lugar a interação face a face.

Diante dessa afirmação, é preciso destacar que, ao lado das vantagens, as limitações da pesquisa microetnográfica relacionam-se com o fato de o pesquisador somente poder intervir de forma transitória no acontecimento gravado; e o pesquisador pode não ter um conhecimento contextual necessário para encontrar um sentido no material gravado. Essas limitações da microetnografia podem ser superadas, segundo Erickson (1989, p. 261), mediante sua combinação com a etnografia regular, isto é, com observação participante. É essa combinação que pretendo realizar nesse trabalho.

Neste capítulo, apresentei, em síntese, meus sujeitos de pesquisa, como desenvolvi metodologicamente minha pesquisa, como coletei os dados e quais instrumentos utilizei. No capítulo a seguir, apresento a base teórica que norteia este trabalho, além dos estudos que versam sobre a etnohistória do povo Avá-Guarani, e conceituo letramento e suas especificidades no campo ora estudado.

2 ETNOHISTÓRIA DO POVO AVÁ-GUARANI E LETRAMENTO ESCOLAR

O objetivo deste capítulo é historicizar a presença do grupo Avá-Guarani no Município de São Miguel do Iguaçu, além de apresentar uma definição de cultura e conceituar e apresentar pesquisas em Estudos de Letramento, que, por sua vez, investigam a interface entre práticas orais e letradas em contextos e situações específicas. Busca-se, neste estudo, focar o olhar sobre o letramento em um contexto indígena, por isso sustenta-se a opção por focalizar a análise na articulação entre letramento na escola indígena e os resultados obtidos pelas crianças indígenas em aulas de reforço escolar.

2.1 CULTURA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Entre os objetivos da educação escolar indígena está a valorização dos costumes, da cultura e da língua indígena, além de proporcionar um maior conhecimento sobre o universo cultural do não-índio, o que supõe aprender a língua portuguesa. Embora o contato com os não-indígenas possibilite essa aprendizagem, é na escola da aldeia que esse aprender se oficializa, ora como língua materna, ora como segunda língua.

De modo geral, a solicitação dos grupos indígenas para o funcionamento da escola indígena está intimamente relacionada às necessidades de luta pela terra. No caso dos Avá-Guarani, para quem a relação com a terra constitui-se em elo unificador que lhes dá sentido e singularidade, e diante da perda gradativa de seu espaço territorial (pelas águas do Lago de

Itaipu e pela invasão de suas fronteiras pelos vizinhos não-indígenas), essa necessidade torna-se ainda mais premente.

Os indígenas entendem que é necessário o domínio do português e de conhecimentos básicos da cultura não-índia para que as lideranças indígenas e seu povo não sejam ludibriados nos seus direitos. O português, além de ser a língua usada para a comunicação com os não-índios, na sua modalidade escrita, contribui para a divulgação das formas de resistência e sobrevivência dos povos indígenas, bem como permite o registro da história indígena e revelar seu universo cultural (NETO, 2005).

Segundo Laraia (1996), embora seja um termo polissêmico, a cultura deve ser entendida, primordialmente, como uma rede de significados, como a capacidade que os seres humanos têm de dar significado às suas ações e ao mundo que os rodeia. Por se tratar de um fenômeno coletivo, os conteúdos, espaços e situações sociais adquirem inteligibilidade no processo coletivo de produção de significados, que possibilitam a comunicação entre as pessoas e a inserção dos indivíduos em um determinado universo imaginativo. Esse processo pressupõe a construção de normas, valores e expectativas de comportamento, assim como de formas de organização e estruturação social.

É dessa forma que os seres humanos elaboram conceitos sobre a natureza, sobre si mesmos e sobre a sociedade e estabelecem, na convivência entre os pares, um *ethos* do grupo, constituído de imagens que condensam aspectos morais, estéticos e valorativos e que se configuram num estilo de vida e *visão de mundo* (LARAIA, 1996). Compreende-se, dessa maneira, que o que é inteligível para um grupo pode ser incompreensível para o outro. O que é familiar para uns, pode ser estranho ou exótico para outros.

A cultura, entretanto, não é estática. A cultura de um povo pode sofrer mudanças com o avançar do tempo e com o contato com outras culturas. Neste último caso, um povo pode re-

significar e/ou reelaborar aspectos culturais de outros povos, a fim de que tais aspectos possam ser englobados por sua cultura.

Segundo Bhabha (1998), a troca de experiências entre povos de culturas diversas que passam a dividir um mesmo espaço (coexistência mais ou menos forçada) desencadeia um movimento ininterrupto de construção de significações. Os *híbridos* daí surgidos não seriam uma mescla, um produto da soma de duas matrizes culturais apto a traduzi-las e reinterpretá-las, um produto final sintético. Seriam signos em constante estado de ajuste, situados num espaço que Bhabha denomina o *entre-lugar*. O *híbrido*, para Bhabha, não é algo concreto, dado, mas algo ativo, um processo. O *hibridismo*, simultaneamente, afirma e nega a semelhança com aquilo que o gerou e se afirma num outro caminho, numa linha fronteira, que é o *entre-lugar*. Essa tensão criativa seria responsável pela recuperação do aspecto histórico e político da cultura: “Minha passagem do cultural como objeto epistemológico à cultura como lugar enunciativo, promulgador, abre a possibilidade de outros ‘tempos’ de significação cultural [...] e outros espaços narrativos [...]” (BHABHA, 1998, p. 248).

Em se tratando dos povos indígenas, a dinamicidade em reelaborar sua cultura devido ao contato com outros grupos culturais surge como um aspecto de resistência indígena à cultura não-índia. Conforme Neto (2005), a capacidade de re-significar elementos de outras culturas e de re-elaborar continuamente o seu patrimônio cultural a partir dos valores próprios de cada povo mostra que, quando em contato com a sociedade majoritária, os povos indígenas não aceitam passivamente os elementos e valores que lhes são impostos. Eles se apropriam e dão significados próprios a tais elementos e valores somente quando há possibilidade destes serem adotados em sua cultura.

A busca de uma educação escolar indígena que satisfaça aos interesses do grupo indígena e que respeite as especificidades e as pedagogias indígenas encontra obstáculos diante da disseminação de um modelo escolar que se funda na busca da homogeneização de

atitudes e comportamentos subsidiários da cultura dominante. O sistema escolar foi criado pela sociedade não-indígena, foi concebido histórica e tradicionalmente para criar consensos, homogeneizar ritmos, valores e condutas, de acordo com uma certa visão de mundo.

Na direção dos trabalhos da escola indígena Avá-Guarani estão professores não-indígenas que, por sua vez, construíram sua escolarização a partir dos sentidos e significações da sociedade não-índia. Esses profissionais, entre os quais me incluo, trazem de seu ambiente cultural um conjunto de regras, valores, crenças, modelos de condutas, formas de conhecer o mundo e as pessoas, sentimentos e desejos que estão apoiados em redes complexas de significados, historicamente construídos dentro da sociedade capitalista não-indígena. Se esses significados não forem questionados, é bem provável que siga de modelo também para a escolarização nas escolas indígenas e promovam conflitos entre os indígenas e professores não-indígenas, como relato, no próximo capítulo, a partir da análise dos dados coletados.

Na próxima subseção, apresento, a partir de material bibliográfico sobre a etnohistória do Avá-Guarani, seu caminhar espaço-temporal até chegar ao local hoje denominado Aldeia Indígena Avá-Guarani.

2.2 O QUE DIZ A LITERATURA DO POVO AVÁ-GUARANI

De acordo com a classificação dos lingüistas, os Avá-Guarani são índios que falam a língua guarani, pertencente ao tronco lingüístico tupi-guarani. Caracterizam-se como um subgrupo indígena da macro-etnia Guarani que, atualmente, habita regiões na Bolívia, no Paraguai, na Argentina e no Brasil. Embora pertençam à mesma macro-etnia, os diferentes

grupos de índios Guarani constituem-se cada qual em um grupo com características culturais específicas, o que os individualiza perante outros grupos de Guarani (D'ANGELIS, 1982).

Os Avá-Guarani de São Miguel do Iguazu, assim como os demais grupos indígenas distribuídos no Brasil, apresentam especificidades que definem sua identidade grupal e cultural. Sua história é um fator importante para essa constituição e, por isso, é oportuno investigar a história e os “caminhos” percorridos por esse grupo até se estabelecerem no local que hoje se denomina Aldeia do Ocoí.

Segundo Almeida (1995, p. 12), a história dos Guarani antes da chegada dos europeus e posterior a esta chegada foi marcada por constantes movimentos migratórios. Dados arqueológicos apontam que nos anos 1000/1200 a.C., representantes da cultura guarani ocupavam extensos territórios compreendidos pelo que hoje é o sul do Brasil, o norte da Argentina e a região oriental do Paraguai.

De acordo com Langer (1997, p. 44), entre os fatores responsáveis pela migração dos Guarani estava a busca pela sobrevivência, caso esta estivesse ameaçada pela escassez de caça, pelas secas, pela perda de fertilidade do solo ou, ainda, pela perda de espaço físico para outros grupos humanos. Conforme o autor, essas razões apontadas são suficientes para que os Guarani, liderados pelos seus xamãs²⁸, abandonem sua terra e migrem em busca de uma terra ideal. A migração parece, à primeira vista, de caráter estritamente econômico. No entanto, “a busca da ‘terra-sem-mal’ que supõe um espaço físico para a realização plena do ‘modo-de ser’ guarani, sustenta-se na mitologia do ‘gêneses’ da terra” (LANGER, 1997, p. 44).

Na raiz da religiosidade guarani, encontram-se razões de caráter econômico, estando este impregnado de elementos religiosos. Meliá aponta para esta complexa integração, ao afirmar:

²⁸ Conforme Langer (1997), entre as denominações dadas a quem exercia as funções de intermediar o homem com as forças consideradas sobrenaturais estariam “feiticeiro” ou “mago” para os jesuítas e “pajé” para os índios. Modernamente, o termo siberiano “xamã” os substitui.

La expresión religiosa en sus diferentes formas y categorías – mitos, himnos, comentarios, “teológicos”, ritos, y otros lenguajes – se refiere a la tierra “humanizada”, a la tierra económica, de la cual se obtiene el sustento y de la cual se vive. Las normas para una buena agricultura están todas ellas impregnadas de categorías religiosas (MELIÁ, 1989, apud LANGER, 1997, p. 44)

Assim sendo, a busca da terra-sem-mal tem razões econômicas e religiosas, e estas se apresentam imbricadas às festas do povo guarani: para que as festas sejam freqüentes, é necessário que haja uma abundante produção econômica, de forma que essas celebrações expressam a situação econômica, social e política do grupo tribal. A situação econômica depende, por sua vez, do envolvimento da comunidade no trabalho através do *Potyró*, que consiste numa forma de cooperação para a execução de trabalhos que envolvem um expressivo contingente de mão-de-obra.

A reciprocidade é, desse modo, um princípio fundamental para o sucesso econômico guarani e supõe, em síntese, o intercâmbio de bens de uso ou de consumo, onde a obrigação de dar implica uma obrigação de receber e vice-versa. A intercomunicação pode exceder os limites do mesmo povoado e atingir povoados vizinhos.

É, portanto, em ocasiões especiais como as festas, que a integração das instâncias econômica, social, política e religiosa se apresentam plenamente. Nessas ocasiões, estabelece-se um intenso diálogo social, acompanhado de cantos, danças, ritos e discursos de caráter religioso. O econômico, o social, o político e o religioso fundem-se no sentido da festa (LANGER, 1997).

De acordo com Schmitz (1979, p. 57), a cultura guarani, assim como é conhecida hoje, tem suas origens “nos matos tropicais que se localizam nas bacias do alto Paraná e do alto Uruguai e na borda do planalto meridional brasileiro”. Nessa região, pesquisas arqueológicas identificaram antigos aldeamentos e revelaram que a cultura guarani já se encontrava estruturada no século V (anos 400 d.C.), com as mesmas características que as conhecidas no século XVI e na atualidade, já nitidamente diferenciada da cultura tupi.

Por sua localização, o guarani será um dos primeiros povos autóctones contatados pelo europeu conquistador a partir de 1500. Ocupavam extensas florestas, nucleados em aglomerações entre os rios Paraguai, Miranda, Paraná, Tietê, Uruguai, Jacuí e alguns assentamentos no litoral Atlântico (ALMEIDA, 1995, p. 14).

Nos três séculos seguintes, a história guarani será marcada por uma forte presença missionária jesuítica e pelo assédio de “*encomenderos*”²⁹ espanhóis e bandeirantes portugueses. Para os missionários, os índios constituíam objeto de catequese, almas a serem salvas para Cristo; para os *encomenderos* vindos de Assunção e os bandeirantes, vindos de São Paulo, os índios – em especial os Guarani – representavam mão-de-obra para o trabalho escravo. Para os reis da Espanha e de Portugal, representavam súditos, vassalos para povoar um território. De acordo com Almeida (1995, p. 17), de 1608 a 1768, a Companhia de Jesus implantou dezenas de reduções nas “províncias” do Guairá (Paraguai, São Paulo e parte do Paraná atuais), Paraná (Paraná, Santa Catarina), Itatim (Mato Grosso do Sul, Paraguai) e Tapes (parte de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraguai, norte da Argentina).

Segundo Almeida (1995), os Guarani Nhande’va teriam se originado da Província do Guairá, área que constituía foco de disputas entre colonos portugueses, espanhóis e jesuítas³⁰. O sistema colonial se amparava na mão-de-obra indígena para poder subsistir. Na Região da Platina, que abrangia o atual Oeste do Paraná, a força de trabalho do indígena era utilizada na extração de erva-mate. Entretanto, o trabalho penoso que levou à morte milhares de indígenas

²⁹ A *encomienda* foi uma instituição característica da colonização espanhola da América que estabelecia um sistema de trabalho forçado. Juridicamente, foi estabelecida como um direito outorgado pelo rei da Espanha em favor de um súdito espanhol (*encomendero*), com o objetivo de que este intermediasse os tributos ou trabalhos que os súditos indígenas deveriam pagar à monarquia. Em troca, o *encomendero* deveria cuidar do bem-estar dos súditos indígenas, no plano terreno e espiritual, assegurando sua manutenção e sua proteção, assim como sua doutrinação cristã. A *encomienda* permitiu consolidar a dominação do espaço que se conquistava e organizar a população indígena como mão-de-obra forçada de maneira a beneficiar a coroa espanhola.

³⁰ Embora as fontes bibliográficas que historicizam os Guarani apresentem-nos associados à dominação jesuítica, não há suporte documental que comprove uma continuidade histórica entre os Guarani do período colonial do Guairá, que participaram da descida do Rio Paraná, e aqueles que foram expulsos dos povoados jesuíticos pelo Tratado de Madrid, no Rio Grande do Sul, e os do Ocoí. É possível que os tataravôs do povo do Ocoí não tenham estado nas mãos dos jesuítas e na Guerra Guaranística. Sempre houve grupos da nação guarani que ficaram à margem da política colonial e conseguiram reproduzir seu modo de ser pré-colonial até então. Assim, é difícil vincular diretamente os remanescentes do Ocoí a esses acontecimentos.

resultava na aceitação, pelo Guarani, da redução jesuítica, pois garantia que este estaria livre das mãos do *encomendero* (LANGER, 1997, p. 39).

Desse modo, as reduções foram estabelecidas mediante a garantia aos índios de que estariam livres do trabalho encomendado. Para que cumprissem essa promessa, os jesuítas recorriam às Leis das Índias, que previam a liberdade àqueles índios que aceitassem tornarem-se vassalos do Rei. Porém, não existiam mecanismos que garantissem o cumprimento dessas leis. Assim, o estabelecimento das reduções não protegeu os indígenas da cobiça dos colonos, pois facilitou as expedições de apresamento. Os ataques de bandeirantes ao Guairá foram tão intensos que despovoaram esta província, arrasando as bases do empreendimento jesuítico.

Os Guarani foram atingidos, fatalmente, por duas frentes coloniais inimigas que os cobiçavam como mão-de-obra para trabalhos forçados. Conforme Bruxel (1987, p. 17), os sobreviventes que não caíram prisioneiros dos bandeirantes participaram de uma vultosa empresa de transmigração, descendo o Rio Paranapanema e o Rio Paraná para se estabelecerem às margens deste último e do Rio Uruguai. Porém, dos doze mil índios Guarani que começaram a migração, apenas quatro mil alcançaram o destino traçado pelos jesuítas. Os demais desertaram ou pereceram na viagem.

O Tratado de Madrid³¹ e a expulsão dos jesuítas acarretou intensa mobilização dos Guarani estruturados nas “reduções” e o redimensionamento da realidade daqueles que não haviam sido “reduzidos”. Conforme Damiani (1999, p. 90-103), o Tratado de Madrid não foi aceito pacificamente pelos indígenas. A transmigração dos índios para a outra margem do rio Uruguai, ou seja, para o lado pertencente a Portugal, seria lenta e penosa para os padres e, principalmente, para os índios. Mesmo concordando em sair de seus povoados, estando já na

³¹ O Tratado de Madrid foi firmado na capital espanhola entre D. João V, de Portugal, e D. Fernando VI, da Espanha, em 13 de Janeiro de 1750, para definir os limites entre as respectivas colônias sul-americanas, pondo fim, assim, às disputas entre os dois países. O objetivo do tratado era substituir o de Tordesilhas, o qual já não era mais respeitado na prática. As negociações basearam-se no chamado Mapa das Cortes, privilegiando a utilização de rios e montanhas para demarcação dos limites. O diploma consagrou o princípio do direito privado romano do *uti possidetis, ita possideatis* (quem possui de fato, deve possuir de direito), delineando os contornos aproximados do Brasil atual.

estrada, boa parte dos índios acabavam desertando e voltando para seus povoados. Os padres tentavam persuadi-los para que aceitassem o tratado e se mudassem definitivamente para as novas terras.

Entretanto, tal decisão era difícil de ser compreendida. Os Guarani missioneiros recorreriam a seu antigo costume de confederar-se com outras comunidades e com outras tribos para defender um interesse comum. Evidencia-se, com isso, a posição política dos Guarani, demonstrando que estavam dispostos a ceder em alguns aspectos de suas tradições; entretanto, havia pontos inegociáveis, como a questão do território e da guerra, questões que, aliás, estão intimamente ligadas na cultura guarani.

Segundo Almeida (1995, p. 25), parte dos Guarani “reduzidos” comporia o que posteriormente constituiria a sociedade nacional paraguaia. Outra parte, com o fim das “reduções”, reincorporou-se aos parentes Guarani que não haviam se “cristianizado”. Após a decadência da erva-mate como fator econômico de peso, o território dos Guarani passou a ser alvo de desapropriação sistemática por colonos brancos, nacionais e estrangeiros, processo ainda em curso.

Os índios desgarrados e que viviam desvinculados de seu grupo em decorrência desse processo de expulsão de suas terras, passaram, com a decadência econômica da erva-mate no século XX, a serem “aldeados” em áreas da região, destinadas pelo Serviço de Proteção ao Índio e Trabalhadores Nacionais (SPI), fundado em 1910 e, a partir de 1967, pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Não foi considerada, nesse processo, a possibilidade de que os índios tivessem organização social e espacial específicas.

De acordo com Almeida (1991, p. 40), as transformações ocorridas na ocupação espacial guarani, nas condições contemporâneas de contato, não correspondem a um comprometimento das estruturas sociais e seus sistemas organizativos. Por outro lado, os Guarani não podem ser definidos de acordo com os critérios de indianidade presentes no

imaginário social, como uso de plumagem, brincos e colares, uso de pintura corporal, corte de cabelo específico, e disposição da aldeia em círculo.

De importância primária para os Guarani estão os referenciais do “espírito”, do mítico ou sobrenatural, do cosmológico ou religioso, conforme demonstram estudos sobre a estrutura e formas de vida social guarani. Almeida (1991, p. 53), por exemplo, afirma que o grupo demonstra extrema flexibilidade, o que permite adaptações às mais variadas condições, sem perder os marcos de referências sociais e culturais próprios, mas, antes, reforçando-os.

Na cultura guarani, há um elo unificador que lhe dá sentido e singularidade. Esse elemento se constitui na relação entre o grupo tribal e a terra. A economia, a organização sociopolítica e a religiosidade do Guarani estão intrinsecamente vinculadas ao sentido místico atribuído à terra e ao modo de extrair dela a sua subsistência. Isso equivale a afirmar que a cultura guarani só é concebível em profunda relação com o fator terra. Para o Guarani, a terra tem um significado que vai muito além de um meio de produção econômica. O termo que melhor expressa este sentido entre os Guarani antigos e atuais é *tekoha*. A economia, a organização sócio-política e a vivência religiosa adquirem sentido quando compreendidas em suas inter-relações, tendo, como elemento fundamental e subjacente justamente o modo guarani de ocupar a terra.

Para os Guarani, a terra é instituição divina, dada pelo Deus criador para realização de sua cultura. O *tekoha* deve ser uma área com boa água, terras para o cultivo de roçados, espaços para a construção de casas e criação de animais, e nos quais possam também erguer suas *ogakekutu*, casas de rezas onde praticam cerimônias e rituais religiosos. Um *tekoha* deve ter, antes de tudo, matas (*ka'aguy*) e todo o ecossistema nelas contido, como animais para caça, águas piscosas, matéria-prima para casas e artefatos da cultura material, frutos, plantas medicinais etc., recursos que têm se tornado cada vez mais escassos. A noção de “mato” (*ka'aguy*), mais do que de terra (*yvy*), parece ser a que mais se aproxima e melhor traduz o

sentimento de espaço guarani no âmbito da comunidade e de seus laços familiares e sociais (ALMEIDA, 1995).

As comunidades Nhande'va encontram-se distribuídas, na atualidade, por uma região que compreende o Rio Iguatemi (MS), sobre a Serra de Maracaju; se estende para o Paraguai, rumo sudeste, até o Rio Jejuí, que delimita a fronteira territorial entre os Mbyá e os Nhande'va; continua para o sul até o rio Acaray, no Paraguai, e o Iguazu, no Paraná, prolongando-se por este último, em direção leste, até as cabeceiras dos rios Piquiri, Ivaí, Tibagi e Paranapanema. Alguns assentamentos são encontrados, como referido, no litoral e no interior de São Paulo (ALMEIDA, 1995).

Os índios do Ocoí, grupo focalizado nessa pesquisa, costumam se autodenominar Avá-Guarani ou ainda Nhande'va. Frente a isso, e dado que a pesquisa não se estendeu para uma melhor definição dessa questão, preferiu-se denominar aqui os Guarani do Ocoí, de Nhande'va ou Avá-Guarani, adotando a auto-identificação assumida por eles.

Segundo D'Angelis (1982, p. 2), os Nhande'va ou Avá-Guarani, em séculos anteriores, ocupavam os rios Paraná, Paranapanema, Tibagi, Itararé, Verde, Brillhante e outros nos estados do Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul. Na medida em que seu território foi sendo ocupado pelas frentes de expansão vindas principalmente do leste e do sul, foram obrigados a se deslocar de seus assentamentos tradicionais para o oeste, em direção à fronteira seca com o Paraguai ou às margens do Rio Paraná.

Tratados genericamente de Guarani (quando não confundidos com outros grupos indígenas), nunca foram considerados dentro de sua especificidade. O SPI (Serviço de Proteção ao Índio), e depois a FUNAI, consideravam que estes indígenas já não existiam, a não ser pequenos bandos, os quais necessitavam ser enquadrados na política integracionista levada a cabo por estes organismos.

Já no início do século XX, a presença militar no Oeste do Paraná significaria a expulsão de índios. A atuação do INCRA (a partir de 1972) e a indenização a ser paga aos agricultores da região, pela Itaipu Binacional, em virtude do alagamento das terras pelo Rio Paraná, por outro lado, deu-se sem nenhum critério e orientação em relação às populações indígenas. A documentação permite inferir que os índios seriam os últimos a serem contemplados com a indenização, como sugere matéria do jornal O Estado de São Paulo, de 08 de novembro de 1978, ao afirmar que a Itaipu trataria primeiramente dos que tivessem documentos de propriedade; depois, dos que tivessem títulos provisórios por estarem pagando as terras; finalmente, posseiros e ocupantes diversos. É neste último caso em que se encaixavam os índios (D'ANGELIS, 1982, p. 5).

Os relatórios da FUNAI situada no município de Foz do Iguaçu apontavam que em 1977 já não havia indígenas naquela área, podendo, portanto, ser considerada porção de terras disponível para colonização pelo Processo de Discriminação de Terras Devolutas do INCRA. A área correspondente à Colônia Indígena Guarani³² estava, então, totalmente ocupada por posseiros que nela desenvolviam lavouras mecanizadas. Hoje em dia, essa área transformou-se, em grande parte, no bairro Três Lagoas, periférico à cidade de Foz do Iguaçu (ALMEIDA, 1995, p. 55).

De acordo com D'Angelis (1982, p. 6), dizia-se, na época da construção da Hidrelétrica de Itaipu, que a maioria dos Guarani de Três Lagoas havia sido dizimada pela epidemia da malária no período de 1948 a 1950, tendo os seus descendentes se retirado da área na década 1950/60, sob pressão da sociedade envolvente.

A partir da Colônia Indígena Guarani, os Guarani Nhande'va passaram a perambular, na medida em que eram pressionados pela presença do branco, por toda a região, considerada por este como seu território. Nesse processo, chegaram à beira do rio Paraná e passaram a

³² Antes de habitarem a reserva indígena do Ocoí, no Município de São Miguel do Iguaçu, os Avá-Guarani residiam às margens do Rio Paraná, na denominada Colônia Indígena Guarani, reconhecida e delimitada para a ocupação indígena, com área aproximada de 517 ha.

ocupar, já na década de 1960, os seus afluentes, formando o *tekoha guasu* de Jacutinga³³, composto por grupos familiares assentados nos rios Jacutinga, Ocoí, Guaxirõ, Guaxiroý, Bela Vista, Pinto, Passo Kue e Porto Irene (ALMEIDA, 1995, p. 56).

A região era então oficialmente conhecida pelos “brancos” como Gleba 84 (12.500,00 ha), chamada de terreno Ocoí, nos Municípios de Foz do Iguaçu e São Miguel do Iguaçu, terra sob o foco do INCRA para colonização. A FUNAI apresentou dados ao INCRA e ao Diretor Geral da Itaipu Binacional de que o grupo ocupante do chamado “Terreno Ocoí” era composto de onze famílias ou vinte e sete pessoas. A informação, apesar de equivocada e desqualificada, determinou os encaminhamentos da FUNAI e a orientação errada à Itaipu Binacional e ao INCRA em busca de uma solução para a localização do referido grupo indígena.

Contudo, o fato de os funcionários enviados terem localizado apenas este número de famílias não significava que outras não existissem por ali. Apesar da dificuldade em precisar, com exatidão, quantas famílias estavam no *tekoha guasu* de Jacutinga em 1973, havia indícios claros de que as onze famílias encontradas não estavam sós e que o grupo indígena era maior³⁴.

A chegada de uma instituição governamental como o INCRA (e o que ela simbolizava) não significou ocupação pacífica da área. Depoimentos dos índios e documentos informam que muitas famílias se dispersaram, “com medo de serem mortas” durante a desapropriação daquelas terras pelo INCRA.

Ocorreu, assim, uma nova e compulsória dispersão dos Guarani Nhande’va, agora no Jacutinga. Com essa dispersão, algumas famílias foram para as comunidades com as quais se

³³ Território Iguaçu de Jacutinga.

³⁴ Segundo depoimentos de João Palácios, Faustino Centurión (dois Nhande’va ou sacerdotes de Ocoí) e Jerônimo Alves, confirmados por outros senhores Guarani, havia perto de 100 famílias, ou aproximadamente 500 pessoas, no *tekoha guasu* de Jacutinga, naquele momento. Esses depoimentos dão conta de que as famílias vinham de perambulações por vários lugares da região (Nova Roma, Vitor Horácio, Passo Kue, Porto Irene, Takuatingá e São Vicente) e que se instalaram às margens e cabeceiras de rios e riachos como o Bela Vista, o Guaxirõ, o Guaxiroý, o Passo Kue, o Jacutinga e o Ocoí (ALMEIDA, 1995).

relacionavam no Paraguai: Acaraymi, Arroyo Guasu, Kirito e Itabó. Outras, incentivadas por funcionários da FUNAI na prática da política do aldeamento, foram para os Postos Indígenas de Rio das Cobras e Pinhalzinho, enquanto outras, ainda, comandadas por um líder de nome Nicolau, permaneceram na área. Com relação a estas últimas famílias, treze delas chegaram a receber, por orientação do órgão tutor, lotes do INCRA (D'ANGELIS, 1982, p. 33).

Há de se considerar que não havia interesse de se criar uma área indígena naquele local e naquele momento. D'Angelis (1982, p. 8) apresenta as pistas oferecidas pelo jornal Foz do Iguaçu, quando considera, em matéria de julho de 1981, que a “Itaipu não revela o menor interesse em que aquela área seja reconhecida como reserva indígena, pois, neste caso, a empresa Binacional terá que esperar novo e específico decreto desapropriatório emanado da Presidência da República para poder remover os índios para inundação [da área]”.

“Critérios de indianidade” foram, então, “produzidos” pelos militares que controlavam a FUNAI naquele momento, com o intuito de classificar os Nhande’va de não-índios e, por isso, livrar a Itaipu da responsabilidade de oferecer aos indígenas terras compatíveis à que eles possuíam, em razão da desapropriação, conforme o artigo 20 da Lei 6001/73 do Estatuto do Índio. Esses “critérios de indianidade” pretendiam, concretamente, retirar de cena os índios. Com efeito, a aplicação desses critérios daria o motivo para que os Guarani do Jacutinga não tivessem acesso a um território contínuo e comunitário, mas a lotes, por serem os Guarani considerados como qualquer colono (D'ANGELIS, 1982, p. 8).

A proposta da Itaipu para o reassentamento dos indígenas foi de uma área de 253 ha, localizada no município de São Miguel do Iguaçu, proposta não aceita pelos indígenas, que consideravam a área muito pequena se comparada à área anterior de 1.500 ha, no Jacutinga, além de insuficiente para o número de famílias Guarani. Sua aceitação, no entanto, foi imposta por circunstâncias peremptoriamente definidoras, como a inexorabilidade das águas da represa que inundaram toda a região do *tekoha* do Jacutinga. Era necessário buscar um

lugar, ainda que provisório, para se instalar, mantendo-se a expectativa de uma outra área mais apropriada a ser providenciada pelas entidades do Estado brasileiro envolvidas no processo de reassentamento indígena. A aceitação não só dos índios, mas de instituições não governamentais que com eles trabalhavam na época (Conselho de Justiça e Paz, ANAI, CIMI), também, ao que parece, teria sido orientada por essas circunstâncias.

Outra consideração importante, apontada pelos índios, é que as águas do lago teriam coberto mais terra do que esperavam. Além disso, teria havido consistentes e igualmente peremptórias pressões para que aceitassem a área do Ocoí. Agregue-se, por outro lado, o total desconhecimento dos índios sobre o que ocorria ou ocorreria, configurando-se uma situação incompreensível, ampliada pela dificuldade de comunicação devido às diferenças lingüísticas.

O Ocoí hoje possui mato e terra boa para plantio, porém a área está espremida entre o lago e os colonos, pequenos proprietários descendentes de alemães, que aproveitam ao máximo suas terras, não raro adentrando com suas roças a área dos Guarani. Em alguns trechos, não há mais do que cinquenta ou setenta metros entre o roçado do colono e o lago. Esta opressão se manifesta não somente no aspecto físico da terra, mas também no tratamento despectivo que os colonos dedicam aos índios. A proximidade das roças dos colonos tem provocado insalubridade na área guarani, uma vez que produtos químicos são utilizados para adubar a terra ou mantê-la fértil, o que tem contaminado a água e o ambiente (ANEXO 01). Além disso, apesar de o mato não ser cortado, nem os índios desejarem fazê-lo, uma área muito reduzida lhes sobra para o cultivo de roças, problema que se agrava com o crescimento da população e a conseqüente formação de novas famílias, que necessitam de terra para instalar suas habitações e subsistência.

Ocoí, por outro lado, não apresenta variações populacionais significativas se comparadas com dados dos anos 1970, a não ser as decorrentes de um crescimento natural ou vegetativo. Segundo Almeida (1995, p. 57), sua população hoje é superior a cem famílias

nucleares. Aproximadamente cinqüenta famílias permanecem na aldeia indígena do Ocoí; outras quatorze participaram da “reocupação” ou “invasão” do Paraná Porã e lá permanecem; entre quinze e vinte famílias estão na aldeia indígena do Rio das Cobras; outras vinte ou trinta estão em áreas guarani do Paraná ou Paraguai, e em fazendas da região. As famílias que estão fora do Ocoí, mas que pertencem ao *tekoha*, pretendem voltar, como afirmam os índios, para uma nova área que venha a ser aberta para eles. Há não só a concordância da comunidade com isso, como também uma expectativa de que voltem.

Cabe considerar que não foi detectado, no levantamento de parentesco realizado em setembro de 1995, “gente de fora” do *tekoha* do Jacutinga/Ocoí, mas confirmou-se que todas as famílias nucleares que se dizem pertencentes ao *tekoha* de Ocoí estão fortemente ligada entre si por laços de parentesco. Tais laços permitem uma forte identidade do grupo Avá-Guarani, que não se cansa e nem desiste de lutar por seus direitos, especialmente pelo direito à terra (*tekoha*), para eles tão sagrado. Embalados no sonho de alcançar ainda a tão sonhada “terra-sem-males”, que garantiria a sustentação das famílias de seu grupo, os Avá-Guarani têm não somente a iniciativa, mas também a coragem de mostrar para as autoridades brasileiras que existem e que querem seus direitos garantidos na condição de primeiros habitantes brasileiros. Em 2005, os Avá-Guarani manifestaram-se com a ocupação do Parque Nacional do Iguaçu, na região do extremo oeste do Paraná (ANEXO 02). Embora não possam residir nesta área, há negociações com o Governo Federal para a aquisição de outra área um pouco maior, localizada no município de Matelândia, para a garantia de sua subsistência.

Nesta subseção, apresentou-se um histórico da presença dos Avá-Guarani na aldeia indígena de Santa Rosa do Ocoí. Na próxima subseção, teço algumas considerações sobre o Letramento, pois se trata de um princípio teórico fundamental para essa pesquisa.

2.3 LETRAMENTO: BUSCAS CONCEITUAIS

Nesta subseção, registra-se uma breve contextualização histórica do surgimento do conceito de “letramento”, seguida de uma discussão sobre alguns modelos de letramento presentes nas relações da sociedade com a escrita que servirão de suporte para, nas subseções seguintes, tecer considerações sobre as implicações desses modelos para o ensino escolar.

Letramento é um conceito introduzido recentemente no Brasil (SOARES, 1998; KLEIMAN, 2003) e tende a designar o estado ou a condição dos indivíduos ou grupos sociais que se apropriaram da escrita e dela se utilizam em práticas sociais de leitura e escrita. Trabalhos de autores como Barton (1994), Street (1984), Kleiman (2003), Tfouni (1995), Ribeiro (1999) e Soares (1998), dentre outros, atestam que não é tarefa simples conceituar letramento.

Os principais elementos que dificultam a elaboração desse conceito são pontuais. Segundo Tfouni (1995), entre eles podem-se citar:

(a) a vinculação equivocada de letramento a outros termos que pertencem ao mesmo campo semântico, como alfabetização, alfabetizado, letrado, iletrado, escolarizado etc., a ponto de alguns destes serem usados impropriamente como termos permutáveis;

(b) o desnível entre os parâmetros dos vários países para determinar quem é letrado ou não – uma pessoa considerada alfabetizada no Brasil pode ser considerada analfabeta em um país mais desenvolvido.

Além disso, conforme Soares (1998), dificultam a elaboração do conceito de letramento as concepções tradicionalistas que, ainda hoje, vêem a escrita dissociada da prática social, e contribuem para a manutenção das antigas práticas de ensino, que vão sendo

reproduzidas pelos professores nos seus alunos, os futuros professores, e estes as reproduzirão nos seus, sucessivamente.

De acordo com Soares (1998), subjacente ao conceito de letramento, há a hipótese de que o domínio da escrita altera a condição ou estado dos indivíduos ou grupos. Ribeiro (1999) destaca que, em torno dessa hipótese, organizou-se nos anos 70, no exterior, um campo de estudos a respeito da escrita e de suas supostas conseqüências cognitivas, lingüísticas, sócio-culturais, políticas e econômicas, estabelecendo-se, assim, comparações entre indivíduos de sociedades letradas e iletradas. Nessa fase de estudos sobre o letramento, os teóricos apresentavam as vantagens da escrita sobre a oralidade. Sustentava-se que a escrita e as práticas sociais e culturais a ela associadas seriam responsáveis pelo desenvolvimento de modos diferenciados de pensamento, dentre os quais, o raciocínio abstrato, o controle cognitivo e a metacognição. Nessa perspectiva, o letramento seria uma das condições necessárias para o desenvolvimento econômico e para o progresso.

Como conseqüência da valorização da escrita em relação à oralidade, a legitimidade social de uma variedade lingüística e sua apreensão como língua oficial seria produto de sua associação à escrita, conforme destaca Gnerre (1985). A escrita, desse modo, passou a representar uma das principais linhas de demarcação de processos de inclusão e exclusão social e um dos elementos constitutivos das identidades sócio-culturais.

O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita na sociedade dos estudos de alfabetização. Diferentemente de “alfabetização”, “letramento” não designa particularmente o processo individual de apropriação da leitura e escrita. Ao contrário, o termo enfatiza resultados e conseqüências não somente para os indivíduos, mas também para grupos sociais e sociedades. O termo “letramento” surgiu, assim, para definir não pura e simplesmente um

conjunto de habilidades individuais, mas “o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 1998, p. 72).

Pesquisas realizadas por Scribner e Cole (1981) e Street (1984) questionam o modelo escolar tradicional de escrita ao apontarem que o tipo de habilidade em relação à escrita, desenvolvido por um indivíduo, depende da prática social em que ele se engaja ao usar a escrita. A adoção de um modelo que apenas desenvolva habilidades cognitivas, atribuídas unicamente à escrita, torna-se uma forma reducionista de conceber a aquisição do letramento.

Nesse sentido, os estudos sobre o letramento foram se alargando e passaram a considerar a oralidade como objeto significativo de análise. Além disso,

os estudos começam a voltar-se para descrever as condições de uso da escrita, a fim de determinar como eram e quais os efeitos das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não industrializadas que começaram a integrar a escrita como uma “tecnologia” de comunicação dos grupos que sustentavam o poder. (KLEIMAN, 2003, p.16)

Ao longo dos anos 1980, o intenso debate travado em torno dessas hipóteses terminou por originar duas posições principais. A primeira delas é conhecida como “modelo ‘autônomo’ de letramento” (STREET, 1984). Esse modelo baseia-se numa concepção reducionista e está associado quase que casualmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social. Tende a fazer recair na escrita e nas formas de sua reprodução técnica o poder transformador do domínio da escrita. Assim, a escrita, a imprensa e os meios eletrônicos de uso e reprodução da escrita possuiriam um conjunto de características imanentes que exerceriam um impacto (social, cultural, econômico, político, cognitivo) sobre os indivíduos e as sociedades. A escrita e a oralidade representam ordens diferentes de comunicação, pois, enquanto a escrita é, em princípio, um produto completo em si mesmo, a oralidade está ligada mais diretamente à função interpessoal da linguagem, às identidades e à relação que as pessoas constroem na interação.

Segundo Kleiman (2003), essa concepção de letramento é adotada pelas instituições escolares que, por sua vez, preocupam-se apenas com um tipo de prática de letramento, a alfabetização, que é um processo de aquisição de códigos, concebido geralmente em termos de uma competência individual necessária para a promoção da criança nesse meio. Com a adoção do modelo autônomo de letramento, a escola atribui o eventual fracasso escolar ao indivíduo. Desse modo, para a instituição escolar, o indivíduo não aprende a escrita porque pertence ao grupo de pobres e marginalizados. O modelo de letramento adotado pela escola não é questionado pela sociedade. As pessoas constroem uma fé nos poderes do letramento escolar e, a partir dele, consideram-se incapazes de aprendê-lo.

Quanto à visão histórica do letramento, Tfouni (1995) a relaciona à noção de autoria: “O autor do texto, oral ou escrito, posiciona-se como autor do seu próprio discurso, numa posição de auto-reflexibilidade crítica no processo de produção de seu discurso” (TFOUNI, 1995, p. 42).

Essa concepção de letramento vinculada à produção de texto de forma auto-reflexiva e crítica aproxima-se do “modelo ideológico”, a segunda posição identificada por Street (1984). De acordo com esse modelo, a apropriação da escrita não tem em si um conjunto de conseqüências fixas e pré-definidas. As práticas de letramento seriam social e culturalmente determinadas, o que equivale a dizer que os significados específicos que a escrita assumiria para um grupo social dependeriam dos contextos e instituições em que ela fosse adquirida. Esse modelo sinaliza o processo de socialização na construção do significado pelos participantes, interessando-se nas instituições sociais gerais e não apenas nas educacionais, que entendem a questão do letramento como a aquisição de um tipo de objeto, dissociado das circunstâncias em que a escrita é usada.

Desse modo, aquilo que se denomina escrita é um conjunto muito complexo e variável de comportamentos, gestos, competências e habilidades, envolvidos num conjunto muito

heterogêneo de práticas e instituições sociais marcadas por relações de poder que condicionam o significado da escrita para aqueles que a utilizam e dela se apropriam. Aquilo que a escrita faz pelos indivíduos e para os grupos sociais depende, fundamentalmente, dessas práticas e instituições, e das relações de força e poder que tendem a expressar.

Essa subseção mostrou que um dos entraves principais para a compreensão do conceito de letramento refere-se à sua associação com a alfabetização, como se esses termos fossem sinônimos. Mostrou, também, com base no modelo ideológico de letramento, que este ocorre em um conjunto heterogêneo de instituições sociais, não sendo, portanto, o letramento exclusividade da escola.

A freqüente associação de letramento à escolarização, no entanto, torna a instituição escolar a principal agência de letramento. Caracterizar, pois, como o letramento ocorre nesse ambiente é o objetivo da próxima subseção.

2.4 A ESCOLA COMO AGÊNCIA DE LETRAMENTO

Nesta subseção, busca-se demonstrar como, comumente, ocorre o letramento na instituição escolar, considerada em quase todas as sociedades como a principal agência de letramento, onde letramento e escolarização se dão simultaneamente.

Todavia, embora seja a escola a principal representante do letramento, outras instituições e processos sociais marcam o aprendizado e o uso da escrita. Desse modo, a escola é apenas³⁵ um domínio social no qual alunos e professores desempenham papéis sociais que exigem um determinado letramento. Não são apenas as crianças que aprendem,

³⁵ Embora seja um dos domínios sociais onde ocorre o letramento, a escola se constitui no mais importante domínio porque determina (ainda que imperfeitamente) quem sabe e quem não sabe.

tampouco a escola é o único local onde se aprende. Qualquer evento de letramento envolve aprendizagem. Um exemplo são as práticas de letramento realizadas em um culto religioso, na qual uma pessoa, mesmo sem saber ler e escrever, tem acesso ao conteúdo escrito em um folheto dominical ou na Bíblia Sagrada a partir da leitura desse conteúdo pelo padre/pastor.

No entanto, quando ingressam na escola, as crianças precisam aprender a participar dos diferentes eventos que acontecem nesse domínio. Aprender as formas de participação social aceitáveis nesse domínio é tarefa fundamental para interagir nesse ambiente e obter sucesso escolar. As crianças com dificuldades para aprender essas formas de participação social são vistas, e, corriqueiramente, marcadas na escola como crianças com dificuldades para a aprendizagem e, conseqüentemente, sofrem estigmatização por não corresponderem às expectativas escolares³⁶.

Nesse caso, a escola adota o critério de competência comunicativa³⁷ como sinônimo de competência cognitiva (ERICKSON, 1987). Isso se mostra mais difícil e, em alguns casos, mais conflituoso para crianças que vêm de comunidades com culturas diferentes da cultura dominante ou da cultura valorizada pela escola, como mostram, por exemplo, as pesquisas de Heath (1983) e Philips (2002).

A fim de discutir o letramento como práticas discursivas determinadas pelo sujeito, Heath (1982; 1983), através de um estudo etnográfico de três pequenas comunidades no Sul dos Estados Unidos (Trackton, Roadville e Maintown), mostra que o modelo universal de orientação letrada, o modelo prevalente na escola, constitui uma oportunidade de continuação do desenvolvimento lingüístico para crianças que foram socializadas por grupos majoritários

³⁶ Uma das expectativas escolares é a de que a criança saiba ler e escrever já na primeira série do ensino fundamental.

³⁷ Hymes (1979) foi o primeiro a incorporar a dimensão social ao conceito de *competência*. Ao acrescentar *comunicativo* ao termo *competência*, demonstrou claramente estar preocupado com o uso da língua. Assim, para Hymes, não basta que o indivíduo saiba e use a fonologia, a sintaxe e o léxico da língua para caracterizá-lo como competente em termos comunicativos. É preciso que, além disso, esse indivíduo saiba e use as regras do discurso específico da comunidade na qual se insere. O indivíduo demonstra possuir *competência* se sabe quando falar, quando não falar, e a quem falar, com quem, onde e de que maneira. Assim, na escola, cobra-se que o aluno use as regras do discurso específico da comunidade escolar.

altamente escolarizados. Por outro lado, representa uma ruptura nas formas de fazer sentido a partir da escrita para crianças fora desses grupos, sejam eles pobres ou de classe média com baixa escolarização.

A unidade de análise no estudo da autora são as situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas. Como parâmetro de sua discussão, Heath (1982; 1983) procurou conhecer o caminho de aprendizagem da leitura e escrita percorrido pelas crianças das três comunidades focalizadas em seu estudo, antes de seu ingresso na escola.

A autora aponta as diferenças de uma comunidade para outra, considerando os usos e funções do letramento e seus efeitos sobre as relações sociais, maneiras e estilos de comunicação. Essas diferenças extrapolam o uso restrito da escrita e manifestam-se também na oralidade dos sujeitos e nas formas de organização social e de interação no lar, resultando em padrões diferentes de adaptação da criança no início de sua vida escolar. Seu trabalho aponta para a necessidade de adequação da escola a um modelo multilinear de desenvolvimento na aquisição de usos e estrutura cultural de modos de aquisição de conhecimento, conforme verificado nos grupos pesquisados.

Philips (2002), por sua vez, compara a organização da interação de duas culturas: dos anglo-americanos de classe média e a dos índios da Reserva Warm Springs, da região central do estado norte-americano de Oregon. Os longos silêncios e a ausência de resposta das crianças índias diante de uma solicitação do professor de cultura anglo-americana são percebidos por esse profissional como inabilidade dessas crianças para a aprendizagem escolar.

Para a interação, as crianças índias traziam os modos culturais de comunicação verbal e não-verbal da ordenação da fala. O ritmo de sua conversa era mais lento, as pausas entre os

turnos conversacionais eram mais longas; elas toleravam bem os silêncios e raramente começavam a falar ao mesmo tempo; seus turnos variavam menos em duração, ou seja, os modos culturais de organização da conversa não correspondiam ao modo de comunicação dos anglo-americanos.

Pesquisas como as de Heath (1982) e Philips (2002) justificam as críticas ao uso de um modelo unilinear de aquisição da leitura e da escrita na escola. Um modelo dessa natureza representa, muitas vezes, uma oportunidade de continuação do desenvolvimento lingüístico e aquisição do letramento escolar de crianças socializadas por grupos majoritários e representa uma ruptura para as crianças que não foram familiarizadas com a escrita antes de seu ingresso na escola, ou, ainda, para aquelas crianças que tiveram um processo de socialização diferenciado no seu grupo.

Dessa maneira, cria-se o “mito do letramento”, que se trata de “uma espécie de fé nos poderes ou ‘capacidades’ do letramento como tecnologia fundamentalmente neutra – conhecimento das letras – e disponível, tanto ao desejo individual de sucesso na esfera pública quanto ao desejo coletivo de progresso e desenvolvimento” (SIGNORINI, 1994, p. 21). O sucesso ou insucesso do indivíduo ou de um grupo passou a ser concebido na sociedade como responsabilidade grupal ou individual.

É na prática pedagógica de muitas escolas que podemos encontrar uma das mais graves implicações desse mito do letramento. A escrita adquire, muitas vezes, nesse meio, uma conotação de portadora da verdade absoluta. Dessa forma, as atividades de sala de aula passam a ter um caráter exclusivamente explicativo, uma vez que o significado, no âmbito dessa visão, encontra-se plenamente no texto. A exigência é a de produzir um efeito objetivo, científico, aproximando-se ao máximo dessa verdade absoluta expressa no texto escrito. Aquele que não consegue se apropriar dessa escrita é penalizado por um reforço escolar ou, mais tarde, por uma reprovação ou evasão.

Em trabalho realizado por Terzi (1995), evidencia-se que, na prática da sala de aula, continua sendo adotada uma forma padrão de leitura e escrita, ignorando-se as diferenças culturais e sociais, bem como a realidade da comunidade na qual a escola se encontra. As atividades realizadas pelos alunos em sala de aula restringem-se a meras atividades escolares de aquisição do léxico e aprendizagem de regras gramaticais, não ocorrendo uma construção de sentido, uma aprendizagem assentada em um processo de construção. Com práticas como essas, muitas crianças acabam não percebendo usos significativos da escrita, mas terão que se adaptar ao modelo oferecido pela escola se quiserem obter sucesso em tal contexto.

Assim, a escola, como a principal agência de letramento, está voltada principalmente para um tipo de prática – o processo de aquisição de códigos (alfabético e numérico) – e para a alfabetização que concebe letramento como competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola.

Concluída essa discussão, na subseção que segue, discute-se o letramento como prática social e se considera seus reflexos na escrita escolar, uma vez que é a partir do uso da linguagem pelos seus usuários que é possível perceber suas particularidades culturais e os significados de seus letramentos.

2.5 EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO: REFLEXOS NA ESCRITA ESCOLAR

Nesta subseção, discute-se o letramento como prática social da escrita, pois é essa visão que vai nortear o presente estudo. Por isso, faz-se necessário salientar alguns dos conceitos que explicitam essa concepção.

Fundamentada na obra de Scribner e Cole (1981), Kleiman afirma: “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (2003, p. 19). Barton, por sua vez, descreve o letramento “uma atividade social que pode ser descrita em termos de práticas de letramento que as pessoas desenvolvem nos eventos de letramento” (1994, p. 36). Dessas definições, ressaltam duas expressões-chave para o conceito de letramento: eventos de letramento e práticas de letramento.

Barton (1994) conceitua eventos de letramento como todos os tipos de eventos relacionados com a palavra escrita na vida diária de uma pessoa. Um exemplo seria o do adulto lendo uma história para a criança à noite. Nesse sentido, ser analfabeto não pressupõe que o indivíduo não seja, de certa forma, letrado (no sentido de possuir algum nível de letramento). A partir do momento que se tem contato com a leitura e a escrita e que seu uso é feito, mesmo que seja através da cooperação de um alfabetizado, por exemplo, escrevendo cartas que lhe são ditadas ou lendo indicações afixadas em algum letreiro, pode-se considerar que o indivíduo ou grupo social já possui um certo nível de letramento. Outros eventos de letramento estariam presentes em atividades como: discussão do conteúdo de um jornal com amigos, organização de lista de compras, enfim, atividades da vida diária que envolvam a leitura e a escrita.

Enquanto eventos de letramento seriam as atividades particulares nas quais o letramento teria um papel, as práticas seriam os modos culturais de fazer uso do letramento nesses eventos. As pessoas trazem seu conhecimento cultural para uma atividade de leitura e escrita, definindo os caminhos para utilizar o letramento em eventos de letramento. Em outras palavras, práticas de letramento são as práticas sociais que têm por base a escrita. Elas não são observáveis porque estão no plano conceitual e são coletivas, envolvendo valores, atitudes,

crenças e relações sociais. O termo abrange também “as regras sociais que regem os meios de produção, de escolha e de acesso aos textos” (BARTON, 1994, p. 7)

Um exemplo ilustrativo que auxilia na compreensão do que sejam práticas e eventos de letramento, fornecido por Barton, focaliza dois amigos sentados na sala de estar, discutindo um artigo de jornal local, pois planejam escrever uma resposta para o jornal. Essa atividade caracteriza-se como evento de letramento. No momento em que vão discutir como escrever a carta, os dois amigos vão recorrer a formas de falar e de escrever, isto é, os dois participantes fazem uso de suas práticas de letramento.

Resumindo a distinção entre eventos e práticas de letramento estabelecida por Barton, pode-se dizer que os primeiros constituem atividades observáveis – os pais contando histórias para os filhos na hora de deitar e incentivando-os a falar sobre o texto – enquanto as práticas são abstratas, são conceitos subjacentes aos eventos de letramento – a prática comum de contar histórias para os filhos antes de dormirem.

Dessa forma, pode-se perceber a inter-relação que há entre essas duas unidades do letramento e como elas são condicionadas pelo contexto social. Essa percepção ajuda a clarificar o conceito de letramento vinculado à metáfora da ecologia, de Barton (1994), que vê o letramento determinado pelo meio ambiente que, influenciando na comunidade é, ao mesmo tempo, por ela influenciado.

Para Barton (1994), a base concreta para a observação das práticas de letramento são os eventos de letramento. Em outras palavras, para conhecer e descrever práticas de letramento, os estudos descrevem eventos de letramento do cotidiano das pessoas. De acordo com Barton e Hamilton:

Os eventos de letramento visíveis são apenas a ponta do *iceberg*: as práticas de letramento podem apenas ser inferidas a partir de evidências observáveis, porque elas incluem recursos invisíveis, tais como conhecimento e sentimento; elas incorporam valores e propósitos sociais; e são parte de um

contexto em constante mudança, tanto espacial como temporalmente (2000, p. 18)

Os eventos de letramento são, desse modo, a parte concreta observável. Uma mudança espacial e temporal caracteriza, em princípio, uma mudança no evento. Uma mudança de prática é observável nos modos de interagir com a leitura e a escrita, ou seja, a mudança de modos culturais de interagir com o texto escrito caracteriza uma mudança de prática.

É preciso descrever de forma situada os eventos de letramento a fim de poder identificar formas culturais de interagir com o texto escrito. Valores, atitudes, construções sociais e discursos sobre letramento marcam essencialmente práticas de letramento que, por sua vez, tratam-se de processos sociais que conectam as pessoas umas às outras e incluem cognições compartilhadas, representadas em ideologias e identidades sociais.

Nesse sentido, o indivíduo que, devido à sua participação em vários domínios da vida, geralmente participa em mais de uma prática de letramento, precisa valer-se de formas específicas de uso da leitura e da escrita, caracterizando diferentes “letramentos”. Em outras palavras, a construção social de letramentos acontece por meio da participação do falante em diferentes práticas de letramento.

Desse modo, conforme Barton e Hamilton (2000, p. 12), o texto não tem significados autônomos, que são independentes do seu contexto social de uso. Nesse sentido, as práticas de letramento estão envolvidas por objetivos sociais ou práticas culturais. A forma como um grupo interage com um texto escrito está relacionada com a construção de outros significados sociais.

Além disso, o letramento é historicamente situado. Um grupo de pessoas, ou ainda uma pessoa em particular, pode ter atitudes específicas em relação a determinado letramento devido a construções históricas diferenciadas de letramento. Os letramentos mudam tanto

porque são afetados pelas mudanças tecnológicas, sociais, culturais e econômicas da sociedade, como por necessidades e/ou buscas individuais.

No entanto, um aspecto que se tem apresentado como elemento que dificulta a compreensão e conceituação de letramento, resultando em equívocos para a prática docente, diz respeito à vinculação do termo a outros cognatos ou do mesmo campo semântico, principalmente o termo “alfabetização”.

Kleiman (2003) estabelece a distinção entre esses termos ao definir letramento como o conjunto de práticas sociais relacionadas ao uso, à função e ao impacto da escrita na sociedade, diferenciando esse conceito do conceito de alfabetização, o qual é mais restrito, em geral interpretado como processo de aquisição do código da escrita e domínio individual desse código.

A confusão entre alfabetização e letramento, todavia, restringe o âmbito do letramento à aquisição da escrita através da decifração de palavras, e isso reforça a teoria que coloca o processo como uma construção individual e a teoria positivista de estímulo/resposta, que oferece um conhecimento pronto, para facilitar a aprendizagem. Em decorrência dessa visão, toda a ação pedagógica pode estar voltada só para o desenvolvimento da leitura e da escrita como um fim em si mesmas e não para atender às diversas funções da escrita ou às necessidades de letramento dos alunos.

Conseqüentemente, depois de freqüentarem a escola por alguns anos, muitas pessoas “evidenciam um domínio limitado das habilidades e estratégias de processamento de informações necessárias para que sejam bem-sucedidos ao enfrentarem uma vasta gama de atividades no trabalho, em casa, em suas comunidades” (SOARES, 1998, p. 86). Percebe-se, a partir desse fato, que a escola pauta-se no modelo autônomo de letramento, pois este se limita à decodificação de palavras (alfabetização) e à localização de respostas em textos didáticos. A escola reforça a equação letramento/alfabetização/escolarização.

Isso se torna particularmente agravante quando se trata da escolarização em comunidades indígenas, como é o caso da comunidade Avá-Guarani focalizada nesse estudo. A escrita constitui um instrumento de defesa potencialmente importante para a comunidade indígena em virtude do contato com a sociedade que a dominou. Segundo Maher e Cavalcanti, a escrita surgiu como uma necessidade para minimizar a situação de desvantagem em que as comunidades indígenas foram historicamente colocadas.

Hoje, quando os recursos naturais se tornam cada vez mais escassos, o índio precisa ir às compras (e, conseqüentemente, lidar com dinheiro, cheques, notas fiscais, recibos, vales...) sem correr o risco de ser lesado. Quando os remédios da mata já não conseguem curar todas as doenças, o índio precisa transportar seus doentes para hospitais nos centros urbanos (e utilizar-se de passagens, tabelas de horários, receitas...) para que esses não morram. Quando as normas que regulam suas atividades não são exclusivamente aquelas instituídas nas esferas de poder de sua própria comunidade, o índio precisa conhecer e entender o funcionamento de toda uma gama de legislações e documentações (certidões, carteira de trabalho, ofícios...) para fazer valer seus direitos (MAHER; CAVALCANTI, 2005, p. 8).

Conforme as autoras, fundamentadas em Street (2004), a escrita é um instrumento que pode ajudar nas ações relacionadas aos direitos locais dos povos que correm o risco de ver o chamado “mundo moderno” deslocar seus modos tradicionais de agir e conhecer. Como a escrita, geralmente, vem através da escola, é preciso, portanto, atenção para que esta se torne um apoio e não um problema para a comunidade. Assim, pensando a escola como apoio e vendo a escrita como instrumento de defesa para a cidadania, fica claro que alfabetizar somente não é o suficiente. Como escreve Soares (1998, p. 47): “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo alfabetizado e letrado”.

Porém, aprender a ler e a escrever no bojo das práticas sociais da leitura e da escrita na comunidade indígena envolve alguns passos. De acordo com Maher e Cavalcanti (2005, p. 33), é preciso, primeiramente, conhecer o contexto e fazer um levantamento das práticas

sociais existentes, sejam elas com ou sem a escrita. Depois, com base nesse levantamento, é possível escolher os gêneros textuais mais relevantes para serem trabalhados. O conhecimento das práticas de letramento de uma comunidade indígena determinada trará reflexos no trabalho com a escrita escolar, pois com esse tipo de informação em mãos, a decisão caminhará pela definição de objetivos, pela seleção de atividades didáticas e pela escolha da maneira como o desempenho dos alunos será acompanhado. Em todo esse processo, não se pode esquecer de pensar a escrita como instrumento de defesa, de sobrevivência na sociedade envolvente.

Contemplar as particularidades do trabalho com a escrita escolar nas escolas indígenas revela a adoção de um modelo ideológico de letramento, segundo o qual as práticas sociais da escrita em grupos sociais determinados implicam modos diferenciados de apropriação da escrita. Esses modos diferenciados refletem uma constituição identitária: no caso do grupo de alunos indígenas Avá-Guarani que utilizam uma variedade específica do português, permitem a construção e sinalização de sua indianidade.

Assim, nas práticas de letramento das crianças indígenas em aulas de reforço escolar são construídas e projetadas suas identidades, pois, conforme Maher (1996, p. 31), é “no uso da linguagem que as pessoas constroem e projetam suas identidades”.

Entretanto, as práticas de letramento das crianças indígenas não correspondem ao modelo esperado pela instituição escolar que, embora inserida num contexto indígena e, muitas vezes, bilíngüe ou multilíngüe, possui como modelo e base ideológica a escola “do branco”. Assim, o aluno almejado também tem como parâmetro o aluno das escolas não-indígenas, preferencialmente, alunos provenientes de grupos altamente escolarizados, que encontram na escola oportunidade para dar continuidade ao desenvolvimento lingüístico iniciado na família. O conflito entre o perfil de aluno que se espera e o perfil de aluno que, de

fato, se apresenta nas escolas indígenas pode provocar a estigmatização deste sujeito dentro da instituição escolar.

Além de ser estigmatizado por não corresponder ao modelo de aluno esperado pela escola, o aluno indígena tem suas inter-relações sociais mediadas por preconceitos de caráter étnico e social históricos. Isso pode ser observado no contato entre indígenas e não-indígenas em diferentes domínios sociais, inclusive na escola, especialmente quando, na condução de sua escolarização, estão professores não-indígenas, como é o caso dos professores da escola da aldeia indígena Avá-Guarani. Discutir questões sobre estigmatização e preconceito é, pois, o objetivo da próxima subseção.

2.6 TRABALHANDO COM AS DIFERENÇAS: ESTIGMA E PRECONCEITO

Essa subseção objetiva conceituar estigma, problematizar a estigmatização do indígena na sociedade brasileira e apresentar os reflexos dessa estigmatização na educação escolar indígena. A base teórica para essa discussão pauta-se em Goffman (1988) e Loureiro (2004), que estabelecem uma relação entre identidade e estigma.

Segundo Goffman (1988, p. 11), a palavra “estigma” é de origem grega e, antigamente, era utilizada para se referir aos sinais corporais destinados a mostrar algo negativo sobre o estado moral do portador. Os sinais eram marcados, no corpo, com fogo e informavam que o portador era um escravo, um malfeitor ou um traidor, ou seja, uma pessoa “manchada”, ritualmente impura, cujo contato deveria ser evitado, especialmente em lugares públicos.

De acordo com esse autor, a sociedade se divide em categorias e estabelece os atributos que são considerados comuns para os membros de cada uma delas. Esses atributos dão às pessoas uma identidade social. Desse modo, quando se conhece alguém, atribui-se para essa pessoa um *status* social, baseado nos atributos que lhe são imputados, de acordo com a categoria social em que se situa. Cria-se para ela uma “identidade social virtual”, que é diferente dos atributos que ela possui, de sua “identidade social real” (GOFFMAN, 1988, p. 12).

Diante da percepção de que uma pessoa tem um atributo diferente, classificado como indesejável, é comum que ela passe a ser considerada por esse atributo, ignorando todos os outros que possui. Ela fica, então, diminuída aos olhos das outras pessoas. Seu atributo, nesse caso, passou a ser um estigma (GOFFMAN, 1988).

Somente os atributos incompatíveis com aqueles que se criam para cada categoria é que são considerados. Logo, o estigma é um tipo de relação que se cria entre atributo e estereótipo. Um atributo pode ser motivo de estigma em determinado contexto ou cultura e ser motivo de honra em outra cultura ou contexto. Por exemplo, ser branco e ser mulher podem ser considerados atributos estigmatizantes em grupos exclusivamente de negros e homens, mas podem ser passaporte para entrar em grupos nos quais eles constituem a regra, isto é, grupos que são essencialmente brancos ou essencialmente femininos.

Estabelecido um estigma, vários mecanismos de discriminação passam a reger a interação social, fazendo uma barreira que impede ou dificulta muito a livre movimentação da pessoa que foi estigmatizada. Ideologias são construídas para tentar explicar a diferença do outro, diminuí-lo e também mantê-lo no lugar de menos valia (GOFFMAN, 1988). Cria-se uma pseudo-explicação para a exclusão social da pessoa discriminada. Faz parte da ideologia da discriminação uma série de termos pejorativos, que passam a ser utilizados como fonte de metáfora e representação, para fazer referência às pessoas estigmatizadas.

O pertencimento a um grupo social específico, a uma etnia, por exemplo, origina um estigma. É o caso do pertencimento à etnia indígena. Uma vez percebido um estigma, a partir do atributo que gera o estigma, há uma tendência de se inferir outras características consideradas indesejáveis ao seu portador como, por exemplo, o uso da língua indígena. Desse modo, se ser pertencente à etnia indígena é um atributo que desqualifica um indivíduo; conseqüentemente, falar a língua do grupo étnico também se torna desqualificador.

Algumas vezes, a categoria de estigmatizados é óbvia. A sociedade encontra modos de fazê-la assim: por exemplo, o uso de uma estrela amarela pelos judeus na Alemanha Nazista, para que assim fossem identificados; ou o uso de uma sineta pelo que sofriam de lepra na Idade Média e Moderna. Mas, freqüentemente, a categoria de estigmatizado é invisível: ter enfermidades mentais ou ser soropositivo, por exemplo. Nesse caso, conforme Goffman, a estigmatização vai resultar da condução da informação sobre o seu “defeito”: “exibi-lo ou ocultá-lo; contá-lo ou não contá-lo; revelá-lo ou escondê-lo; mentir ou não mentir; em cada caso, para quem, como, quando e onde” (1988, p. 51).

Uma alternativa para escapar da estigmatização é, conforme Goffman (1988, p. 52), optar pela “não revelação” da informação desprestigiante quando esta for não visível. Entretanto, a não-revelação não é uma opção fácil. Ser aceito pela sociedade depende de que o indivíduo estigmatizado aprenda a aceitar sua condição, com os estereótipos atribuídos pela sociedade.

Segundo Loureiro (2004, p. 76), quando uma pessoa estigmatizada percebe a característica que a está “diminuindo” aos olhos do outro, tende a suprimir ou modificar essa característica. Entretanto, quando isso não é possível, muitas vezes, tenta fazê-lo de forma indireta, dominando “espaços” normalmente restritos fechados a pessoas que possuem o mesmo atributo que ela, ou recorrendo ao isolamento.

Para a autora, a pessoa na situação de estigmatizada pode desenvolver um sentimento de insegurança em relação à forma como as outras pessoas a receberão em cada contato social. Isso ocorre porque, nas várias interações sociais, ela nunca sabe, *a priori*, a que categoria vai ser associada. E, ainda que a situação seja favorável, há um receio de que, embora o outro esteja sendo gentil, intimamente a esteja reduzindo a seu estigma. A pessoa pode, então, se tornar muito tímida ou agressiva na forma de se relacionar com os outros (LOUREIRO, 2004, p. 77).

As pessoas estigmatizadas aprendem a lidar com essa situação, cultivando categorias de simpatizantes em cuja presença podem estar seguros de serem aceitos. Goffman (1988, p. 37) os chama de “os iguais” e “os informados”. Os “iguais” são aqueles que compartilham do estigma, entre os quais o estigma em si pode significar uma vantagem. Neste grupo, a pessoa é livre para falar abertamente e, portanto, sem fingimentos, pode desenvolver sua própria “história”. Por outro lado, os “informados” são formados por pessoas que são o que se denomina “normais”, mas cuja relação com os indivíduos estigmatizados os faz “membros honorários do clã”. Esses podem ser amigos, ou familiares, ou aqueles que estão profissionalmente implicados com o grupo estigmatizado. Como Goffman (1988, p. 39) assinala, os problemas que enfrentam as pessoas estigmatizadas “espalham-se em ondas de intensidade decrescente”, de modo que os indivíduos próximos a elas podem, em certa medida, chegar a compartilhar o estigma. Nesse caso, o desprestígio imputado ao estigmatizado é, com frequência, transferido àqueles que se relacionam com ele.

Há uma tendência social em se considerar a pessoa estigmatizada e os que com ela se relacionam mais intimamente como uma só pessoa. Assim, o descrédito atribuído ao estigmatizado é também atribuído, em menor escala, aos que convivem com ele, e os problemas que ele enfrenta espalham-se com intensidade reduzida aos seus, a partir das pessoas mais próximas (GOFFMAN, 1988, p. 39). Um exemplo desse fato é a discriminação

sentida pelos professores que atuam na escola indígena Avá-Guarani em relação aos professores que atuam nas demais escolas municipais. Os professores da escola indígena afirmam existir um “certo afastamento” por parte de seus colegas nas ocasiões dos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Esses últimos costumam justificar esse afastamento como consequência das diferenças de práticas de ensino adotadas nas demais escolas municipais em relação à escola indígena. Argumentam que, por lidarem com crianças “normais”, são “mais cobrados” e, por isso, precisam dar maiores satisfações aos pais, à direção e à Secretaria Municipal de Educação quanto à aprendizagem dos alunos. Não demonstram, por outro lado, interesse algum em enfrentar o que acreditam ser as “facilidades” da escola indígena.

As especulações referentes à presença dos professores não-indígenas na escola Avá-Guarani revelam outro indício da estigmatização enfrentada por esses professores. A atuação dos professores não-indígenas, na escola indígena, não é vista como uma opção para o trabalho nesse espaço escolar lingüisticamente complexo. É justificada socialmente como falta de alternativas. É comum os professores das demais escolas municipais argumentarem que a atuação na escola indígena, por parte de seus colegas que residem no distrito de Santa Rosa do Ocoí, deve-se à proximidade dessa escola das residências dos mesmos, sendo uma opção somente quando as vagas para professores na escola não-indígena localizada no distrito já foram ocupadas.

Por outro lado, em relação aos professores que residem na cidade e que se deslocam diariamente para o trabalho no local, argumenta-se que sua presença na escola indígena constitui um “castigo” dado pela Secretaria Municipal de Educação, motivado por rivalidades políticas, ou devido a sua ineficiência, ou, ainda, devido à falta de opção para os que tiveram que assumir recentemente sua vaga do concurso público, diante da indisponibilidade de vagas em outras escolas. Um exemplo concreto dessa crença foi uma pergunta dirigida a mim por

parte de uma colega de uma escola municipal da cidade, a fim de averiguar “o que de grave eu havia feito para ‘ser castigada’ e trabalhar na escola indígena”.

Conforme Loureiro (2004, p. 77), a ideologia que cria, difunde e mantém um estigma tem várias etapas. Uma delas se dá quando a pessoa está vivendo as primeiras interações no processo de socialização e absorve as idéias que a sociedade tem a respeito de identidade em geral e do que é um estigma, incorporando esses conceitos. Uma outra etapa se dá quando, *a posteriori*, ela entende que possui um estigma e todas as conseqüências que esse fato traz.

O estigmatizado passa a desenvolver o que Goffman (1988) define como “identidade deteriorada”. Há uma ambivalência em relação ao próprio eu, que é vivida, por exemplo, nas oscilações de identificação e na estratificação e discriminação dos próprios pares. A pessoa estigmatizada tende a estratificar e discriminar seus pares, de acordo com o grau de visibilidade da característica que os estigmatiza.

Os preconceitos fazem parte do sistema de valores criados por uma determinada cultura e equivalem a conceitos errados sobre alguma coisa, como, por exemplo, sobre crenças, hábitos, pessoas ou grupos. Assim, há todo um aparato de preconceitos e estereótipos difusamente existentes em nossa sociedade, que são produzidos por um grupo dominante e absorvidos pela sociedade como um todo.

Para o índio, em nossa sociedade, cria-se uma figura caricatural, cheia de estereótipos estigmatizadores, conforme pontua Ribeiro (1971, p. 245-246):

[...] em cada vila próxima a aldeias indígenas se pode ouvir um enorme repertório de anedotas sobre os índios, que os descreve como animais mais do que como gente, como perversos, vingativos, covardes, traiçoeiros, desconfiados, simuladores, briguentos, violentos, preguiçosos, ladrões, mendigos, estúpidos, ignorantes, infantis, mal-agraçados, grosseiros, soberbos, indecentes, dissolutos, etc. Através dessas histórias é como toda pessoa aprende a ver os índios... [...] Um que outro índio submisso parece constituir a exceção e é considerado como “tão bom que não parece índio”. [...] A menor reação deste índio-bom contra um abuso do qual quer libertar-se é vista como uma confirmação dos estereótipos. Ninguém se preocupa jamais em saber se em suas aldeias, ou quando viviam independentes eram

preguiçosos, briguentos, soberbos, mendigos ou ladrões, ou qualquer outro dos muitos qualificativos que se lhes aplicam, referentes a defeitos que realmente alguns deles chegaram a adquirir, embora somente depois da convivência com os brancos. Para os sertanejos, o índio ou é bravo e neste caso um animal feroz que deve ser tratado à balas – ou é manso, e então, preguiçoso ou ladrão, que somente trabalha à custa de castigo ou estimulado pela promessa de uma garrafa de aguardente³⁸ (RIBEIRO, 1971, p. 245-246)

O menosprezo à identidade étnica indígena é manifestado através de aforismos e ditos populares, dos quais se podem extrair esses “símbolos de estigma” criados pelas consciências etnocêntricas para desacreditar o índio, que chega a perceber sua identidade como uma ofensa da qual é melhor se livrar, tratando de, na medida do possível, renunciar a ela para deixar de ser o foco dos ofensores.

Conforme Loureiro (2004, p. 83), “as barreiras que a sociedade coloca em torno de alguns grupos, limitando seu espaço de movimentação, e o processo de interdição de um grupo por outro, acabam por ocasionar um ‘ódio de si’”. Sem possibilidades de ascensão e aceitação social, os grupos minoritários desenvolvem um ódio contra a sociedade opressora. Porém, diante da impossibilidade de atingi-la, essa raiva se volta contra o próprio grupo de origem, que passa a ser sentido como um peso, responsável pela segregação.

A estigmatização à identidade étnica indígena ocorre na própria escola, que reproduz a ideologia da dominação. Nos livros didáticos, por exemplo, a imagem construída do índio é aquela na qual este é visto como o "bom selvagem": aquele que sempre protege as florestas, aquele que é incapaz de qualquer maldade, um ser ingênuo, puro. Faz-se alusão ao índio como

³⁸ [...] en cada villa cercana a aldeas indígenas se puede oír un enorme repertorio de anécdotas sobre los indios, que los describe como animales más que como gente, como perversos, vengativos, cobardes, traicioneros, desconfiados, simuladores, pendencieros, violentos, perezosos, ladrones, mendigos, estúpidos, ignorantes, infantiles, desagradecidos, necios, soberbios, indecentes, disolutos, etc. A través de estas historias es como toda persona aprende a ver a los indios...[...] Uno que otro indio sumiso parece constituir la excepción y es considerado como "tan bueno que no parece indio". [...] a menor reacción de este indio-bueno contra un abuso de cual quiere entidad es vista como una confirmación de los estereotipos. Nadie se preocupa jamás de saber si en sus aldeas, o cuando vivían independientes eran perezosos, pendencieros, soberbios, mendigos o ladrones, o cualquier otro de los muchos calificativos que les aplican, referentes a defectos que realmente algunos de ellos llegaron a adquirir, aunque sólo después de la convivencia con los blancos. Para los sertanejos, el indio o es bravo y en este caso es un animal feroz que debe ser tratado a balazos- o es manso, y entonces, perezoso o ladrón, que sólo trabaja a costa de castigo o estimulado por la promesa de una botella de aguardiente.

testemunha do “descobrimento do Brasil”. Pouco ou nada se fala sobre a reação contestadora dos indígenas à invasão e colonização de suas terras, sobre suas reivindicações, sobre as particularidades culturais das diferentes etnias indígenas brasileiras ou sobre quem é o indígena na sociedade moderna. Nas poucas vezes em que aparece no livro didático, surge associado à data comemorativa do dia do índio. Cria-se uma ilusão de etnia indígena única, dando a entender que todo índio brasileiro apresenta as características apontadas no livro didático, do contrário não poderá ser assim denominado.

Essa forma de contar a história das etnias indígenas dificulta ou impossibilita a aproximação do indígena de sua condição humana e de seu grupo étnico, além de dificultar a identificação positiva entre os membros do próprio grupo, pois os modelos positivos apresentados são brancos (não-indígenas). Ao indígena é dado um ideal de ego branco e lhe é negado, então, desde a tenra idade, um contato saudável com seu grupo de pertencimento, dificultando ou mesmo impossibilitando a construção de uma identidade étnica com representações positivas de si e de seu grupo.

Inserido em uma sociedade linguisticamente preconceituosa, o indígena aprende que suas dificuldades referentes à aquisição da língua portuguesa devem-se ao uso da língua materna³⁹, e por isso a mesma deve ser evitada. Na escola, essa idéia é desenvolvida, especialmente quando, na direção de sua escolarização, estão professores despreparados para atuar em contextos linguisticamente complexos. Assim, suas dificuldades referentes à aquisição da língua portuguesa tendem a reforçar a estigmatização social e reafirmar estereótipos depreciadores quanto à capacidade do aluno indígena para os estudos.

Loureiro (2004, p. 81) fala da importância de uma educação que leve em conta os valores do grupo ao qual o indivíduo pertence, o que poderia contrabalançar ou evitar o

³⁹ A pressão sobre as línguas indígenas, na verdade, remonta à época da colonização, com as tentativas de impor uma língua única em todo o território nacional, pois as línguas faladas pelos povos indígenas sempre foram vistas como um empecilho à sua integração. Nesse processo, a escola teve um papel central para o destino de muitas línguas indígenas e, ainda hoje, pode contribuir muito, a favor ou contra, para a valorização e a manutenção da diversidade linguística no país.

sentimento de inferioridade e temor que são criações do preconceito étnico. Para a autora, a saída é preparar e fortalecer os indivíduos para enfrentar o preconceito, denunciando-lhes a ideologia de dominação e exploração que rege as interações interétnicas. A valorização de si mesmo e do grupo de pertencimento é fundamental no fortalecimento da pessoa e na formação de uma identidade étnica positiva, auxiliando os grupos oprimidos a pensar em formas de modificar o espaço de movimentação social.

Essa subseção procurou demonstrar as influências da estigmatização social para a constituição identitária do indígena. Demonstrou a importância da valorização de si mesmo e de seu grupo de pertencimento para a modificação de seu espaço de movimentação social. Na escola, o preparo dos profissionais que atuam na escolarização dos indígenas por meio da adoção de uma pedagogia culturalmente sensível pode contribuir para o desenvolvimento de uma identidade indígena positiva.

Tendo discutido, neste capítulo, a etnohistória do grupo Avá-Guarani e sua constituição identitária, o letramento como prática social e o estigma, constituíram-se assim os conceitos relevantes para a análise dos dados empíricos desta dissertação. Mostrou-se que a constituição da identidade étnica, que para alguns grupos resulta em estigmatização, é produzida nas interações sociais, assim como o são as práticas sociais de letramento. No próximo capítulo, procuro observar as questões de escrita através de eventos de letramento em aulas de reforço com alunos Avá-Guarani, na Reserva Indígena de Santa Rosa do Ocoí.

3 O QUE DIZ A PROFESSORA DOS ALUNOS DO REFORÇO

Segundo Terzi (2003), nos meios letrados, onde a escrita faz parte da vida cotidiana da família, a construção das modalidades oral e escrita ocorrem simultaneamente. Ou seja, ao mesmo tempo em que a criança aprende a falar, ela começa a aprender as funções e os usos da escrita, tornando-se uma leitora e produtora de textos embora ainda não-alfabetizada. As crianças de meios iletrados ou pouco letrados, por sua vez, apresentam um bom domínio da língua oral ao iniciarem a aprendizagem da língua escrita na escola.

Embora suas habilidades comunicativas possam variar dependendo das características dos grupos sociais a que pertencem, ao ingressarem na escola, as crianças já são capazes de interagir com os membros da comunidade, expressando-se e fazendo sentido da fala do outro, respeitando as regras conversacionais estabelecidas em seu meio, adequando o registro, o tom e a entonação à situação de interlocução. Essa experiência lingüística influencia a aprendizagem da língua escrita, uma vez que as modalidades oral e escrita da linguagem apresentam uma isomorfia parcial. Nesse sentido, o desenvolvimento da língua oral e o desenvolvimento da escrita se sustentam e se influenciam mutuamente.

A oralidade influencia a construção da escrita de uma maneira que esta, em um primeiro momento, representa a fala da maneira mais natural possível e, posteriormente, cria autonomia diante da fala, reelaborando-a. Esse processo ocorre sem muitos entremeios para a criança se a escrita da língua que aprende na escola for a de suas interações diárias. Diferentemente, pois, do que ocorre com as crianças indígenas da aldeia Ocoí, participantes de uma cultura predominantemente oral, cujas interações com familiares, amigos e com pessoas da comunidade ocorrem, quase que exclusivamente, na língua guarani.

Essas crianças possuem pouca experiência com a língua portuguesa. O contato com essa língua ocorre, principalmente, na escola a partir das interações com seus professores não-índios. Em alguns casos, a família indígena ensina uma variante da língua portuguesa aos filhos. Porém, é a escola o local principal de contato dos alunos com a variedade da língua portuguesa considerada culta.

A Escola Indígena Avá-Guarani é fruto de uma reivindicação dos índios para conhecerem a cultura do não-índio e aprenderem a língua portuguesa e, com esses conhecimentos, defenderem seus direitos na sociedade hegemonicamente “branca”. A escola possui, portanto, uma importância preponderante para os indígenas da comunidade, que vêm na aprendizagem da escrita do português o seu principal papel.

Esse capítulo objetiva apresentar, pois, como ocorreu a aprendizagem da escrita da língua portuguesa pelas crianças indígenas da segunda série que freqüentavam o reforço escolar no ano de 2006. Embora a língua portuguesa não constituísse nenhuma novidade para essas crianças, pois já haviam tido contato com a mesma nas séries anteriores e em outros ambientes extra-escolares, não era e não é a língua utilizada em suas interações com os amigos e a família, desempenhando, portanto, um papel de L2.

Para o objetivo proposto, foram estudadas as experiências de letramento da comunidade indígena Avá-Guarani, o encontro dessas experiências com o letramento escolar e o desenvolvimento da escrita nos encontros com a professora-pesquisadora durante as aulas de reforço.

3.1 A ESCOLA COMO LOCAL DE OFERTA E ACESSO AOS BENS LETRADOS

Conforme Kleiman (2003), a escola é a grande “agência de letramento” e, em se tratando da Escola Municipal Indígena de Santa Rosa do Ocoí, este papel reveste-se de importância ainda maior, dado que a comunidade rural indígena não dispõe de materiais de leitura e escrita.

As entrevistas realizadas com líderes da comunidade revelaram que a maioria dos adultos é ágrafa. Essa situação é mais comum entre as mulheres da comunidade. Os homens, em particular os líderes indígenas, fazem uso da escrita em língua portuguesa especialmente durante as reuniões, para o registro em atas das reivindicações do grupo, configurando-se como uma necessidade para requererem seus direitos aos não-índios.

(1)

Hoje você sabe né/ como que é preciso né// Lá fora tem que mostrá hoje/ né/ nosso assunto/ porque hoje nós tamo lutando pelos nosso direito// Hoje em dia/ quando a gente faz reunião e pensa junto como que a gente vamo fazer pra o branco entendê a nossa lei/ né/ pra poder conseguir as nossas coisa/ né// Por isso que a gente/ hoje a gente precisa [...] Porque hoje/ né/ a gente tem documento// O cacique tem documento/ a comunidade assina/ participa da reunião// (Professor Adão, 20/10/2006)

Portanto, para os indígenas, a escrita da língua portuguesa tem sua importância como instrumento de luta para a reivindicação de terras, para a garantia dos direitos indígenas. A comunidade indígena, desse modo, atribui grande importância à aprendizagem da língua portuguesa pelas crianças, para que estas possam dar continuidade ao processo de luta pelos direitos da comunidade.

Percebe-se que a necessidade da escrita não surgiu no interior da aldeia espontaneamente: ela – assim como a escola – é uma consequência do contato (quase sempre

dramático e conflituoso) com a sociedade envolvente (MAHER; CAVALCANTI, 2005). Assim, para o índio, a importância de se tornar leitor/escritor deriva, sobretudo, do fato de que a escrita pode constituir um instrumento de defesa potencialmente importante no pós-contato. A escola representa, também, para o indígena um instrumento de luta contra o “branco”:

(2)

Enfrentá contra/ contra o branco/ como é que eu vou enfrenta branco?// Através do estudo// Não é que a gente vão entra com a flecha/ tal/ não assim// A gente tem que enfrentá através do estudo// A única defesa da gente hoje/ escola// Como professora que são// a gente tá pra ir contra de você/ ninguém vai dar de graça// (Cacique, 15/06/2006)

A função primeira da escola, para os indígenas, é muni-los de instrumentos para a conquista dos seus direitos, que correspondem, entre outros, ao direito de ter mais terra. A comunidade Avá-Guarani espera que a instituição escolar, além de oportunizar-lhe o acesso à escrita da língua portuguesa, seja também mediadora entre o universo indígena e não-indígena, de modo que o reconhecimento sobre as diferenças culturais possa promover uma convivência mais tranqüila entre ambos:

(3)

Hoje em dia o índio é todo civilizado// não é que a gente quer perder a nossa cultura// a gente tem que trabalha/ luta/ a criança botá na escola pra vê se a gente né// adapta bem com branco/ porque ficá todo isolado/ todo tempo não dá mais// (Cacique, 15/06/2006)

(4)

O professor Adão me disse hoje que a escola é importante para os indígenas porque permite que eles aprendam a compreender o “jeito do branco”. Pedi-lhe se quando se referia ao “jeito do branco” estaria querendo dizer cultura. Ele disse que sim, que a escola os ajuda a entender a cultura, as leis do branco. (Diário de campo, 21/08/2006)

Entretanto, não é desejo dos indígenas que a cultura “do branco” assimile sua língua materna. Há, na comunidade Avá-Guarani, um forte desejo de preservação lingüística, conforme se observa no excerto abaixo, na ocasião da desativação da primeira escola da aldeia, no ano de 1984, em virtude da proibição ao uso da língua guarani na escola pela professora que lá atuava na época:

(5)

Acho que foi em 84 que começou/ aí a Funai, né/ fez uma escolinha// Daí veio um pessoal da Funai/ a professora dá aula aqui pros Guarani// Depois/ acho que foi um ano/ depois deu ano/ as criança se queixava/ né/ da professora porque ele não pode falar na língua/ tinha que falar [em português]/ como ele pode falar se ele não sabe?/ inda mais naquela época que recém começado que ninguém contato índio com não-índio// O primeiro que foi contato com não-índio// Ela proibiu de falar na língua/ né// [inaudível] Daí nós começado descobrindo a lei/ como é que é a lei né// Um pouquinho né// Daí mandou embora a professora// Daí ficou parado né// Pra não ficá muito parado né/ aí nós começamo/ aí na comunidade/ tem algum que sabe aí um pouquinho /né/ pra não ficá muito parado e dar aula/ né// Passô um pouco pra não ficar muito parado// Não é como hoje/ hoje a criança pode conversá na língua guarani/ a professora/ a professora não liga né// (Professor Adão, 20/10/2006)

O desejo de preservação lingüística, ao lado da necessidade de aquisição da língua portuguesa para a garantia dos direitos indígenas no contato com a sociedade envolvente, resulta numa dupla cobrança à criança indígena. De um lado, por parte da família que quer vê-la guardando suas origens, tradições e mantendo a língua vista como veículo de todo este conjunto. De outro, a sociedade envolvente cobra “homogeneidade”, e isso é marcado também pela língua.

Entretanto, aquele que não fala e/ou entende a língua majoritária poderá sofrer sanções, como a de se sentir estigmatizado. Skutnabb-Kangas exemplifica de forma dura uma das sanções possíveis, referindo-se a grupo étnico e por razões integrativas. A criança do grupo minoritário poderá ouvir coisas do tipo: “você é um irlandês do diabo, um turco de merda, um paquistanês idiota etc.” (1981, p. 19).

Embora não seja a língua o elemento exclusivo que justifica a estigmatização do indígena na sociedade, pois a sociedade o condena também por vários outros aspectos culturais (modo de ser, de agir, de vestir), além do aspecto econômico, os Avá-Guarani apostam que é o domínio desta que lhes garantirá a conquista dos seus direitos. Esse domínio, entretanto, é controverso quando se trata da aquisição do português pelo indígena. Por um lado, os Avá-Guarani acreditam que dominar a língua portuguesa implica “utilizá-la da mesma maneira como os professores não-indígenas” o fazem. Esses professores são considerados, pela comunidade, como detentores do saber do uso “correto” da Língua, como demonstra o excerto abaixo:

(6)

Mas a gente no vamo arcançar aqui// a gente tem que completar muito/ muita coisa/ tem a universidade e tal// aqui é apenas/ só/ como que chama/ pra começa/ iniciá aprendê/ falá pra pelo meno ouvir/ entendê aquilo que a gente fala mal/ e pra arcançar esta nossa necessidade/ mesmo tem que passar muita/ muita coisa ainda/ pra ver de estudo/ como de voceis que são professor/ sabê o português como o de voceis/ no é um dia/ em uma semana você tá aprendendo [não é um dia, em uma semana que você aprende].(Cacique, 18/10/2006)

Por outro lado, a Língua Portuguesa utilizada pelo indígena tem marcas particulares, e preservar essas marcas é, para os indígenas, também garantia de conquista dos seus direitos:

(7)

Aí hoje também, dizem assim que tem que se os índio mesmo// Se você faz documento/ eles não aprova/ porque foi alguém que fez pra ele/ por isso que hoje/ nós temo que// Ele sabe o que nós fazi/ os índio nunca faiz así/ exatamente/ né// Aí se tem alguma letra errada eles sabe que foi os índio que fez// O branco faz bem correto/ os índio no// Os não índio no sei como que é// Tem que estudá pra se defende// A maior preocupação pros índio é espaço né/ é terra// Por isso que fala/ foi acreditado mais papel/ escrita/ então tem que trabalhá em cima disso/ trabalha fora disso não consegue nada// Que nem hoje/ nós tem o Estatuto do índio// O índio tem o direito/ o índio tem que tá em cima trabalhando/ colocá na prática/ trabalha em cima do estatuto senão não vai aparecer nada// Tem que lê/ estudá, pra garanti a terra// O índio tem que tá em cima// (Cacique, 18/10/2006)

A preocupação dos indígenas com a aquisição da escrita em língua portuguesa revela que a sociedade brasileira vem se tornando, cada vez mais, uma sociedade grafocêntrica, uma sociedade na qual se acredita que a escrita seja melhor, mais confiável e superior à oralidade. Os indígenas percebem a necessidade de dominarem a escrita para poder minimizar a situação de desvantagem em que foram historicamente colocados (MAHER; CAVALCANTI, 2005).

O domínio da escrita do português pelos indígenas, entretanto, é complexo, e assume uma complexidade ainda maior quando estes se constituem em sujeitos bilíngües ou multilíngües. Há uma expectativa, especialmente por parte da escola, de que o sujeito bilíngüe/multilíngüe tenha um comportamento que se aproxime, com o tempo, do comportamento do “falante nativo” da língua que está sendo aprendida. Neste caso, almeja-se o uso do português padrão.

Entretanto, conforme revela a fala acima, há entre os indígenas a necessidade de marcar o uso de seu português de modo que esse possa ser caracterizado como “português de índio” e ser, desse modo, reconhecido pelas autoridades públicas para a garantia dos direitos indígenas. Dessa maneira, se de um lado o uso do “português índio” revela uma manifestação importante de identidade e solidariedade grupal⁴⁰, de outro, revela-se como importante instrumento para a conquista das reivindicações indígenas⁴¹.

Além das Atas de Reuniões, os líderes indígenas possuem como fonte de escrita, o Estatuto do Índio e alguns jornais locais⁴², quando a esses têm acesso. Porém, o manuseio desses materiais é quase que exclusividade dos líderes, que transmitem, oralmente, as

⁴⁰ Pontua Maher (1996, p. 205) que há recuos constantes no comportamento comunicativo do sujeito bilíngüe em direção à língua materna, recuos provocados por questões de identidade e resistência cultural.

⁴¹ Porém, se por um lado a exigência das autoridades quanto ao uso do “português indígena” implica no reconhecimento às particularidades desse uso pelos índios e em sua estimulação para a aquisição da língua portuguesa escrita, por outro, essa exigência acaba transformando-se em critério de indianidade, a partir do qual é considerado índio somente aquele que apresenta determinadas características no uso do português.

⁴² Os jornais locais não constituem jornais indígenas. São jornais que apresentam notícias da região, entre os quais *Integração do Oeste* e *O Farol*.

informações escritas desses materiais para a comunidade, quando isso se faz necessário. Na grande maioria das residências indígenas, entretanto, as fontes de escrita resumem-se aos rótulos dos poucos produtos existentes, além do material dos alunos que freqüentam a escola estadual (5^a à 8^a séries) e dos adultos que freqüentam as aulas de Alfabetização de Jovens e Adultos na Escola Indígena, no período noturno.

Às crianças indígenas que freqüentam a Escola Indígena no período matutino e vespertino não é permitido levar o material para suas residências. Portanto, o contato com seus materiais escolares dá-se apenas nas dependências da escola. Em suas residências, as crianças não participam de eventos de letramento, com exceção daquelas que presenciam pais ou irmãos mais velhos na realização de suas atividades escolares. Nos limites da aldeia, a exposição das crianças à escrita também é muito reduzida, ou seja, não há quaisquer tipos externos de escrita.

Outros contatos com os usos da língua escrita na sociedade ocorrem quando as crianças saem da aldeia e circulam pela cidade ou pelo distrito de Santa Rosa do Ocoí, observando diversas formas de manifestações da escrita, como os nomes das ruas e dos estabelecimentos comerciais, os *outdoors*, entre outros. As crianças indígenas possuem, assim, algum conhecimento sobre os usos e as funções da escrita em língua portuguesa, porém sua principal experiência lingüística é o domínio da língua oral em guarani.

Considerando-se, no entanto, que entre os objetivos da Escola Indígena está o ensino da escrita em língua portuguesa, e para que essa ocorra são importantes as contribuições da proficiência oral nessa mesma língua, o ensino do português, nessa escola, possui particularidades que a diferenciam sobremaneira das outras escolas municipais. A orientação das crianças indígenas para o letramento em língua portuguesa pauta-se em sua pouca experiência com essa língua, que consiste no uso de uma variante lingüística do português discriminada pela instituição escolar e pela sociedade. Suas particularidades lingüísticas

levam a um desenvolvimento da escrita em língua portuguesa diferente do desenvolvimento da escrita dos alunos não-indígenas das demais escolas municipais.

Todavia, a prática pedagógica e os comentários realizados pelos professores não-indígenas da escola e por professores de outras instituições escolares comprovam que há uma expectativa de que a aprendizagem da língua portuguesa pelos alunos indígenas ocorra da mesma forma que a aprendizagem de alunos não-indígenas:

(8)

Na mesa do lanche a professora Beatriz falou: “Eu trabalho na escola Y e meu Deus/ quanta diferença eu percebo! Lá é tudo mais rápido/ aqui a gente tem que falar uma porção de vezes a mesma coisa e os alunos não aprendem// É do jeito que eu falo lá eu falo aqui/ não tem diferença// Eu ensino igual/ não dá pra entender” (Diário de campo, 13/06/2006)

(9)

Meses depois, a professora Beatriz fez o seguinte comentário durante o recreio: “Não dá pra ensinar igual para os alunos da escola Y e aqui//Eu tenho que falar um monte aqui// Eu chego a cansar// Parece que não entra na cabeça dos alunos”// (Diário de campo 14/08/2006)

(10)

Segundo a professora Marta, é desafiante trabalhar na Escola Indígena. “É como trabalhar com Educação Especial”. Para a professora, a grande maioria dos professores não está preparado, pois precisam ter muita paciência. Para ela “o mais difícil é ensinar e não ver muito resultado”. Por isso, ela afirma que muitos não se sentem atraídos para trabalhar com os índios.(Diário de campo, 25/08/2006)

(11)

Uma colega pediu-me sobre meu trabalho na Escola Indígena e realizou o seguinte comentário: “Hein/ os alunos indígenas são “meio fraquinhos”/ não são?// Eu ouvi falar que eles demoram um monte pra aprender o português// Tem que ter paciência/ né?// Porque senão não agüenta/ fala/ fala/ não resolve!”(Diário de campo, 23/08/2006)

A partir dos comentários acima, pode-se inferir que, embora indígena, a escola da aldeia volta-se para interesses não-indígenas. Portanto, estrutura-se sobre o modelo da

instituição escolar não-indígena que, por sua vez, privilegia habilidades culturalmente determinadas, desenvolvidas no lar e que correspondem àquelas habilidades encontradas nas famílias de classe média (TERZI, 2003).

Especialmente com relação ao comentário da professora Marta, observa-se que a herança sociocultural dos alunos indígenas é identificada como fator de fracasso escolar, por isso a professora realiza uma associação entre déficit cognitivo e diferenças culturais. Essa associação revela um mito que se faz especialmente presente na escola em relação às crianças das camadas populares: o mito da existência de um déficit lingüístico e cultural por parte dessas crianças e de seus familiares. Soares (1987) explica que o mito da deficiência lingüística e cultural baseia-se na suposição de que

as crianças das camadas populares chegam à escola com uma linguagem deficiente, que as impede de obter sucesso nas atividades e aprendizagem: sua linguagem é pobre - não sabem o nome de objetos comuns; usam frases incompletas, curtas, monossilábicas; sua sintaxe é confusa e inadequada à expressão do pensamento lógico; cometem 'erros' de concordância, de regência, de pronúncia; comunicam-se muito mais através de recursos não verbais do que de recursos verbais. Em síntese, são crianças deficitárias lingüisticamente (SOARES, 1987, p. 20).

Embora, conforme Sena (1999), exista um número significativo de pesquisas que comprovam o caráter ideológico do discurso que fundamenta essa abordagem, ainda hoje se pode constatar, a exemplo da fala da professora Marta, como seus pressupostos estão presentes e influenciam fortemente a opinião dos profissionais da educação sobre possíveis causas do fracasso escolar.

Esse pensamento baseado em preconceitos faz com que a criança que não domine as habilidades privilegiadas pela escola, como é o caso das crianças indígenas, e seja avaliada conforme o que lhe falta para atingir o padrão pressuposto pela escola, ou seja, conforme o seu déficit. As crianças indígenas não são bem-sucedidas na escola por não atenderem às expectativas da mesma e por não terem uma orientação de letramento compatível com a

orientação escolar. Conforme Heath (1982) pontua, o sucesso das crianças nas atividades escolares depende da familiaridade que elas têm com as atividades desenvolvidas na escola, o que não ocorre, todavia, com a criança indígena.

No cenário ora estudado, a cultura da escola se opõe às características culturais de seus moradores. Os professores não-indígenas possuem valores culturais que se chocam com as expectativas locais. Essas diferenças são claramente percebidas pelos professores indígenas da aldeia, como revela a entrevista abaixo:

(12)

Mirtes – Adão/ e você percebe muita diferença no modo de ser dos indígenas e dos professores não-indígenas?

Adão – É muita diferença sim.

Mirtes – O que você acha assim a maior diferença que tem/ saberia dizer assim/ uma coisa que te chama atenção no modo de ser dos professores brancos que não é do jeito que vocês agem aqui?

Adão – É porque hoje eu tô vendo assim/ que vem/ que eu acho que é/ não sei/ a prefeitura que não deixa assim// porque noi [nós] quando a gente faiz curso/ é diferente né// é muito diferente né// então noi sabemos diferente pra ensinar criança// só que a gente não pode também é sair na frente do outro// então noi temos que ensinar o jeito que tu que da né (risada)// isso também que noi// se fosse noi vamo ensinar [nos vamos ensinar] como noi aprendemos no curso// é diferente/ é muito diferente// tem um dia tem que a criança// noi temo que levar né// correr tudo dentro da aldeia/ mostrando tudo/ sendo que ele conhece/ mas a gente tem que// não sabe certinho/ mostrar árvore/ a professora tem que mostrar e dizer né// que madeira que isso aqui/ isso aqui é o remédio/ isso aqui serve pra aquilo// esta madeira o nome é assim/ e depois de volta na sala faze atividade sobre o caminhada dele né//

Mirtes – Os professores brancos não fazem isto?

Adão – Não sei se// acho que não faz aqui (risada)// não faz// tem que tá direto na sala né// e não pode saí da sala// o professor não gosta que a criança sai da sala/ não sei.

Mirtes – Então uma diferença básica seria assim/ enquanto o professor índio entende a questão porque vive naquela cultura das criança/ pra vocês por exemplo/ não é tão importante ficar o tempo todo em sala de aula/ enquanto que para o professor branco isto é muito importante?/ É isto?

Adão – É isso/ pra ele importante né// Como eu falei né.

[

Mirtes – Assim a escola pra você?

Adão – Como eu falei/ o professor não índio exige muito também.

(20/10/2006)

A fala de Adão, nessa entrevista, reafirma formações culturais diferenciadas que nem sempre são percebidas e, por isso, são mal interpretadas pelos professores não-indígenas, o que, não raras vezes, ocasionam conflitos entre esses e os professores indígenas sobre algumas atitudes na escola.

Esse é o caso, por exemplo, da liberdade maior dada pelos professores indígenas para que as crianças se retirem da sala de aula, durante as atividades, para irem ao banheiro ou para beberem água. Durante a aula com os professores indígenas, os alunos costumam sair, com frequência, para beberem água ou irem ao banheiro. Nem sempre, para isso, pedem permissão para o professor indígena, embora essa seja uma das regras estabelecidas no início de cada ano letivo. Os professores não-indígenas, por sua parte, costumam incomodar-se quando vêem que seus alunos, sob a tutela do professor índio, saem da sala de aula. Essa situação foi, inclusive, registrada em diário de campo, conforme comprovam os excertos abaixo:

(13)

O professor Alfredo disse, durante a hora-atividade, que os professores indígenas não possuem domínio de turma porque permitem que os alunos saiam com frequência de suas aulas. Acrescentou que o mesmo não ocorre em suas aulas, pois exige ordem.
(10/05/2006)

(14)

A professora Lilian afirmou que será preciso realizar uma reunião com os professores indígenas da escola, pois esses “permitem, sem preocupações” a saída dos seus alunos da sala de aula. Completou que se continuar assim, os alunos se acostumarão a entrar e sair a hora que “bem entenderem” sem pedir autorização do professor.
(05/10/2006)

Parece-me que a sala de aula é, para o professor não-indígena, o local consagrado para a aquisição de conhecimentos. Para ele, deve caracterizá-la o silêncio, a concentração. A movimentação e o barulho podem, conforme os registros em diário de campo, atrapalhar esse processo e serem compreendidos como falta de domínio do professor indígena em sala de

aula. Aliás, em minha experiência como professora nos diversos ambientes em que já trabalhei, o sentido atribuído ao barulho na sala de aula sob a tutela de algum professor era a de “falta de domínio de turma” ou a de “falta de controle sobre os alunos”, o que me levava, muitas vezes, a evitar a realização de trabalhos em grupos, pois estes costumam gerar barulho em sala de aula.

Do mesmo modo que os demais professores não-indígenas da escola, também para mim, a sala de aula era o melhor e principal local para a aquisição dos conhecimentos. A inexistência de uma sala de aula específica para as aulas do reforço levou-me, inclusive, a atribuir a esse fato o insucesso que sentia em relação às minhas aulas. Como já afirmei na subseção 1.3.1, não havia um local fixo para a realização das aulas de reforço. No início do ano letivo, estudávamos no que era denominado, na escola, “cabaninha”, ou seja, uma “sala improvisada” feita no pátio da escola com troncos de árvores e palhas de colônia. Esse local serviu como “sala de aula do reforço” durante o primeiro mês de aula.



Imagem 3 – Foto do local onde foram realizadas as primeiras aulas de reforço escolar (“a cabaninha”)

Em finais de março, começamos a estudar no saguão da escola, especificamente, no corredor das salas de aula, onde também ficamos pouco tempo, por se tratar de um local inapropriado para dias de chuva e frio.



Imagem 4 – Foto dos alunos, em aula de reforço, no saguão da escola.

Assim, tivemos de encontrar outro espaço para a realização das aulas. Uma das opções era a secretaria/sala da direção, onde realizamos algumas aulas. Era também um espaço inadequado, pois, além de pequena, era o local onde a diretora atendia às pessoas que chegavam à escola. Fomos, então à “sala dos professores”, que também possuía suas limitações: era pequena, não tinha espaço para a instalação de um quadro negro⁴³ e nem para a disposição de cartazes na parede; possuía um trânsito constante de funcionários da escola, porque também era o local onde estavam os armários dos professores e onde estes realizavam

⁴³ Quando o registro em quadro-negro se fazia necessário, utilizava-se um improvisado numa parede próxima ao banheiro dos alunos, acima dos lavabos.

sua hora-atividade; e, finalmente, era o local onde ficavam as supervisoras, motivo pelo qual essa sala também era denominada de “sala da supervisão”.



Imagem 5 – Foto dos alunos dispostos na mesa da sala de aula do reforço/sala dos professores.

Na ocasião, concebia que o melhor espaço para a realização das aulas de reforço era o que conhecia como ambiente típico de sala de aula, com um quadro fixo, com carteiras, um local para fixação de cartazes na parede, enfim, uma sala no estilo da que havia freqüentado durante toda minha vida acadêmica. Aliás, essa mesma idéia era compartilhada pelos demais professores da escola, o que nos levou a “acionar” uma representante da Secretaria Municipal de Educação, para resolver a problemática da falta de sala de aula para o reforço escolar. Isso ocorreu na época em que eu lecionava na “cabininha”, que, hoje percebo, seria o melhor lugar para a realização de aulas em um contexto indígena. A ida da representante da Secretaria Municipal de Educação na Escola implicou a mudança de local, primeiramente para o corredor das salas e, posteriormente, para a sala dos professores enquanto ainda não houvesse um local “adequado” para a realização das aulas de reforço.

Não estou querendo afirmar, com isso, que me satisfaz o espaço reduzido que comporta a Escola Indígena que, aliás, exprime metaforicamente o espaço territorial que comporta a comunidade Avá-Guarani em São Miguel do Iguazu e reafirma a lógica da sociedade brasileira, estruturada historicamente em função de uma profunda desigualdade econômico-social que se manifesta também na organização de uso dos espaços e em sua distribuição desigual das instituições educativas em seu território (cf. TAVARES, 2003).

O espaço da Escola Indígena deve ser, certamente, ampliado, mas também adaptado às necessidades e formas de ser e viver dos indígenas. Todavia, essa nem sempre é uma tarefa simples: por um lado, porque a sociedade envolvente costuma ditar as regras do que é o certo e bom em termos escolares para os indígenas; e, por outro lado, porque há uma representação social, da qual o indígena compactua, do que seja uma escola, suas estruturas e regras de funcionamento. Kleiman, Cavalcanti e Bortoni-Ricardo (1992) ilustram essa situação ao apontarem que a escola idealizada pelos indígenas sujeitos de suas pesquisas era a escola projetada para a criança de classe média. Ou seja, uma escola que possuía um prédio escolar semelhante à das escolas urbanas, equipado com materiais semelhantes.

Embora o prédio escolar não deixe de ter sua importância para os Avá-Guarani, o maior desejo do grupo é a constituição de uma escola autônoma, que ofereça Educação Infantil e Ensino Fundamental de primeira a oitava séries, onde trabalhem somente professores indígenas:

(15)

Nosso objetivo é pra ser aqui mesmo [na aldeia]// Nós já pedimos/ entregamos documento pra funcioná quinta a oitava/ começa aqui pelo menos quinta série//[...] como eu falo assim/ enquanto que nós não se prepara bem/ enquanto a gente precisa dos brancos// Só que hoje nós pensamos así/ tem que ser índio né// Mas agora a comunidade tem que pedi a pessoa pra vim// Porque nós tamo aqui/ junto com não índio// Hoje nós guarani queremos aquele que tem paciência e interesse em entender a realidade do povo indígena também e tem algum que não procura entendê// (Professor Adão, 20/10/2006)

Na fala de Adão, manifestam-se novamente os conflitos culturais a que ele denomina “falta de paciência” dos professores não-indígenas. Na condição de líder indígena autorizado para falar em nome da comunidade, Adão manifesta o interesse pela preservação da cultura indígena, que tem em sua essência o modo de ser indígena e a língua guarani. Demonstra sua percepção de que a Escola Indígena, na prática, não existe, pois tem suas bases na escola constituída para o “homem branco”, urbano e de classe média. Os próprios materiais para leitura e escrita existentes na escola comprovam essa afirmação: os livros didáticos adotados possuem textos completamente voltados para uma realidade urbana e não-indígena, mas mesmo assim constituem o principal instrumento de trabalho dos professores da escola. Além disso, a variedade de outros materiais escritos ainda é pequena. A escola recebe, além de gibis, as revistas Nova Escola, Ciência Hoje e Nosso Amiguinho. A Secretaria Municipal de Educação fornece à escola o Jornal Integração do Oeste. Entretanto, não há uma biblioteca ou qualquer outro espaço fora da sala de aula para a realização de leitura pelos alunos.

Os materiais editados em língua guarani são de uso exclusivo dos professores indígenas, o que impossibilita o acesso das crianças a esses materiais. Sabe-se, por outro lado, que a existência de material escrito em língua indígena permite que, alfabetizada na língua materna, a criança indígena construa uma imagem positiva de sua língua, pela importância que ela tem para a ampliação de seus conhecimentos e horizontes através da leitura (D’ANGELIS, 2005).

Esta subseção permitiu perceber que o objetivo primeiro da Escola Rural Municipal Indígena Avá-Guarani é o ensino da escrita em língua portuguesa. A instituição onde ela é ensinada, todavia, pauta-se em um modelo escolar não-indígena. As crianças indígenas possuem pouca experiência com essa língua: além disso, sua variante lingüística do português é estigmatizada socialmente. Embora reconheça a necessidade de aprender a língua

portuguesa em prol dos objetivos da comunidade, a criança está dividida entre essa necessidade e a inclinação em preservar suas raízes lingüísticas, que possuem na modalidade oral do guarani sua espinha dorsal. Assim, objetiva-se, na próxima subseção, relatar como a língua guarani sobrevive às pressões sociais no interior das intercomunicações guarani.

3.2 CONTEXTO SOCIAL DA ALDEIA INDÍGENA: TRADIÇÃO ORAL

Conforme a subseção anterior, as interações da comunidade guarani acontecem, predominantemente, na língua guarani. Através das narrações míticas (lendas) e narrações históricas, os indígenas compartilham experiências e anunciam uma ideologia do contato e uma filosofia da história. Constroem-se como seres históricos, culturais e sociais.

De acordo com Neto (2005), a oralidade, além de ser elemento transmissor das tradições ancestrais, é também meio de informação no cotidiano e de construção de historicidade. Esta historicidade é específica porque está articulada à cosmologia destas sociedades, à sua visão de mundo, e, ao mesmo tempo em que anuncia questões referentes às explicações do universo, resulta também em um pensamento social, por buscar a compreensão das relações do homem no bojo da sociedade.

Segundo Ong (1998, p. 159), “a narrativa é particularmente importante em culturas orais primárias porque pode abrigar uma grande parte do saber em formas sólidas, extensas, que são razoavelmente duradouras – o que, em uma cultura oral, significa formas passíveis de repetição”. Através das narrativas orais, o homem vai cunhando suas marcas indelévels, num processo ininterrupto de (re)organização e (re)definição que aflora nas suas práticas cotidianas – gestos, maneiras de falar ou caminhar, de aprender etc. Como afirma Certeau,

A história narrada cria um espaço de ficção. Ela se afasta do “real” – ou melhor, ela aparenta subtrair-se à conjuntura: “era uma vez...”. Desse modo, precisamente, mais que descrever um “golpe”, ela o faz... ela mesma é um ato de funâmbulo, um gesto equilibrista em que participam a circunstância (lugar e tempo) e o próprio locutor, uma maneira de saber, manipular, arranjar e “colocar” um dito deslocando um conjunto, em suma “uma questão de tato” (CERTEAU, 1994, p. 153).

Ao se fazer da história vivida uma história narrada, explicita-se uma teoria com a arte das práticas, na qual se incluem as formas de compreender o mundo. Assim, com o intuito de atingir o objetivo proposto nesse estudo, ou seja, conhecer como ocorre a aprendizagem da escrita em língua portuguesa em aulas de reforço pelos alunos indígenas Avá-Guarani, buscase, nesta subseção, investigar algumas facetas do modo de ser indígena através de suas narrativas. Estas possibilitarão verificar o modo como as questões sócio-históricas da presença dos Avá-Guarani em Santa Rosa do Ocoí influenciam no contexto escolar indígena.

As narrativas aqui apresentadas são resultado de entrevistas realizadas com dois líderes indígenas na aldeia, o professor Adão e o cacique da aldeia. A transcrição das falas é apresentada em sua sintaxe original, substituindo-se apenas algumas repetições com uso de reticências. Por vezes, quando necessário, serão apresentados entre colchetes esclarecimentos das situações presenciadas durante as entrevistas.

3.2.1 O Modo de Ser Índio na Tradição Oral

O contar histórias é uma prática corriqueira entre os Avá-Guarani. Não é uma atividade previamente planejada. A “partilha” das histórias entre os indígenas costuma ocorrer na “casa de rezas”, nas residências indígenas ou em quaisquer ocasiões em que os índios

estiverem interagindo, dentro e fora da comunidade. As crianças costumam contar as histórias que ouvem dos pais para os outros colegas sempre que lhes surge uma oportunidade.

(16)

Mirtes – Então, eu gostaria de saber como isso funciona/ Como/ quando/ onde vocês se reúnem para contar histórias//

Prof. Adão – Na casa de reza a gente conta história/ em casa// De repente a gente sai// Você conversa e de repente a gente sai/ quando a gente começa e já começa o outro/ já começa//

Mirtes – Tem um dia específico para contar histórias na casa de reza?

Prof. Adão – Na casa de reza em dia específico/ o pajé que marca// Vai toda a comunidade/ é/ quem quiser ir// Não vai todo mundo sempre porque/ sempre de noite/ é escuro uns que mora longe/

Mirtes – E como é que vocês contam histórias?/

Prof. Adão – Nem tudo sabe igual/ um sabe diferente/ o outro diferente// Minha mãe contava histórias diferente/ outro diferente e assim vai// (20/10/2006)

No contexto dessa seqüência narrativa, enquanto eu me posiciono interacionalmente como interlocutora (WORTHAM, 2001) que quer informações sobre a prática de narrar histórias, evidencia-se inicialmente uma preocupação por parte de Adão de estabelecer as diferenças entre nós como interactantes, como mostra a pista contextualizadora: *Na casa de reza a gente conta história/, em casa// De repente a gente sai// Você conversa e de repente a gente sai/ quando a gente começa e já começa o outro/ já começa.* De um lado, sou posicionada tanto como pesquisadora quanto como professora, a pessoa que se preocupa em teorizar e, ao mesmo tempo, conhecer a realidade cultural dos sujeitos com quem trabalha. De outro, Adão se posiciona como aquele que possui as informações que busco e pode levar-me tanto à realização da teoria quanto ao conhecimento que procuro.

Adão busca informar, a partir de sua fala, um dos principais locais onde a prática da narrativa ocorre – a casa de reza – e marcar o caráter múltiplo dessa prática ao informar que nem todos conhecem as mesmas histórias ou a mesma versão de uma história, uma vez que surgem histórias contadas de modo diverso.

(17)

Minha mãe contava/ né/ até quando a gente/ como é que foi começo do mundo// Minha mãe contava pra mim como é que foi// Contava que primeramente veio dois índios// Trabalhava aqui na terra/ começá fazê terra/ que mais se fais//, água/ bicho/ e depois que fizeram o povo// Isso também ela contava/ era muita coisa que eu aprendi da minha mãe/ época de plantá/ quando a gente cresce/ quando a gente começando/ quando a gente tem quinze ano/ até pra respeitar o outro/ assim/ natureza/ contato com bicho/ respeitá a natureza/ que natureza/ igual árvore é igual nós também/ tudo isso ele contava né// (Professor Adão, 20/10/2006)

Os pais têm papel preponderante em manter viva a tradição oral dentro da aldeia, pois são eles que a realimentam, através das histórias que contam aos filhos. Nessa narrativa, nota-se que cabe especialmente à mãe a transmissão de conhecimentos tradicionais do grupo, através das histórias, aos mais novos. A frase “era muita coisa que eu aprendi da minha mãe” revela essa importância.

Por meio da narrativa, o narrador localiza seus conhecimentos sobre a cultura indígena em experiência que teve na infância e no seio familiar, todas envolvendo questões do processo de aprender a cultura do grupo. Os ensinamentos da mãe constroem o modo de ser indígena do locutor. Essas lembranças têm papel significativo em sua constituição atual de indígena, principalmente, por reforçarem o fato de ele aprovar os ensinamentos recebidos.

Ao relatar sobre as histórias que a mãe contava, Adão constrói-se como indígena, informa à pesquisadora o que o define e o constitui como pessoa, ou seja, ele é resultado dos ensinamentos da mãe. Aqui, vale retomar Wortham (2001) quando argumenta que as narrativas não só ajudam os narradores a expressar e manejar experiências e construir a si mesmos dentro das contradições, mas ainda trazem para o primeiro plano múltiplos “eus”, liberando múltiplas possibilidades. Além disso, pressupõem também uma certa versão do mundo social, levando o narrador a se posicionar e a posicionar a audiência de acordo com esse mundo social.

(18)

As criança tão junto/ durante/ quando a gente conta// Tão ali quietinho// Daí ele começa a contar pro outro así/ “minha mãe me disse...”/ Porque antigamente também é así// Minha mãe contava história/ o outro também contava história// Daí nós foi caçá/ né/ passarinho// Nós foi/ quatro e cinco// Aí nós começamo as/ começa um contando/ o que a mãe dele contô e aí quando ele começa a contá tudo aí começa outro// “Aí deixa que eu conto otro”// Así vai contando/ aí crianças praticando/ aí começa [inaudível]// Tudo em Guarani (Professor Adão, 20/10/2006)

Em casa, são as crianças os principais interlocutores das histórias contadas pelos pais.

No momento em que as histórias são contadas no seio familiar, a criança adota uma postura de silêncio e atenção para o que está sendo contado. As histórias aprendidas pelas crianças costumam ser reproduzidas no momento em que estas se encontram com os amigos.

As histórias que circulam dentro da comunidade indígena e que são transmitidas de geração a geração, em língua indígena, abordam a constituição do modo de ser índio. Essas histórias armazenam, organizam e comunicam boa parte do que os indígenas sabem, mantendo viva a tradição oral.

Nas narrativas, mais do que atividades diárias, estão embutidas a organização social guarani, as atitudes, as crenças, os comportamentos que norteiam a vida deste povo e que apontam para o modo de ver e compreender o mundo pelo Guarani. Em uma única narrativa, várias facetas do modo de ser e do cotidiano guarani podem manifestar-se simultaneamente. Porém, para uma organização didática desta apresentação, categorizo os excertos em que é possível encontrar pistas das regras que regem a tradição oral dos Avá-Guarani.

Como se poderá observar nesta análise, as histórias contadas pela mãe diferenciam-se das histórias paternas. Enquanto as primeiras preocupam-se em transmitir valores relacionados à terra, ao comportamento moral e ético, as histórias paternas tematizam os feitos heróicos indígenas e transmitem ensinamentos da sabedoria indígena. As histórias contadas pelo pajé, por sua parte, relacionam-se à espiritualidade.

a) A valorização das particularidades culturais indígenas

Apesar da pressão do contato com os não-índios, as narrativas indígenas demonstram a valorização da comunidade para suas particularidades culturais, como se apresenta no excerto abaixo:

(19)

E outra coisa também ele contava/ o pai/ tem pescador e daí veio padre [inaudível]/ daí o padre falô assim pros índios: “será que eles nunca ia na igreja?” Aí ele falou así: “Eu não fui à sua igreja” // E o padre falou: “Então cê não tem vida/ cê perde a sua vida/ e tudo a coisa”// “Você foi na escola?” “Na escola também não”// “Então você tá perdido/ não foi na igreja/ não foi na escola/ você tá perdido/ e aí foi”// Olharo así que o barco tava afundando/ né// Tão aí os índio começo perguntô pro padre: “O padre, você sabe nadar?” // O padre falo que no// “Então agora você também tá perdido/ agora você vai morre porque não sabe nada/ tá perdido/ aí ele conto así// O barco afundo// (risos) Acho que o pai dele conto assim// Muita coisa pra gente conta// (Cacique, 18/10/2006)

A mensagem que pode ser inferida, a partir da história narrada, é a de que os conhecimentos que garantem a sobrevivência indígena, em seu ambiente, são os que precisam ser preservados e que, por isso, são mais valiosos do que os conhecimentos que o “branco” deseja transmitir. Em outras palavras, pode-se inferir, no dizer do locutor, que cada povo possui conhecimentos adequados às suas peculiaridades e necessidades. A narrativa aborda também aspectos que secularmente tem resultado na estigmatização e perseguição aos indígenas: a resistência à adoção do catolicismo como opção religiosa e o contato com a instituição escolar.

A expressão “Acho que o pai dele contô assim” revela que a tradição oral possibilita a sobrevivência dos valores culturais indígenas, pois as histórias permitem que os conhecimentos importantes para o indígena atravessem as gerações, uma vez que são transmitidos de pai para filho. O respeito às particularidades da cultura indígena também

inclui a língua indígena, cuja preservação é interesse dos Avá-Guarani, como ilustra a fala do professor Adão na subseção 3.1, na qual é narrada a desativação da primeira escola da aldeia em 1984, em virtude da proibição imposta pela professora não-índia à fala guarani de seus alunos.

A tentativa de preservação da língua indígena demonstra a preocupação dos Avá-Guarani com sua cultura e os coloca numa situação de conflito lingüístico. Por um lado, há a necessidade de preservação da língua indígena, como marca de sua identidade indígena. Por outro, dada a importância que a língua portuguesa possui, atualmente, para a conquista dos direitos à terra reivindicados pelo grupo, os pais se sentem pressionados a estimular seus filhos para a aprendizagem do português. Essa situação conflituosa ilustra-se, por exemplo, através da discordância das mães da comunidade à frequência de seus filhos na pré-escola. As mesmas alegam que a educação infantil estaria inserindo seus filhos muito precocemente no universo da cultura não-indígena, o que poderia levá-los a abandonarem a prática de algumas tradições indígenas, entre as quais a língua, em favor dos costumes do “branco”.

b) O respeito à natureza e aos seres que nela vivem

O respeito à natureza e a todos os seres que nela vivem também é propagado pela tradição oral. A terra, as plantas e os animais são apresentados como parte da existência do indígena, sem os quais a vida não teria razão e nem possibilidade de existir.

(20)

*Minha mãe sempre conto así/ cuidá da terra sempre/ dela vem alimento// Terra/
bicho/ árvore tá ligada na gente// Se humano no cuida, tudo acaba// O pajé fala
sempre/ conta sempre também// O pajé fala assim/ porque Deus igual nós/ regava as
planta// Como nós vamo regar onde não tem planta? Nós vamo regar onde tem
planta? Onde que tem mais chuva? É onde tem mais floresta/ onde tem mais chuva// O
mundo não vai acabar [inaudível]// O mundo depende de nós também/ por isso que*

nóis temo que pensa/ temo que vivê em paiz// E talvez vai acontecer isso também [acabar o mundo] porque Deus tava vendo o que tá acontecendo aqui na Terra// Os home se mata/ muita coisa acontece no mundo inteiro// Mata homem/ mulher/ os próprios filhos/ então Deus tá vendo// (Professor Adão, 15/06/2006)

Destaca-se, nessa narrativa, o respeito do Avá-Guarani não somente aos seres humanos, mas também aos animais e plantas. Segundo Neto (2005), uma das características do pensamento “ameríndio” é reconhecer que os não-humanos têm as mesmas reações que um ser humano, o que justifica que esses mereçam o mesmo respeito de qualquer ser da natureza. De acordo com a autora, esses “seres são sujeitos e o são não porque estão disfarçados de humanos, ao contrário, são humanos porque são sujeitos. Deste modo, há uma equivalência entre as relações que humanos e não-humanos mantêm entre si” (p. 108).

Os alunos indígenas da pesquisa realizada por Neto (2005) reproduziam nas histórias que criavam a equivalência entre as relações de humanos e não-humanos. As crianças Avá-Guarani desse estudo também costumavam personificar os animais, plantas e objetos inanimados nas histórias que produziam, como demonstra o texto abaixo, no qual se observa a personificação dos golfinhos através do uso das qualificações “papai”, “mamãe” e “filhinho”, utilizadas para esses personagens da história:

(21)

<p>Cofimo O gofimo coto de maru O comimo coto depula de maru Do timi gofimo papi – mane Filinio coto de pexe Eletama Bomito⁴⁴. (Rosa, 11/12/2006)</p>
--

⁴⁴ O golfinho gosta de mar.
O golfinho gosta de pular de mar,
Tem golfinho papai, mamãe,
Filhinho gostam de peixe Ele são tão
Bonitos.

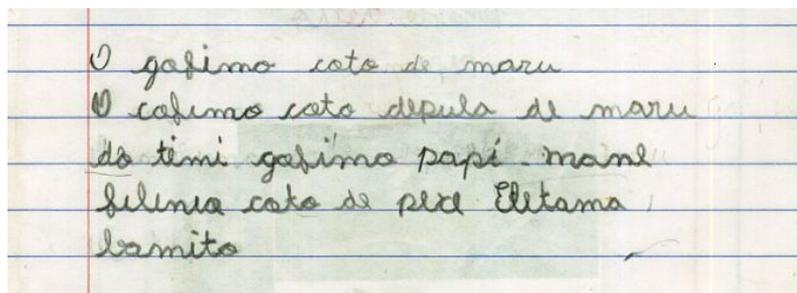


Imagem 6 – Texto da aluna Rosa

O locutor, na narrativa acima (de 15/06/2006), atribui a Deus o poder de dar continuidade ou não à vida no planeta. A interrupção à vida humana estaria ligada às atitudes de desrespeito dos seres humanos ao próximo. Para os indígenas, o respeito à natureza e à boa convivência com o próximo, seja ele humano ou não, garante seu direito à vida, sua sobrevivência e a possibilidade de um convívio harmonioso no planeta. Ao contrário da relação que o não-índio tem com a terra – relação comercial, de exploração para o lucro –, o indígena quer a terra e a respeita porque precisa dela para viver:

(22)

Cacique – Porque naquela época/ minha mãe contava né/ que a gente se muda pra onde tinha mais caça/ quando diminuía a caça ia lá pro outro lado/ tinha que achar o rio também/ rio que tem peixe/ porque peixe também tem um tempo que dá outro que não dá.

Mirtes – E por que você se mudavam bastante?

Cacique – Por causa da caça/ porque a caça não é em todo lugar que existe// Ele tem onde tem mais fruta/ na margem do rio/ né// Muito longe do rio também tem pouco caça/ onde não tem rio também não tem caça// Porque sem comida no vive né// A terra dá sustento pra gente né/ tem planta/ rio/ bicho//

Mirtes – Vocês não mudam mais? //

Cacique – Antigamente se mudava de lugar/ hoje como é que vai se mudar/ antigamente é livre né/ antigamente podia se mudar//

Mirtes – E como vocês sabiam que era hora de mudar?

Cacique – Esse é o pajé que dá o sinal// Quando tem pouco ou não tem mais/ aí muda de lugar/ porque a caça também quando fica arisco também fica longe não vem mais perto onde a pessoa mora// Pajé dizia aquele que conta [encontra] algum lugar avisa, né/ conforme minha mãe conta// Agora não dá mais/ mesmo sofrendo tem que tá ali/ nem que morra de fome/ tem que/ Como se vira sem caça?(18/10/2006)

É da terra que o indígena tira seu sustento, e sua relação com ela está baseada na coexistência respeitosa que permeia a vida do Avá-Guarani. A principal função da terra é garantir o sustento do indígena. E é em nome da preservação dessa terra que tanto cultuam que a instituição escolar existe no interior da aldeia.

A criança, entre os Avá-Guarani, é muito valorizada. Tem um significado místico: representa um presente divino e um sinal de continuidade de vida na Terra. Em virtude disso, deve receber bons ensinamentos dos pais e ser protegida pela comunidade:

(23)

Que forma pajé fala assim/ que nem diz na história/ que a cada vez que criança vem defendê o mundo// Quando não vem mais criança/ não nasce mais criança/ aí nós sabe que nós vamo// Por isso que o pajé orienta na comunidade o que ele tem que fazê com a criança/ tem que cuidar bem e também porque a criança é nossa esperança ele que defende por isso que a gente//(Professor Adão, 20/10/2006)

Entre os hábitos dos Avá-Guarani está o de realizarem tarefas e assumirem responsabilidades coletivamente. As decisões costumam ser tomadas em conjunto⁴⁵. As festas são preparadas coletivamente. Compartilham-se o sofrimento e a alegria, bem como todas as outras atividades cotidianas: a pescaria, o banho no lago, entre outras.

Deste modo, na vida da aldeia pode-se ver grupos de crianças indo ao banho, mulheres se visitando, homens reunidos para conversar sobre as questões da aldeia, levadas de meninos e meninas brincando ao redor da aldeia ou indo à vila⁴⁶ juntos etc. No que tange à relação de parentesco, o grupo doméstico consiste em uma família extensa patrilocal. Quando um filho se casa, traz a mulher para viver na casa de seu pai. A nora auxilia a sogra nos afazeres domésticos. Somente em casos excepcionais essa regra é quebrada. Além disso, a partilha de

⁴⁵ A diferença entre o modo de viver comunitário dos Avá-Guarani resulta em conflito cultural para o indígena no contato com a instituição escolar, como se discute na subseção 3.3.2.

⁴⁶ Vila refere-se aqui ao centro do Distrito de Santa Rosa do Ocoí, onde estão os estabelecimentos comerciais e as residências dos não-índios.

alimentos é comum entre parentes, o que, por um lado, garante a sobrevivência e, por outro, estreita ainda mais as relações de reciprocidade dentro do grupo.

(24)

O Avá-Guarani é um povo unido porque aqui sabe/ nós antigamente/ a gente se unimo/ a gente coisa/ come tudo junto/ até hoje nem que tenha dificuldade/ hoje não tem mais a floresta/ não tem mais rio pra pescar/ não tem mais mato pra caçar/ daí como que a gente vamo viver?// como não tem pasto pra prantar a vontade?// pra consumo/ pra um ano/ pra dois ano// Então como que hoje nós vivia/ eu como hoje né/ sou funcionário/ considero um funcionário/ mas eu ajudo aquele que percisa né/ porque pra mim assim aqui tá minha família/ do que percisa vem pedir alguma coisinha/ nós ajudamos/ aposentado também ele ajuda todos o que eu puder ajudar/ ajuda assim que nós hoje tamo vivendo// Se fosse assim já tinha morrido de fome/ tem algum que não tem benefício/ não tem assim você tá vendo como tá a aldeia/ hoje vê como tá a aldeia né/ não tem a roça/ não tem pra prantar muita coisa/ enquanto isso a gente já/ a gente podemos morrer enquanto esperando alguma coisa assim que vivemos/ hoje tem que achar um jeito né pra viver hoje (Professor Adão, 15/06/2006).

A união da comunidade se manifesta, principalmente, durante as dificuldades, como a narrativa acima permite observar. Pode-se dizer, deste modo, que a vida social Avá-Guarani é alicerçada na “vida em comunidade”, e isto se manifesta nas narrativas indígenas. É uma vida cheia de obrigações para com o outro e, por isso mesmo, cada um tem o seu papel e deve cumpri-lo visando ao benefício do grupo.

c) O contato com o “branco” e outros grupos étnicos como tema das histórias

O contato com outros grupos indígenas e o contato com os não-índios também estão presentes na temática das histórias narradas pelos Avá-Guarani, conforme se apresenta no excerto abaixo:

(25)

Mãe contava assim/ o que aconteceu também época antes de branco aqui no Brasil// Por isso que naquele época/ que a gente aprendia assim/ esse grupo [inaudível] se movimentá// pra se defender/ porque naquela época/ diz que minha mãe// Tem muita coisa dentro do mato/ tem bicho que vem come a gente/ e que tem gente igual a nós que come a gente também// Diz que a gente se prepara pra briga/ pra matá esse que come tudo o povo isso também// ela contava/ porque antigamente o jovem se prepara como diz assim/ que nem hoje tem o karatê/ né/ que a gente se prepara pra defendê o povo teu, né// Tem mato antes dos portugueses/ tem mato/ muito bicho/ tem um igual a gente/ mas que come gente também/ por isso algum branco fala que índio comia branco antigamente// Mas tem isso/ mas o que tem/ tem mesmo/ mas não todo// Até hoje diz que tem no Amazona/ em algum lugar mas não é todo mundo// Diz que/ eu vou dizer assim/ diz que o Kaingang é que comia gente/ por isso que ele não tem cultura própria/ que hoje ele tem sua igreja// Ele não tem cultura/ ele tem só o jeito de viver/ o jeito de comer ele tem/ mas só que a reza dele mesmo/ ele não tem/ por isso ele falô assim/ que é por isso/ é porque ele comia pessoa// (Professor Adão, 20/10/2006)

Nessa narrativa, o locutor reporta-se ao que aprendeu da mãe sobre o costume de outro grupo indígena. A narrativa tematiza a “abdição da religiosidade Kaingang”⁴⁷ em favor do modelo de religião oferecido pelo “homem branco”. Para o Avá-Guarani, sua religiosidade tem uma importância profunda, pois contribui para sua constituição indígena. Negá-la, para ele, é negar sua identidade e sua cultura, uma vez que, como se pode inferir pela narrativa acima, cultura e religiosidade se interpenetram. O narrador busca, então, explicações nos ensinamentos recebidos para compreender o fenômeno da “perda da religiosidade” pelo Kaingang e as encontra na prática da antropofagia que, segundo ele, era comum nesse povo indígena em tempos remotos. Assim, alimentar-se de outras pessoas, para o Avá-Guarani, é “contaminar-se” com o modo de vida dos que são devorados, o que resulta na “perda da cultura” indígena.

As histórias que relatam o contato do não-indígena com os Avá-Guarani são caracterizadas por críticas ao primeiro e pela valorização das práticas indígenas. O contato

⁴⁷ Originariamente, os Kaingang eram politeístas. O contato com o homem branco resultou na adoção da religião deste último entre muitos Kaingang. Para o professor Adão, entretanto, adotar a religião do não-indígena significa “abdicar” aos costumes e práticas indígenas. Infere-se que a adoção da religião do colonizador corresponderia, para esse narrador, à perda da identidade indígena.

com o “branco” é narrado tendo como foco os efeitos negativos que esse contato trouxe para a comunidade indígena.

(26)

Minha mãe sempre contô as história do branco/ que fazia cos índio/ judiava/ ficava preso pro homem branco// Tinha que/ batia no índio// Daí/ a gente fica triste porque tem que se respeitado// O homem branco pra nós é a gente vê assim mais diferente né/ mais diferente né/ é que os índio pensa assim né/ porque o homem branco é pensamento diferente que dos índio né/ agora os índio ele pensa só natureza// Assim/ sobre natureza/, ele adora mais natureza/, ele pensa só assim/, só pra viver né/ comendo/, enchendo barriga pra ele tá bom// Agora o branco/ a gente pensa assim também o branco que// destruiu tudo a natureza/ tiraram a terra dos índio e pensando em enriquecer mais// cada vez mais// Agora os índio não pensa pra só sobreviver/ assim né// eu penso assim né// Não sei// não sei se realmente é isso mesmo// Agora acho que o branco pensa assim// que pensam assim também// que eu acho que o branco o homem branco pensa assim que os índio/ é homem menor que o dele parece que não é povo/ não é gente pra ele né// Assim/ também acho que menor de idade né/ parece que os índio não vale nada/ povo que o branco não precisa né// (Professor Adão, 20/10/2006)

(27)

*Cacique – O homem branco pra nós é um 50% é boa/ 50% não é boa/ porque pra nós aqui o homem branco tá destruindo nosso território// E 50%, hoje em dia/ o que que é 50%?/ é a política né/ que através da política a gente vamo sustentando qualquer coisa// Muita história triste por causa de homem branco/ lá de antigo vem/ vai ouvindo as história/ vai contando pras criança sabê//
Mirtes – Hum/
Cacique – Discriminado/ (risos)/ é discriminado/ é igual nós tamo aqui igual um passarinho na gaiola/ por exemplo/ até nosso prefeito não tá dando apoiando até hoje// (15/06/2006)*

(28)

Mirtes – O grupo é unido?

Cacique – 95% não é todos.

Mirtes – Por que não?/ O que acontece hoje? /

Cacique – Porque hoje em dia sabe/ o vem o consequência por causa do política/e branco/ e tal vem colocando conversa pra lá e pra cá// Um acredita e outro não acredita/ então por aí/, não é que tão divididos/ mas sempre não tá mais unido como ante// Na história de antes/ o povo era unido/ veio o branco/ aí não ficô que nem antes// (18/10/2006)

Essas narrativas comprovam que estão presentes na memória dos índios Avá-Guarani a vivência comunitária que antecedeu o contato com os “brancos” e as alterações que ocorreram a partir do contato com o não-índio. A história do pré-contato, dos primórdios do contato com o “branco” e desse contato na atualidade fazem parte das narrativas indígenas e contribuem para sua constituição identitária. Revelam seu desejo de continuarem a lutar por seus direitos e zelar sua cultura.

Nesta subseção, abordei, resumidamente, alguns aspectos da cultura Avá-Guarani transmitidos a partir da tradição oral. Na próxima subseção, apresento como foram construídas as aulas de reforço para o grupo de alunos indígenas da segunda série e as reações desses alunos às aulas em questão. Demonstro os reflexos do modo de ser índio apresentados nesta subseção sobre o comportamento dos alunos indígenas nos momentos de interação com a professora nas aulas de reforço.

3.3 COMO A PROFESSORA VÊ SEU TRABALHO DE REFORÇO

3.3.1 Como se Constroem as Aulas de Reforço

O objetivo desta subseção é relatar a construção das aulas de reforço. Busca-se, nesse sentido, apresentar as propostas de trabalho com o texto escrito nas aulas de reforço e, em seguida, realizar uma auto-avaliação sobre o trabalho com o intuito de discutir os resultados que essas propostas trouxeram à aprendizagem dos alunos.

O desenvolvimento da escrita das crianças, nas aulas de reforço desenvolvidas em um período de nove meses, revelou duas etapas marcadas por mudanças estratégicas relevantes em meu trabalho, com reflexo na redefinição de textos e atividades de escrita utilizadas. Essas etapas foram marcadas pelas escolhas metodológicas adotadas ao selecionar e abordar o conteúdo, como resultado de questionamentos sobre minha própria prática pedagógica em um contexto sociolingüístico complexo. Embora a passagem de uma etapa a outra tenha sido progressiva, a primeira etapa, que denomino “atividades estruturais”, predominou no primeiro semestre letivo, enquanto a segunda etapa, denominada “atividades com gêneros textuais”, caracterizou o segundo semestre letivo.

As atividades da primeira etapa eram organizadas com o intuito de realizar um trabalho com alfabetização. Geralmente, eu usava diferentes livros didáticos, selecionando textos com construções frasais simples, para que pudessem ser lidas facilmente pelos alunos. Assim, uma das atividades realizadas pelos alunos em sala de reforço referia-se à denominada “tomada de leitura dos alunos”. Essa atividade consistia na leitura pelos alunos, em voz alta, de frases ou palavras do texto. Era uma atividade que visava avaliar se o aluno decodificava corretamente a palavra e se respeitava entonação e pontuação. Inicialmente, essa atividade era acompanhada de alguma dificuldade, pois os alunos, quando liam, o faziam em voz muito baixa.

Além dessa atividade, realizávamos a interpretação oral dos textos trabalhados. Posteriormente, eu encaminhava aos alunos atividades de produção escrita, que consistiam em: interpretação escrita do texto lido; elaboração de frases a partir das palavras retiradas do texto; formulação de frases a partir de desenhos carimbados no caderno; escrita de palavras construídas a partir da junção de sílabas com o alfabeto móvel; ditado de palavras e frases.

Essas atividades, todavia, revelavam meus equívocos sobre o trabalho que deveria ser realizado com a língua portuguesa e, conseqüentemente, meu desajustamento, enquanto

professora, a um cenário sociolinguístico complexo. Com atividades como ditados e escrita de frases, não estava apresentando aos meus alunos os usos e funções da escrita na sociedade, pois embora fossem interessantes sob o ponto de vista do domínio morfossintático do português, impedia-me de transmitir aos alunos, conforme afirma Matêncio (2002), os parâmetros que diferenciam fala e escrita, como os físicos, situacionais e funcionais, que determinam a natureza estrutural das duas modalidades. Para essa autora, evidenciar a diferenciação estrutural dessas modalidades implicaria considerar e explicitar as condições de produção de uma e outra modalidade a partir do trabalho com diferentes gêneros textuais. Nesse sentido, para o trabalho com a fala e a escrita, há que se levar em conta o *continuum* dos gêneros textuais, evitando dicotomias extremas entre as duas modalidades.

As atividades focalizadas na primeira etapa não me permitiram trabalhar com a compreensão e expressão de sentidos dos textos. Havia o uso de palavras textuais na elaboração das perguntas, o que levava os alunos a desenvolverem estratégias de pareamento, conforme pontua Terzi (2003). A autora esclarece que tais estratégias consistem em um processo no qual os alunos tomam parte da pergunta como pista e, num processo de pareamento com o texto, localizam a provável resposta, sem buscar fazer sentido das perguntas e respostas.

Eu estava enfatizando, desse modo, os aspectos mecânicos da escrita e não a maneira diversa de significar, ou uma nova experiência para cuja compreensão a criança poderia se valer de seus conhecimentos orais em língua portuguesa. As atividades desenvolvidas em aulas de reforço, nesses primeiros meses letivos, levavam ao uso de uma “fala” não-significativa, produzida na decodificação oral do texto, que nada tinha a ver com a fala nas situações em que as crianças, fora da sala de aula, faziam uso do português. Também as perguntas e respostas propostas por mim não eram em nada compatíveis com o uso da linguagem que faziam em seu cotidiano para solicitar e oferecer informações.

Embora não fosse esse o objetivo, estava desenvolvendo em meus alunos determinados conceitos sobre a leitura e a escrita em língua portuguesa, entre os quais a de que a leitura é a decodificação de palavras, de que o significado das mesmas não interessa e de que, para compreender o texto, basta o uso de estratégias de pareamento e mecanicamente localizar a resposta. Ou seja, estava fazendo exatamente o que, em meu discurso, costumava condenar em uma prática pedagógica.

Como explicar, então, a adoção de uma prática de ensino que eu reprovava, mas que, por outro lado, caracterizou meu trabalho durante o primeiro semestre do ano letivo com os alunos indígenas? Um olhar mais atento sobre minha prática naquele contexto conduziu-me a algumas reflexões sobre o trabalho que estava desenvolvendo.

Em suas pesquisas sobre formação docente, Cunha (2001) destaca que, para além dos princípios teóricos que os professores aprendem durante seus cursos de Magistério ou Licenciatura, no cotidiano da docência inspiram-se em práticas escolares e acadêmicas vividas como aluno. Para Cunha (2001, p. 104), “a lembrança dos antigos professores e a localização de experiências marcantes da sua história são inspiradoras das suas escolhas e concepções”.

Isso talvez explique por que, nas práticas de alfabetização, muitas vezes, os conhecimentos teóricos aprendidos não mobilizam para a mudança das práticas de alfabetização improdutivas para ensinar e aprender. É possível que minha experiência com a alfabetização, tanto como professora quanto como aluna, tenha influenciado na escolha metodológica para o trabalho neste contexto inédito para minha vida profissional, representado pela escola indígena.

Porém, embora seja possível que minha experiência com a alfabetização tenha influenciado em minha metodologia de ensino, não é menos provável que meu desajustamento àquele ambiente cultural distinto apresentasse também seus reflexos sobre

minha prática. Nos primeiros meses do ano letivo, os alunos eram bastante silenciosos, pouco ou nada participavam das aulas, o que me levava a pensar, erroneamente, que pouco compreendiam a língua portuguesa ou os conteúdos ensinados. Para mim, reafirmava a urgência em conduzi-los ao conhecimento sintático⁴⁸ dessa língua, como se esse domínio implicasse “saber” o português ou em “compreender” o conteúdo trabalhado em sala de aula. Minha atitude revela, conforme Cavalcanti (1999), o despreparo dos professores que atuam em contextos lingüisticamente complexos. E, infelizmente, a maioria dos cursos de formação de professores também não contribui para a preparação dos docentes para o trabalho em contextos complexos, pois não abordam temáticas para a compreensão desses contextos.

Considerando-se essas questões e relendo as anotações realizadas em diário de campo sobre a condução das atividades durante o primeiro semestre, percebo em minha prática uma tentativa de desenvolver nos alunos indígenas atitudes que condissessem com minhas expectativas escolares, com o que considerava que fosse o ideal naquele ambiente. Lá estava eu, uma professora branca, buscando atitudes “brancas” em alunos indígenas, e lá estavam alunos indígenas, buscando aprender a língua portuguesa a partir dos conhecimentos que possuíam, para alicerçar os novos conhecimentos.

A partir da reflexão dessas questões que “enxergava” progressivamente e das necessidades de apresentar às crianças os usos práticos da escrita na sociedade, iniciei o desenvolvimento de uma prática pedagógica no ensino da língua portuguesa que, pelo menos, estivesse mais próxima das experiências dos alunos com a língua portuguesa e de suas particularidades culturais. Isso resultou em uma readequação metodológica de meu trabalho, a fim de proporcionar ao aluno indígena a oportunidade de refletir sobre o sistema da escrita em uso, sobre as funções sociais da leitura e da escrita.

⁴⁸ Conhecimento referente às regras de formação gramatical das frases em língua portuguesa.

A maior familiarização com os alunos, na segunda metade do primeiro semestre, foi importante para a dinamização das aulas e também para minha reflexão sobre as particularidades culturais que me diferenciavam dos alunos indígenas.

Na análise das aulas registradas em diário de classe e das registradas em áudio, a partir de junho, identifiquei uma preocupação maior em trabalhar os textos que circulavam na sociedade, relacionando-os ao cotidiano dos alunos. Deu-se ênfase na construção do sentido dos textos. Nessa nova fase, as atividades que mais aconteciam nas aulas de reforço escolar eram: “perguntas motivadoras”, leitura do texto, interpretação oral do texto, atividades de produção escrita.

Assim, tendo escolhido o texto-base, iniciava a aula de língua portuguesa fazendo aos alunos perguntas referentes ao conteúdo que seria abordado no dia. Essas perguntas, que denominei “perguntas motivadoras”, tinham os objetivos de averiguar o conhecimento dos alunos sobre a temática que seria discutida e de despertar o interesse dos mesmos para o texto que seria apresentado.

Ao realizar as perguntas para a posterior introdução do texto, tentava explorar o contexto da aldeia. Deste modo, buscava relacionar o conteúdo que seria trabalhado com as atividades realizadas na aldeia, com os fatos ou situações cotidianas vivenciadas pelos alunos dentro ou fora da aldeia, conforme se verifica no excerto a seguir, da aula do dia 04 de outubro:

(29)

Mirtes – O que significa então esta placa de trânsito?//

Zenoni – O Edison já viu//

Mirtes – Já viu?/ O Edson já viu?

Edison⁴⁹ – [faz um gesto afirmativo com a cabeça]

Mirtes – Você viu aqui na aldeia?

⁴⁹ Edison começou a freqüentar o reforço escolar entre os meses de setembro e novembro de 2006, por isso seu nome não consta do quadro da subseção 1.2.3, que contemplou somente os alunos que freqüentaram o reforço escolar durante todo o ano letivo.

Edison – [faz um gesto negativo com a cabeça]

Mirtes – Essa placa tem aqui na aldeia?//

Alunos – Não!

Mirtes – Onde a gente vê placas assim?//

Zenoni – São Miguel do Iguaçu.

P – O que significa esta placa?// Alguém sabe me dizer o que significa essa placa?

[...] (04/10/2006)

A segunda atividade, realizada após as “perguntas motivadoras”, consistia na leitura do texto-base, realizada silenciosamente pelos alunos. As atividades que seguiam à leitura do texto eram a interpretação oral e a leitura, em voz alta, do texto, pela pesquisadora. Nesse momento, buscava-se esclarecer as dúvidas a respeito do vocabulário e relacionar o conteúdo do texto lido com os fatos ou situações vivenciadas pelos alunos.

Por fim, realizavam-se trabalhos de produção escrita, que envolviam a interpretação e compreensão escrita do texto, a produção e ilustração do texto e a confecção de cartazes. Quando o tempo para a realização das atividades era insuficiente em uma aula de reforço, dava-se seqüência às mesmas na aula de reforço seguinte. Quando isso ocorria, fazia-se a revisão oral do conteúdo da aula anterior e/ou a observação dos registros já realizados no caderno, pelos alunos, referentes ao conteúdo estudado.

A perspectiva de alfabetizar letrando (SOARES, 1998), proposta nessa segunda etapa, envolve uma nova maneira de pensar o ensino da leitura e da escrita. A decodificação não deixa de ser indispensável, porém, não supre as condições necessárias para que se tenha uma leitura proficiente, mesmo de palavras soltas. O processo de decodificação cumpre a função, apenas, de “dar a arrancada” para a leitura.

Nessa nova forma de planejamento das aulas de reforço, deu-se ênfase à leitura com vistas à interpretação dos textos e à caracterização da leitura com diferentes propósitos. Além dos textos retirados do livro didático e livros de literatura infantil, procedeu-se, então, no início de junho, o trabalho com textos escritos socialmente reconhecidos, como rótulos,

placas, bilhetes, cartas, músicas, poesias, notícias, reportagens, gibis, propagandas e textos informativos retirados de jornais e revistas.

O trabalho com gêneros textuais contribuiu para a dinamização das aulas. Porém, isso não quer dizer que o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas aulas de reforço tenha ocorrido sem dificuldades. Minhas expectativas sobre a participação oral dos alunos na construção das aulas esbarravam, por exemplo, no silêncio que os caracterizava, conforme descrevo na subseção 3.3.2. Além disso, ainda na segunda etapa do ensino da língua portuguesa nas aulas de reforço, equivoquei-me na seleção de alguns textos que, a partir de uma análise mais minuciosa, mostravam-se descontextualizados do universo cultural com o qual trabalhava. Além disso, não haviam sido encaminhados adequadamente para que fossem melhor compreendidos pelos alunos.

Na próxima subseção, descrevo a reação dos alunos indígenas às aulas de reforço escolar, as expectativas da professora-pesquisadora sobre o aprender dos alunos indígenas, além das formas de interação estabelecidas entre os próprios alunos e entre os alunos e a professora-pesquisadora.

3.3.2 Como as Crianças Avá-Guarani Reagem às Aulas de Reforço

Esta subseção objetiva apresentar as reações dos alunos indígenas às aulas de reforço escolar. Por isso, apresentarei, a partir de notas de diário de campo e da gravação das aulas, as atitudes dos alunos em relação ao conteúdo ministrado e aos procedimentos adotados por mim para a interação com os mesmos durante o reforço escolar.

No primeiro encontro com os alunos indígenas da segunda série, no dia vinte de fevereiro de 2006, fui apresentada pela diretora da escola a um grupo composto por seis alunos. Iniciei, então, um monólogo em que me apresentei, falei sobre meu prazer em lecionar naquela escola e sobre o que nós estaríamos fazendo nas aulas de reforço. Com o intuito de estabelecer um diálogo com os alunos, perguntei-lhes o nome. Como resposta, obtive o silêncio, entremeado de risadinhas medrosas, conforme registrei em diário de campo naquele dia:

(30)

O primeiro contato com os alunos da segunda série foi um pouco tenso. Não estabelecemos praticamente nenhum diálogo nesse dia. Os alunos me olhavam assustados como que perguntassem “quem era eu” e “para que eu vinha”. Na realidade, tinha outras expectativas com esse primeiro encontro. Já estava muito acostumada com crianças não-indianas e urbanas que costumam ser bastante espontâneas, dizendo seu nome e mostrando-se participativas ainda no primeiro encontro com a nova professora. As crianças indígenas, ao contrário, não estabeleceram muito contato, mostravam-se tímidas e desconfiadas. (Diário de campo, 20/03/2006)

Havia sido informada pelos professores da escola que esse comportamento das crianças indígenas era comum diante de pessoas desconhecidas. A princípio, essa explicação bastava para compreender o silêncio dos alunos. Entretanto, não era suficiente para explicar as razões da permanência do silêncio nas aulas subseqüentes, quando a presença da professora de reforço na escola já não era mais novidade.

Compreender o silêncio dos alunos indígenas, durante o reforço, implicava conhecer os processos de significação que o silêncio põe em jogo, conhecer os seus modos de significar (ORLANDI, 1990, p. 52). O silêncio, para Laplane (2000), constitui um tipo particular de interação e é veiculador de sentidos. Desse modo, o silêncio pode ser significado, interpretado. Não se trata, pois, da ausência de interação. Ao contrário, faz parte da construção do sentido (da interação, da comunicação), é também ato de linguagem e da

significação. Como afirma a autora, “onde há linguagem, há também silêncio” (p. 78). A aparente não-comunicação também faz parte da idéia de comunicação; a não-interação também faz parte da interação. O silêncio, desse modo, faz parte da linguagem.

Se há continuidade e não ruptura entre a linguagem e silêncio, o que entender da recusa da posse da palavra e do turno de fala por parte de alunos indígenas nas aulas dos primeiros meses de reforço escolar? Na tentativa de oferecer uma explicação para o silêncio em situações desse tipo, Laplane (2000, P. 109-110) afirma que

quando os adultos convocam, não estão, simplesmente, chamando a criança a falar. As crianças são convocadas a falar como alunas, a engajar-se nas atividades escolares, a produzir, a obedecer. As estratégias dos adultos (a insistência, a repetição, a reformulação), por outra parte, parecem reforçar, justamente, o que há de mais rico neste tipo de interação: a assimetria, as relações de subordinação e de autoridade.

Nessa perspectiva, o silêncio pode estar significando resistência à subordinação da autoridade do professor. Naquela situação escolar específica, a resistência dirigia-se à professora do reforço, para quem eram encaminhados os alunos que possuíam dificuldades, categorizados como “fracos” pela comunidade escolar. O significado do reforço escolar era conhecido pelas crianças, pois, além das informações dadas pela professora regente, também a comunidade havia sido informada, em reunião escolar no dia dezesseis de fevereiro, sobre os propósitos do reforço na escola.

Para o reforço, eram encaminhados os “alunos que não conseguiam aprender” em “sala de aula normal”. A turma da segunda série foi dividida, quando, a partir de março, as aulas regulares começaram a funcionar também no período matutino, em que os alunos participavam da aula da professora Ana. Portanto, o reforço acabou se tornando uma possibilidade de dividir uma turma numerosa sem perder o caráter para o qual foi criado: atender aos alunos “fracos”.

Conforme se observou na subseção 3.2, há, entre os Avá-Guarani, uma necessidade de sempre estarem juntos para a realização de diferentes atividades. As decisões são tomadas em conjunto, assim como são compartilhados os sofrimentos, as alegrias, as festas e as pescarias. O isolamento, para o Guarani, significa a perda do direito à vida comunitária. Isolá-lo é individualizá-lo, o que configura um modo de viver que não o caracteriza culturalmente.

Dessa maneira, apreender o significado do silêncio para os Avá-Guarani implicava compreendê-los enquanto sujeitos inseridos em um universo cultural diferente do meu. Dotado de sentido, o silêncio pode significar uma predominância da ação sobre a palavra. Pode significar o “não” Avá-Guarani à cultura não-índia, ou o “não” a uma situação que o subestima. Portanto, o silenciamento dos alunos, durante o reforço escolar, vai muito além da dificuldade que os mesmos possuíam em emitir alguma consideração a respeito do tema que a professora estava tratando, ou muito além das dificuldades de se expressarem oralmente na língua portuguesa.

Segundo Saville-Troike (1985, apud CAVALCANTI, 1991, p. 102), deve-se distinguir o silêncio que serve para estruturar a comunicação, mas não é um ato comunicativo e nem um fenômeno interveniente dentro de ou entre atos comunicativos. Para essa autora, “tal silêncio não apenas estrutura a comunicação mas – como uma parte integral do arcabouço cultural de uma comunidade de fala – também serve para organizar e regular as relações sociais”. Ainda, segundo a autora, tanto os “sons do silêncio” quanto os “sons da fala” são de natureza simbólica, sendo o significado do silêncio derivado por convenção dentro da comunidade de fala, o que, por sua vez, explicaria a ocorrência de alguns desentendimentos transculturais. De acordo com Cavalcanti (1991, p. 103), esses desentendimentos podem ser decorrentes, por exemplo, do padrão temporal do silêncio na tomada de turnos, quando o período de silêncio entre perguntas e respostas, evento característico da situação potencialmente assimétrica do contexto escolar, por exemplo, vai além do limite de tolerância do interlocutor.

Erickson (1982, apud CAVALCANTI, 1991) confirma esse padrão temporal de silêncio em trabalho de pesquisa realizado em uma escola de reserva indígena no Canadá e destaca a existência de interação interétnica, em que perguntas feitas pela professora não são imediata e necessariamente seguidas de respostas verbais pelos alunos. De modo semelhante, Philips (1976, apud CAVALCANTI, 1991), em pesquisa de sala de aula com os membros da comunidade indígena de Warm Springs, relata que os mesmos podem ficar em silêncio ou dar uma resposta mais tarde, sem violar nenhuma regra de polidez, se recebem um elogio, pedido, ou convite.

Em pesquisa realizada com os indígenas Tapirapé, Neto (2005) afirma que o relacionamento desse grupo com os não-índios era, em alguns momentos, pautado pelo deslumbramento, pelo estranhamento aos costumes não-índios. Entre os indígenas Avá-Guarani, é costumeiro o uso do volume baixo da voz, o que se contrapunha, por exemplo, ao meu uso vocal que, em geral, apresenta um alto volume, o que pode ter causado nos alunos indígenas um estranhamento. Um estranhamento similar também foi vivenciado por mim, não somente em virtude do seu silêncio interturnos, como também devido ao seu “falar muito baixo” e às respostas monossilábicas oferecidas diante dos questionamentos que lhes eram feitos. Em várias passagens do diário de campo, relato minha impaciência diante do modo com o qual os alunos respondiam às minhas questões e meu desejo de que apresentassem o que eu chamava de “respostas mais completas” e um “falar mais alto”.

Conforme Hymes (1972, apud KLEIMAN; CAVALCANTI; BORTONI-RICARDO, 1992, p. 10), “diferenças culturais nos modos de falar e de ouvir entre a comunidade de fala do professor e a dos alunos levam a sistemáticas dificuldades de entendimento em sala de aula”. Essas diferenças, por sua vez, não decorrem somente de diferenças fonológicas, gramaticais ou léxico-semânticas nas variedades lingüísticas faladas nos dois grupos, mas também da incongruência entre as normas que regem a interação nas duas subculturas e da

visão de mundo prevalecente em uma cultura e em outra. Kleiman, Cavalcanti e Bortoni-Ricardo exemplificam ao afirmar que:

Se a professora provém de uma subcultura onde os ouvintes mantêm permanente contato de olhos com o falante, e os alunos, de uma subcultura onde esse contato é evitado, como norma de polidez, ela poderá ficar perturbada com este comportamento de seus alunos e interpretá-lo como falta de interesse ou até de capacidade de acompanhar as explicações (KLEIMAN; CAVALCANTI; BORTONI-RICARDO, 1992, p. 11)

Assim, era comum que, diante do “falar baixo” ou da demora de meus alunos ao responderem aos meus questionamentos, eu aumentasse ainda mais meu tom de voz, pensando que isso fosse estimulá-los a “reagir” à minha presença em sala de aula. Essa atitude, todavia, provocava-lhes medo e, não raras vezes, o pedido da diretora da escola para que eu controlasse a altura de minha voz. Além dessas, outras atitudes implicavam o desrespeito ao tempo de meus alunos e passaram a se tornar corriqueiras em minhas aulas, entre as quais a repetição incessante das mesmas perguntas como uma tentativa de preencher o tempo entre a pergunta e a resposta, de modo a pressionar os alunos a responderem rapidamente; ou a formulação da pergunta seguida imediatamente de sua resposta, como um indício de minha impaciência, na tentativa de dinamizar o processo pergunta-resposta.

Durante um bom tempo, as razões de ordem cultural que justificavam o agir dos alunos em sala de aula eram invisíveis para mim. Era comum, então, que, em um primeiro momento, eu considerasse essas atitudes de meus alunos como um sinal de acanhamento ou de pouca habilidade no uso da modalidade oral da língua portuguesa. Nessa perspectiva, vencida a “vergonha” que os alunos indígenas supostamente sentiam, o domínio da língua portuguesa por parte deles eliminaria os “estranhamentos recíprocos” e permitira uma comunicação mais satisfatória? Um olhar mais atento sobre os fenômenos culturais nos permite responder que não. Abdallah-Preteille (2004, p.86) afirma que

dominar o código lingüístico e o código cultural não garante uma boa comunicação. É necessário também levar em conta a relação mantida entre os interlocutores. Comunicar é trocar informações baseando-se em códigos, mas é também manter uma relação, situada em um contexto, um tempo e um lugar.

Na perspectiva apontada por esse autor, parece ser no nível da interlocução em si que a influência cultural é mais forte ou, ao menos, mais sensível⁵⁰. O autor exemplifica, citando o escritor japonês Ota H., que discute sobre os sistemas de comunicação diferenciados entre os países:

No Japão, segundo o autor, a comunicação é “isbin denshin”, o que significa dizer “compreensão tácita”, compreensão por simpatia, por empatia. Na França, ao contrário, comunicar é discutir, é persuadir. No caso da comunicação à japonesa, a atenção é voltada para o interlocutor com uma preocupação em ser conciliante e bem intencionado. No outro caso, a atenção é toda voltada para a argumentação, para a discussão no seu aspecto teórico, condicionados que somos pela necessidade de satisfazer a lógica ao invés de nos preocuparmos com os sentimentos do interlocutor (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2004, p. 86)

Desse modo, parafraseando Abdallah-Pretceille (2004), se a cultura é comunicação e, por isso, possui um valor retórico e pragmático, pode-se legitimamente considerar que os preconceitos, as categorizações e os estereótipos não passam de sinédoques a partir das quais se julga um indivíduo por sua fala. Assim, “as características atribuídas a X não correspondem a realidades intrínsecas de X, mas são tão somente marcas do tipo de relações mantidas entre os X e um outro grupo de indivíduos” (p. 91). O autor completa, afirmando que “a linguagem não é uma simples representação mental, muito menos um espelho da cultura, ela remete a práticas sociais e é nesse nível que encontramos as exigências da análise, da interrogação, do enigma” (p. 91).

Desse modo, “o falar baixo” dos alunos indígenas, assim como suas respostas monossilábicas e seu silêncio interturnos, precisam ser enxergadas numa relação complexa

⁵⁰ Porém, historicamente, a focalização no conteúdo das mensagens, na transmissão da informação dentro da comunicação ocultou um pouco as modalidades relacionais.

com sua cultura, uma vez que eles estabelecem uma relação com os fatos diferente das relações estabelecidas por mim, oriunda de uma cultura não-indígena.

Com a percepção desses fatos, que não se deu de uma hora para outra, pude entender melhor, então, o modo como os alunos realizavam as atividades. Durante a realização das atividades, os alunos costumavam ficar longos minutos observando as ações e os cadernos dos colegas, observando os fatos ao ser redor (principalmente quando estudávamos na “cabininha” e no saguão da escola) conversando entre si em língua guarani ou comunicando-se através de gestos.

Essas atitudes dos alunos indígenas, que não eram exclusivas dos alunos do reforço, justificavam o que na escola se denominava de “aprendizagem lenta” dos indígenas. Os professores da escola que lecionavam também em instituições escolares não-indígenas costumavam ilustrar essa “aprendizagem lenta” ao realizar comparações, baseadas em “achismos” e preconceitos, entre os alunos indígenas e os alunos das demais escolas, como já illustrei por meio de passagens do diário de campo, na subseção 3.1.

Segundo Sampaio (2003), apesar do discurso que alega que as crianças não aprendem a ler e a escrever no mesmo ritmo umas das outras, espera-se que esse aprendizado se dê em um determinado tempo e espaço – na escola. Assim, embora a Escola Avá-Guarani tivesse como público os alunos indígenas, com uma realidade cultural específica e com pouca experiência oral em língua portuguesa, diferente dos outros alunos das escolas municipais, era esperado desses alunos um ritmo de aprendizagem condizente com o de alunos não-indígenas, o que me leva a reafirmar que, na aldeia, adotávamos o modelo de educação escolar da sociedade branca.

Sampaio (2003, p. 26) afirma que o olhar da escola, nesse caso, da “escola branca”, está direcionado para uma visão simplificadora do real, que vê e compreende as diferentes formas de dizer, de pensar, de ser, de fazer e de aprender das crianças como a “desordem”, a

qual deve ser evitada, pois rompe com a forma “homogeneizadora” de aprender defendida pela escola, instituição que dissemina a cultura dominante. Daí podermos compreender os conflitos nos modos diferentes de compreender dos professores indígenas e não-indígenas quanto “à saída da criança indígena da sala de aula” para beber água ou ir ao banheiro, conforme relatei em 3.1.

A criança indígena, entre aquilo que apresenta e aquilo que se espera que ela apresente, é percebida como a que se “desviou” do caminho principal, que, para nós, professores, é o respeito ao *espaçotempo* da cultura branca e, em especial, da criança proveniente da classe média. Enquanto professores, aprendemos a vincular o tempo de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos ao “tempo homogeneizador” da escola e, como consequência, não sabemos o que fazer com as crianças que não aprendem nesse “tempo escolar”. Isso pode levá-las à estigmatização e ao fracasso escolar.

E é esse *espaçotempo* que está sendo considerado no “veredicto final”, no término do ano letivo, quando a criança terá que ser aprovada ou reprovada. Esse fato, inclusive tem gerado uma “séria dor de cabeça” para os professores não-indígenas. De um lado, os pais indígenas e a Secretaria Municipal de Educação cobram a aprovação e, de outro, os professores ficam preocupados com os pré-requisitos adquiridos pelos alunos, entre os quais estariam a fala e a escrita “correta” da língua portuguesa, compatíveis para a série na qual o aluno monolíngüe falante de português está matriculado.

Tendo em vista as reações dos alunos apresentadas nas aulas de reforço, passo agora ao relato de como ocorreram as aulas a partir do trabalho com gêneros da escrita em língua portuguesa.

3.4 EVENTOS DE LETRAMENTO NAS AULAS DE REFORÇO: GÊNEROS DE ESCRITA

O objetivo desta subseção é abordar o processo de aprendizagem da escrita pelos alunos da segunda série que freqüentam as aulas de reforço escolar a partir da introdução do trabalho com gêneros textuais. Conforme mencionado na subseção 3.3.1, duas etapas caracterizaram meu trabalho com os alunos do reforço: a primeira, que denominei “atividades estruturais”, com ênfase na ortografia e na estrutura morfossintática da língua portuguesa, e a segunda, denominada “atividades com gêneros textuais”, na qual busquei realizar um ensino voltado para a construção dos sentidos da escrita em diferentes gêneros textuais.

Os gêneros selecionados foram textos com os quais os alunos interagem cotidianamente, não somente na escola, mas também no contato com a sociedade envolvente. Por isso, foi possível contemplar os conhecimentos que os alunos já possuíam sobre a funcionalidade desses gêneros e, inclusive, dos conteúdos abordados nos mesmos.

Dar vazão ao conhecimento do aluno, especialmente em um contexto complexo como o da Escola Indígena, permite a redução da dificuldade de comunicação entre professores e alunos, o desenvolvimento da confiança e a prevenção da gênese de conflitos, que rapidamente ultrapassam a dificuldade comunicativa e costumam gerar, segundo Erickson (1987), amargas lutas de identidade negativa entre alguns alunos e professores. Em outras palavras, ter como ponto de partida o conhecimento dos alunos em um processo de ensino permite a realização de uma pedagogia culturalmente sensível.

A triangulação das anotações do trabalho de campo e dos microeventos selecionados dos registros de áudio evidenciou que as habilidades da escrita em língua portuguesa dos alunos indígenas desenvolvem-se a partir da oralidade nessa língua e de suas concepções

sobre a escrita do português. A seguir, esclarece-se cada um desses elementos que resultam na aprendizagem da escrita em língua portuguesa.

3.4.1 Interferências da Oralidade em Eventos de Letramento

As produções escritas pelos alunos indígenas revelaram marcas de sua oralidade em língua portuguesa. Sua variedade lingüística do português, todavia, é desprestigiada socialmente e se contrapõe ao português ensinado pela escola, inclusive pela Escola Rural Municipal Indígena Avá-Guarani que, embora seja assim denominada, segue as regras da instituição escolar criada para o não-indígena.

A modalidade oral do português utilizada pelos Avá-Guarani tem como base as estruturas lingüísticas da língua indígena. Krashen (1981), ao abordar a aquisição das línguas, afirma que os aprendizes podem se basear na L1 (primeira língua) para iniciar sua fala quando não conseguem fazê-lo em L2. Além de transferências de ordem fonológica da língua indígena para a língua portuguesa no momento em que os alunos liam ou falavam palavras do português, ocorriam também as transferências de ordem sintática.

Tanto a oralidade quanto a escrita da língua portuguesa pelos alunos indígenas, durante as aulas de reforço, revelaram algumas características gramaticais da língua indígena, as quais foram confirmadas por meio das informações dadas pelo professor Adão.

A língua guarani caracteriza-se pela ausência da flexão de número e gênero dos substantivos. De acordo com Adão, às vezes, acrescenta-se o sufixo *etá* para indicar o plural, como, por exemplo: *pira* (peixe) / *piraetá* ou *pira heta* (peixes). Para distinguir os gêneros, acrescenta-se *mena* para macho e *kuña* para fêmea, como, por exemplo: *jaguá kuña* (ou

kunha) = cachorra ou mulher do cachorro / *jaguá mena* = cachorro ou marido da cachorra. Também os adjetivos não se flexionam e vêm sempre após o substantivo, juntando-se a ele. Por exemplo: *ita* (pedra) + *pytã* (vermelha) = *itápytã* (pedra vermelha).

Essas especificidades gramaticais refletiam-se na escrita da língua portuguesa no momento em que os alunos escreviam sentenças consideradas incorretas do ponto de vista gramatical dessa língua, como, por exemplo, em frases do tipo: “O professora Ana é bonita”, “A passarinho está no ninho”, “macaca bonito”, “rato feia”.

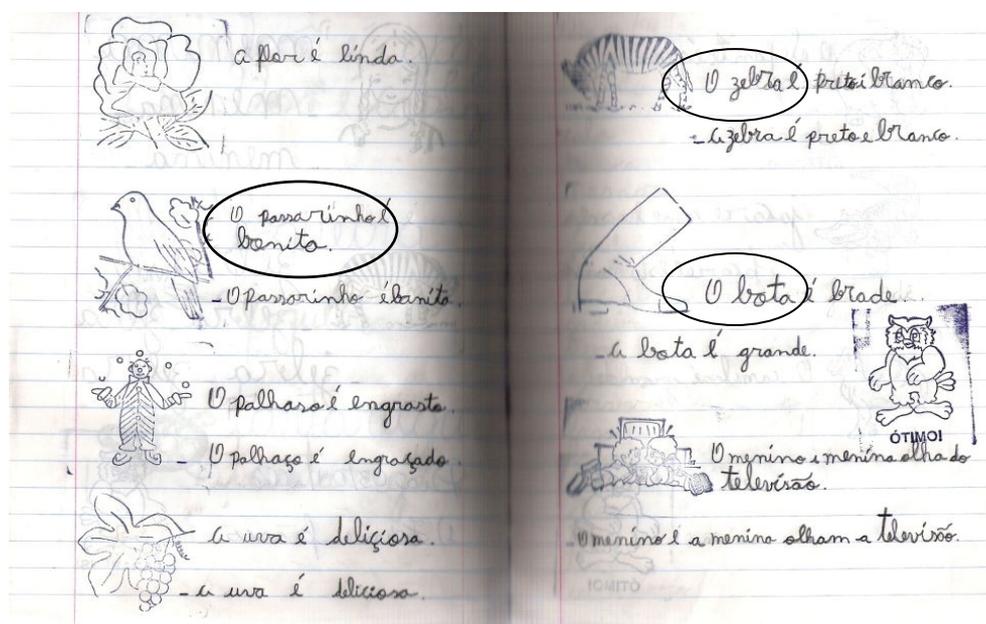


Imagem 7 – Em destaque, frases com confusões na concordância nominal⁵¹.

Os alunos da segunda série reconheciam em sua escrita essas confusões; por isso, era comum uma prática de monitoramento lingüístico no momento em que escreviam, durante o reforço. Costumavam apagar várias vezes uma mesma sentença ou alguma palavra da sentença depois de a terem escrito e, em seguida, questionavam a professora para saber se sua escrita estava correta.

A língua indígena desse grupo caracteriza-se também pela ausência de flexão verbal. Com base nas explicações do professor Adão, conclui-se que os verbos não possuem

⁵¹ Nesse exemplo, há duas frases para cada ilustração. A segunda frase corresponde à correção proposta pela professora.

terminações especiais para indicar pessoa, tempo ou modo, ou para o infinitivo. Na escrita do português pelos alunos Avá-Guarani, são freqüentes as formulações de orações nas quais os verbos surgem no infinitivo, ou em outras formas inadequadas do ponto de vista gramatical do português. Tais inadequações relacionavam-se com o modo ou tempo verbais, ou com as pessoas do verbo, o que revela a dificuldade de lidar com as desinências verbais da língua portuguesa, conforme demonstram os exemplos abaixo:

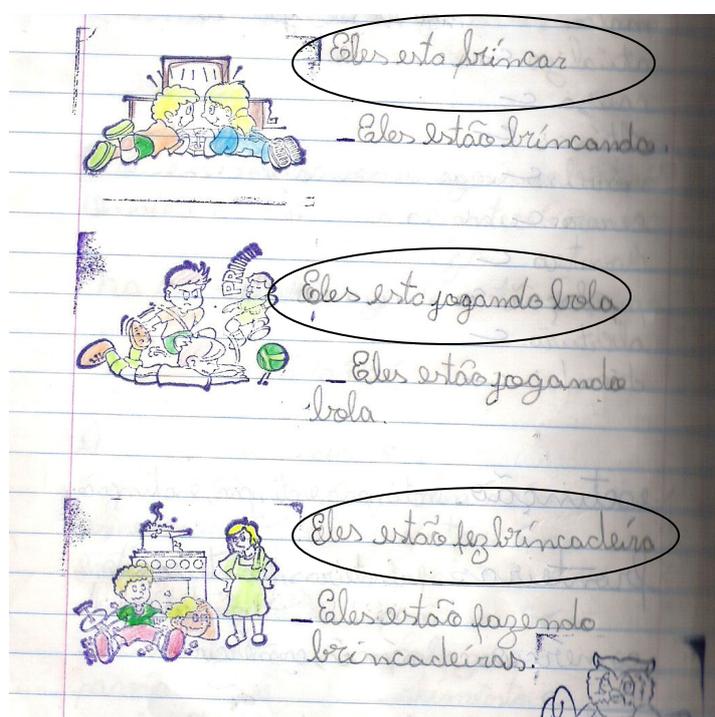


Imagem 8 - Em destaque, frases com confusões no uso do verbo.

A forma como as frases do exemplo acima foram escritas evidencia a construção de hipóteses quanto à escrita do português e pode, portanto, estar relacionada à dificuldade de lidar com uma variedade de desinências verbais que caracterizam essa língua.

Além disso, a partir da observação dos exercícios realizados pelos alunos, pode-se inferir a ausência de palavras correspondentes a artigos e preposições na língua indígena. Assim, construções do tipo “Gato comeu rato” em lugar de “O gato comeu o rato”, e, em

alguns casos, “Rato comeu gato”, com a intenção de transmitir a mensagem de que “O rato foi comido pelo gato”, são comuns na escrita dos alunos indígenas do grupo pesquisado.

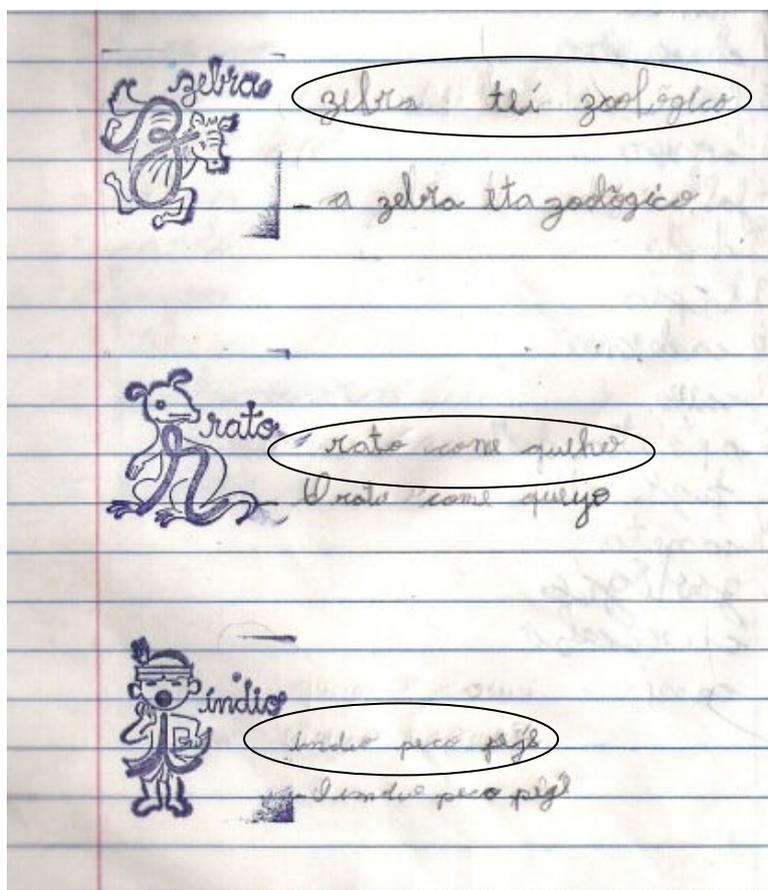


Imagem 9 – Em destaque, frases com a ausência de artigos⁵².

A ausência de preposições e artigos na escrita da língua portuguesa é reflexo da ausência desses elementos gramaticais também na modalidade oral do português dos alunos indígenas, como demonstra o excerto da aula a seguir, na ocasião da elaboração de um texto coletivo entre professora e alunos:

⁵² Novamente, nesse modelo, a primeira frase do exercício corresponde à elaboração do aluno. A segunda frase foi elaborada com a ajuda da professora.

(31)

1 Mirtes – Como podemos começá a historinha da girafa e a zebra?// Já falamos bastante desses bichos/ né/ Vocês assistiram até um vídeo sobre eles, né/ Como podemos começar uma produção de texto?// Olhem lá para a girafa e a zebra no desenho//

2 Rosa – girafa casou zebra// girafa casou zebra.

3 Mirtes – Pode sê Rosa/ mas vamu vê se alguém mais tem um começo de história diferente/ outra sugestão?//

[ninguém responde]

4 Mirtes – Vamu lá gente/ Todo mundo tem que ajudar/ Quero sugestão de todo mundo/ Não é só da Rosa//

[Os alunos conversam em guarani. Rosa e Ieda riem]

5 Mirtes – E daí, que mais?//

6 Rosa – Girafa tá grávida (risos).

7 Rosa – A Rosa já me deu duas posições // duas idéias aqui/ a girafa casou com a zebra ou a girafa ta grávida.

8 Otoni – girafa comeu arroz.

9 Rosa – girafa comeu folha.

10. Mirtes – Vocês querem um começo assim/ a girafa come folha?// A girafa come arroz?/ Onde que a girafa está?//

11 Otoni – No zoológico.

12 Rosa – Na floresta.

13 Mirtes – Então vamos começa o texto dizendo onde ela está?// que ela tá floresta?// Tudo bem Otoni?/ Você sugeriu no zoológico e a Rosa na floresta/ vamos seguir dessa vez a sugestão da Rosa?/ porque lá na historinha “Um passeio no zoológico” a girafa já tá no zoológico/ agora a girafa pode está livre/ na floresta/ se ela tá lá na floresta//

14 Mirtes – Como que vamos começar a história para colocar que ela está lá na floresta.

15 Ieda – A girafa está na floresta.

16 Mirtes – Isto// vamos começar nosso texto assim então// Vamos colocar lá assim: “A girafa...” [escrevendo no quadro]

17 Otoni – aonde?

18 Mirtes – Isso mesmo/ Onde? “Na flo/res/ta”/ [escrevendo no quadro] A girafa está na floresta// Já escrevi//

Mirtes – O título da historinha escrevemos depois//

[...]

19 Mirtes – E a zebra, onde ela está?

20 Rosa – Lado

21 Mirtes – Como eu complemento?

22 Rosa – lado do girafa.

23 Ieda – está do lado da girafa.

24 Mirtes – [escrevendo no quadro] “A zebra está do lado da girafa”// O que ela faz do lado da girafa?//

25 Vanderson – comeu folha

26 Rosa – comeu capim

27 Mirtes – Ela tá pastando, né/ a zebra quando pasta é capim o nome das folhas que ela come//

28 Vanderson – comeu capim/

29 Mirtes – E a zebra, que nome daremos à zebra?

30 Vanderson – Gina

30 Rosa – Gina

31 Vanderson – Mirtes

32 Ieda – O Cristina!// O Cristina comeu capim.

33 Mirtes – Tá/ pode sê Cristina mesmo/ Gina já é o nome da girafa.

34 Mirtes – O que a zebra é da girafa?

35 Rosa – Amiga do Gina.

36 Mirtes – Então agora vamu escrevê tudo o que vocês falaram senão a gente esquece. Vamu colocar aqui no quadro/ tá// (25/10/2006)

Percebe-se, pela fala das crianças, o uso de uma variedade da língua portuguesa caracterizada pelas interferências da língua indígena. Essa fala é, com frequência, motivo para a discriminação e desvalorização de seus usuários na comunidade do Ocoí. Ouvem-se as pessoas não-indígenas dessa comunidade imitar pejorativamente o modo indígena de falar português.

Estigmatização semelhante sofriam os descendentes de imigrantes alemães, moradores da área rural, no município de Missal, conforme apresentam as pesquisas de Pereira (1999) e Jung (2003). O grupo focalizado por essas pesquisadoras era usuário de uma variante da língua portuguesa denominada por eles de “brasileiro” e marcada pela presença de traços fonológicos, semânticos e lexicais característicos da língua alemã. Esse uso particular da língua portuguesa emerge em situações de confronto, tanto em ambiente escolar quanto no contato com a sociedade envolvente.

Na escola, os filhos de descendentes de alemães e oriundos do meio rural vivenciavam situações de conflito com as crianças provenientes de uma cultura urbanizada. Mostravam-se “diferentes” das crianças da cidade. Falavam “diferente”, vestiam-se também diferentemente e tinham outros hábitos. Segundo Pereira (1999, p. 113), “a maneira de falar, às vezes, provocava risos nas crianças urbanas” que, por sua vez, aprendiam o português como primeira língua.

As situações de conflito cultural e lingüístico, entretanto, não se restringiam aos limites do município. A ida dos descendentes de alemães do município de Missal aos

municípios vizinhos, como Medianeira, por exemplo, onde o alemão não é falado, também resultava em momentos de estigmatização. Lá, eram imitados pejorativamente e denominados como “os alemanha”, conforme aponta a pesquisa. Desse modo, para fugir da estigmatização, alguns pais têm preferido ensinar o português como primeira língua aos filhos.

Assim como as interferências da língua alemã na língua portuguesa eram vistas negativamente pelos atores das pesquisas de Pereira (1999) e Jung (2003), na escola Avá-Guarani, a língua guarani é também referida negativamente e vista como um dos motivos para o insucesso dos alunos, conforme se evidencia no excerto a seguir:

(32)

Durante o recreio escolar, nesse dia, duas professoras comentavam sobre as dificuldades dos alunos indígenas na aprendizagem da língua portuguesa. Para uma das professoras, a língua portuguesa dos alunos “sofria” muitas interferências da língua indígena, o que dificultava a aprendizagem da primeira. (Diário de campo, 07/11/2006)

Essa visão preconceituosa sobre os “prejuízos” que a língua indígena causa à aprendizagem da língua portuguesa sustenta o mito da “língua correta”, a que se refere Bagno (2002), o que pode resultar numa visão depreciativa do aluno indígena sobre sua própria língua e o gradativo abandono da mesma pelas gerações mais jovens.

Considerando-se, conforme Terzi (2003), que a escola está projetada para atender crianças da classe média, é muito provável que a incongruência entre a cultura da escola e a da comunidade a que ela serve gere conflitos. Porém, de acordo com Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001), é um problema que pode ser bem administrado pelos professores quando desenvolvem estratégias, intuitivas ou intencionais, de ajustamento das crianças falantes da variedade não privilegiada à cultura escolar. Essas estratégias são consideradas pelas autoras como ações de uma pedagogia culturalmente sensível.

Ao se observar o fragmento da aula acima (excerto (31)), percebe-se um grau acentuado de interação entre mim e meus alunos. Realizo, em muitos momentos, a ratificação da fala dos alunos, preocupando-me não com a forma como falam, mas com o quê falam. Uma forma de ratificação bastante presente no excerto é o que Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001) denominam de ratificação plena da fala do aluno. Trata-se de um tipo de ratificação que pode vir ou não acompanhada de reforço positivo verbalmente expresso pela professora ou por gestos de confirmação ou concordância, a exemplo do que ocorre na linha 3 “*Pode se Rosa*” e nas linhas 16 “*Isto// vamos começar nosso texto assim então*” e 18 “*Isso mesmo*”.

Um segundo tipo de ratificação definido por Dettoni (cf. BORTONI-RICARDO; DETTONI, 2001) como parcial, ocorre no momento em que os alunos Otoni e Rosa têm acesso ao piso conversacional, mas sua fala não é totalmente ratificada e intervenho para mostrar-lhes o que não está adequado, como ocorre, por exemplo, na linha 10: “*Vocês querem um começo assim/ a girafa come folha?// A girafa come arroz?*”. Nesse caso, a intervenção cumpre o papel de corrigir o inadequado para ensinar o mais apropriado. Por isso, questiono “*Onde que a girafa está?*” de maneira a sugerir um outro início para o texto.

A atividade “Produção de texto coletivo”, que ilustra o excerto (31) acima, contribuiu para que se oportunizasse a ratificação das falas das crianças, o que fez com que se sentissem valorizadas no espaço escolar. Particularmente, no contexto indígena, essa atividade, ao permitir livremente a expressão da opinião das crianças sobre o desenrolar da história criada conjuntamente, possibilitou que as mesmas se valessem de modelos disponíveis na comunidade local, como, por exemplo, os utilizados por ocasião das reuniões indígenas, nas quais todos têm abertura para opinar. Além disso, essa atividade permitiu às crianças usarem uma variedade não-padrão da língua portuguesa ao lado da aquisição de estilos monitorados nessa mesma língua, como se verifica nas falas de Ieda, na linha 15 e 23, respectivamente –

“*A girafa está na floresta*”; “*está do lado*⁵³ *da girafa*” –, quando a aluna faz uso dos artigos e preposições enfatizados pela professora durante a realização das atividades escritas.

Percebem-se, na elaboração deste texto coletivo, as particularidades no uso da língua portuguesa pelos alunos indígenas, entre os quais está a utilização de “termos-chave” e respostas monossilábicas, o que evidencia que, para a construção da escrita, apóiam-se na oralidade. A maneira como usam a língua constitui, no meu ponto de vista, um uso distinto das expectativas escolares. Em geral, os professores, entre os quais me incluo, esperam que os alunos dêem “respostas completas” às suas questões ou que formulem “idéias completas”.

Da forma como percebo, o que importa para o aluno indígena é a informação, a mensagem, a idéia que pode ser transmitida por meio de “palavras-chave”, condição que caracteriza, especialmente, sua fala. Embora essa forma de comunicação caracterize também os modos de comunicação da escrita, esta apresenta um grau de monitoração maior pelos alunos, como ilustram os textos a seguir:

(33)

Texto 1⁵⁴

Quati come carne e quati e
Bomito foi pacea e piqueno
Quati esta oito estána floreta
Eu gosta de quati⁵⁵.
(Edison, 23/10/2006)

⁵³ Não realizei a correção da expressão “do lado” por “ao lado”, uma vez que, no momento não havia percebido a emprego incorreto dessa preposição adverbial.

⁵⁴ Em minha experiência com a escolarização de alunos não-indígenas, posso afirmar que, estruturalmente, os textos de alunos indígenas e não-indígenas não possuem muitas diferenças. Assim, um aluno de segunda série de uma escola não-indígena poderia apresentar um texto muito semelhante ao texto escrito pelo aluno indígena Edison. Entretanto, na condição de texto de aluno não-índio, um possível leitor poderia justificar os erros ortográficos nele presentes como decorrentes do processo de alfabetização vivenciado por seu escritor, ou seja, como hipóteses lançadas pelo aluno quanto à escrita das palavras e da estrutura das frases. Todavia, se o mesmo texto for apresentado como texto de aluno indígena, é provável que os erros ortográficos sejam interpretados como “reflexo” da interferência da língua guarani e, talvez, justificados a partir da representação depreciativa, preconceituosa, sobre o aluno indígena, como a de que “o indígena apresenta um ritmo mais lento de aprendizagem”.

⁵⁵ O quati come carne e o quati é bonito. Foi passear, é pequeno.

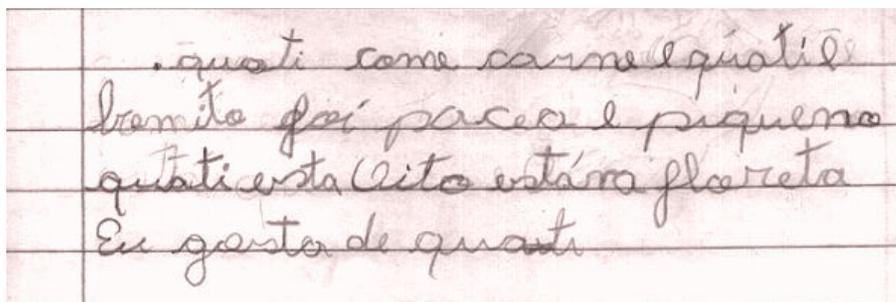


Imagem 10 – Texto do aluno Edison.

(34)

Texto 2

Recadinhos para Ana
 E ele muito bonita ela mel professora
 Ela tem namorado ela miamiga⁵⁶.
 (Otoni, 29/06/2006)

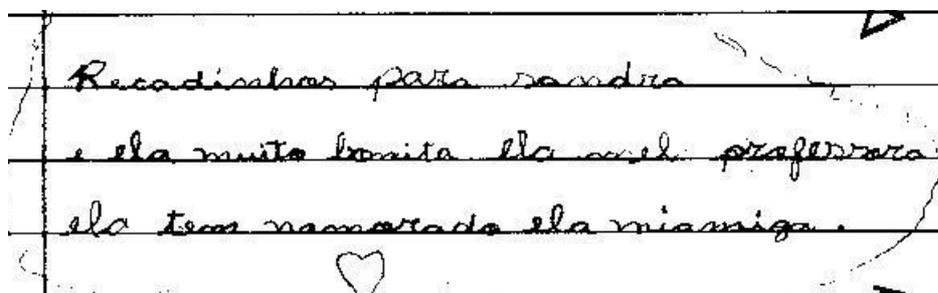


Imagem 11 – Texto do aluno Otoni.

(35)

Texto 3

Pezado prefeito, vie-
 mos através desta
 carta pedir para
 que consiga arru-
 mar uma proprieda

Tem oito quati. O quati está na floresta.

Eu gosto de quati.

⁵⁶ Recadinhos para Ana.

Ela é muito bonita, ela é minha professora.

Ela tem namorado. Ela é minha amiga.

de terras para nós⁵⁷.
 Prefeito quereno grioli
 Aminais como
 Cavalo vasca porco
 Rato milho soja peixe
 Árvore pato gato galo
 Uso caçaru⁵⁸.
 (Ieda, 17/08/2006)

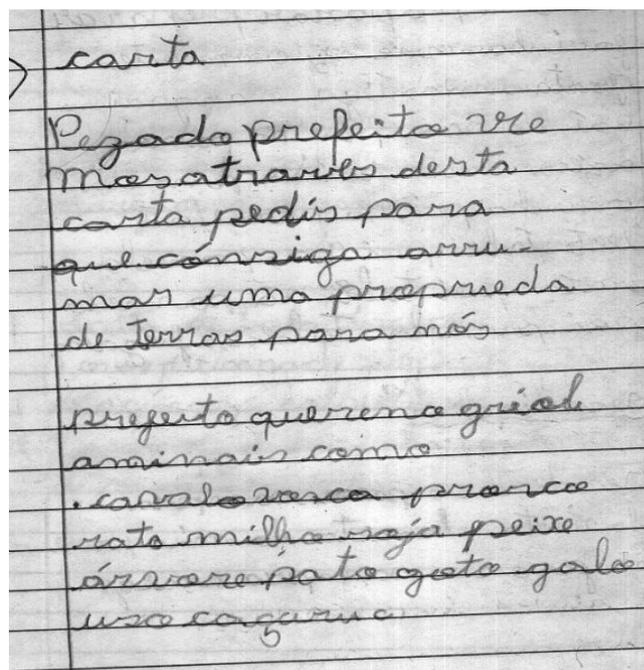


Imagem 12 – Texto da aluna Ieda.

(36)

O avião

O avião foi pazeio lana cidade
 Leva na pesoal ver as árvore

⁵⁷ O início desse texto foi produzido coletivamente pela professora e alunos.

⁵⁸ Prezado prefeito,
 Vimos através desta
 carta, pedir para que você consiga
 arrumar uma propriedade
 de terras para nós.
 Prefeito queremos criar
 Animais como
 Cavalo, vaca, porco,
 Rato, milho, soja, peixe,
 Árvore, pato, gato, galo,
 Urso, canguru.

Casa, animais. O avião foa alto.
 O pesoal gota de pacea⁵⁹.
 (Lúcio, 24/10/2006)

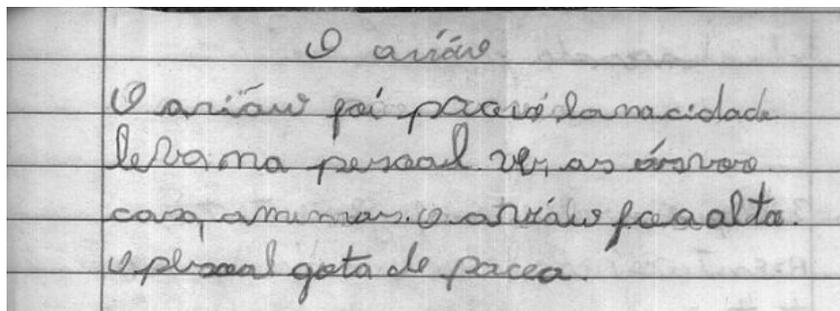


Imagem 13 – Texto do aluno Lúcio.

Esses textos revelam uma tendência à aquisição de “estilos monitorados” da língua portuguesa. Embora se caracterizem pelas interferências orais a partir do uso de “termos-chaves”, palavras soltas dentro dos textos, os alunos também usaram “com mais cuidado” os verbos, os pronomes (principalmente os pronomes pessoais) e as conjunções. Além disso, as hipóteses desenvolvidas pelos alunos quanto à escrita correta das palavras revela seu trabalho de monitoração sobre a linguagem, bem como o reconhecimento sobre algumas diferenças no uso da linguagem nas modalidades oral e escrita da língua portuguesa.

3.4.2 As Concepções sobre a Escrita em Eventos de Letramento

Os textos produzidos pelos alunos indígenas, em língua portuguesa, normalmente possuíam estrutura bastante simples para um adulto monolíngüe e escolarizado. Embora essa

⁵⁹ O avião foi passear lá na cidade.
 Leva o pessoal ver as árvores,
 Casa, animais. O avião voa alto.
 O pessoal gosta de passear.

construção possa ser justificada, em um primeiro momento, por uma certa inabilidade no uso da língua portuguesa na modalidade escrita, considero também que a forma como esta modalidade é apresentada aos alunos em situações de letramento escolar contribui para que estes desenvolvam determinada concepção do que seja escrever.

Conforme já comentei anteriormente, no primeiro semestre letivo, minha maior preocupação era desenvolver nos alunos a habilidade de codificar e decodificar textos e de utilizar corretamente a estrutura gramatical e sintática da Língua Portuguesa. Para isso, a exemplo do que ocorria com os demais professores da escola, realizava atividades como “tomada de leitura” dos alunos, ditado e produção de frases em língua portuguesa. Essas atividades, comuns em minha experiência como aluna, pareciam garantir a aprendizagem da língua portuguesa pelas crianças, uma vez que eu imaginava, inicialmente, que as dificuldades dos alunos indígenas na escrita do português residiam no desconhecimento das estruturas gramaticais dessa língua⁶⁰.

As atividades que envolviam a construção de frases em língua portuguesa transmitiam uma visão muito estática da língua e pouco contribuíam para a construção dos sentidos dos textos pelos alunos. Esse modo de abordar a língua portuguesa refletia-se nos textos produzidos pelos alunos indígenas, como demonstra o exemplo abaixo:

⁶⁰ O contato com esse contexto complexo levou-me a perceber, entretanto, que a maneira como trabalhava, dando ênfase aos aspectos gramaticais da escrita e deixando de considerar o conteúdo dos textos e a variabilidade no uso da língua como resultado das diferentes condições de produção, recepção e circulação dos textos, contribuíram para o desenvolvimento de uma visão errônea sobre a língua portuguesa pelos alunos indígenas.

(37)

- 1 O macaco Estava foresta.
 - 2 O macaco come banama.
 - 3 O macaco nome dolas.
 - 4 O macaco feo.
 - 5 O macaco e igarasado.
 - 6 O macaco pula foreta.
 - 7 O macaco e lido
 - 8 O macaco e come banama.
 - 9 O macaco é feo⁶¹.
- (Wilson, 01/11/2006)

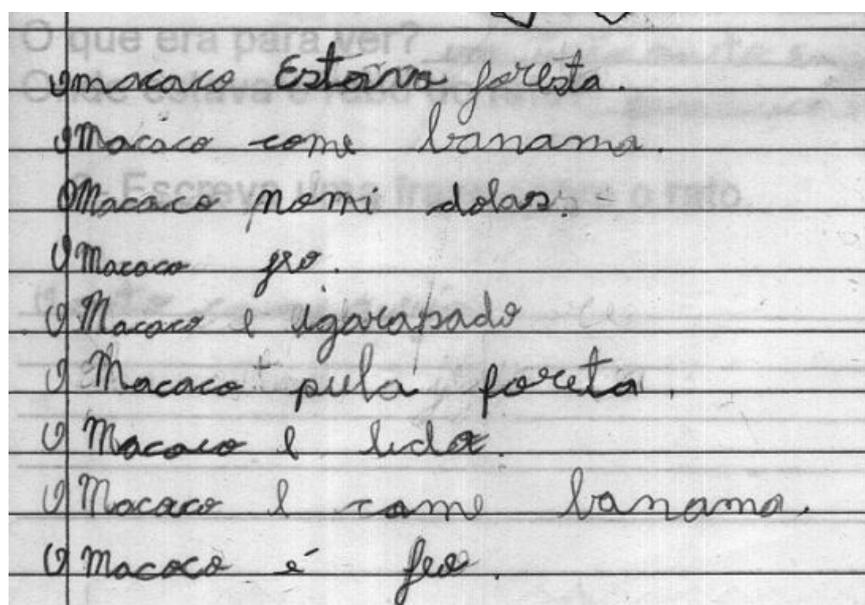


Imagem 14 – Texto do aluno Wilson.

Esse texto caracteriza-se por frases formadas, predominantemente, por predicados nominais do tipo “O gato é bonito”, “A bota é bonita”, “O pato é bonito”, e por verbos transitivos direto como “O gato come rato”, “O rato come queijo”, que lembram facilmente a estrutura dos textos simplificados dos livros didáticos que são comumente utilizados para a

⁶¹ [O macaco estava na floresta.
 O macaco come banana
 O nome do macaco é Douglas.
 O macaco é feio.
 O macaco é engraçado.
 O macaco pula na floresta.
 O macaco é lindo.
 O macaco come banana.
 O macaco é feio.]

realização de leitura e atividades pelos alunos. No texto de Wilson, verifica-se uma preocupação maior com a forma do que com o conteúdo veiculado, o que pode ser comprovado pela existência de informações contraditórias como, por exemplo, o fato de o macaco ser qualificado como lindo e feio ao mesmo tempo, conforme aparece nas linhas 7 e 9, respectivamente: *O macaco é lido* e *O macaco é feo*. Outra evidência dessa preocupação com a forma percebe-se pelo acréscimo do artigo “o” – muito utilizado diante de substantivos masculinos, em Língua Portuguesa – antes da linha que demarca a margem esquerda do caderno, depois de Wilson ter percebido, ao término do texto, a ausência dessa palavra.

O texto de Wilson, produzido após uma aula em que se discutiu a respeito dos animais que gostariam de ter em casa, apresenta uma visão da língua portuguesa que não contempla os usos dessa língua na sociedade. Ao contrário da proposta, o aluno não comenta a importância do macaco ou sobre as razões que o levariam a “adotar” um macaco. Ao contrário, fala do estado do macaco por meio de frases tipicamente características dos exercícios de formação de frases, principalmente nas séries iniciais. Esse modo de conhecer a língua escrita está distante da realidade da comunidade, pois os indígenas estão em contato com uma sociedade grafocêntrica, na qual o sentido da escrita está além da decodificação. À sua volta, estão *outdoors*, anúncios publicitários, notícias de jornal, manuais de instrução, contos, receitas culinárias, poemas, rótulos, entre outros. Marcuschi (2003) sugere que esses textos precisam circular em sala de aula, de modo que a leitura e a escrita sejam significativas aos alunos e que recortem sua vivência social, pois, dessa maneira, é possível estabelecer relações entre o que é ensinado na escola e o que o aluno vive na sociedade.

Desse modo, o trabalho com gêneros textuais permitiria a implementação de uma pedagogia culturalmente sensível, pois possibilitaria apresentar aos alunos, conforme afirma Marcuschi (2003, p. 24), os usos efetivos da linguagem nos mais variados contextos. Possibilitaria trabalhar com a diversidade de textos, tanto escritos quanto orais, de maneira

sistemática, “em seus usos culturais mais autênticos”, ao invés de trabalhar com tipos de texto que circulam somente no ambiente escolar, como é o caso da redação. Trata-se de uma oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos do dia-a-dia. Para tanto, o trabalho com diferentes gêneros textuais, não pode se restringir aos aspectos estruturais ou formais dos textos. É preciso considerar os aspectos comunicativos e interacionais, seus usos e funções, conforme a situação comunicativa.

Entre os gêneros textuais trabalhados nas aulas de reforço, citam-se os rótulos, as placas de trânsito, as histórias em quadrinhos, os contos, as fábulas, o bilhete, as receitas culinárias e as cartas. Esses gêneros permitiram mostrar aos alunos a variedade de formas lingüísticas utilizadas para sua composição, bem como os diferentes modos de escrevê-los e lê-los, pois, conforme pontuam Cavalcanti e Maher (2005), para a realização da leitura, existem atalhos que dependem de seu propósito. As autoras ilustram esse ponto ao falar da estratégia de leitura para buscar uma informação específica:

Nesse tipo de leitura, a informação buscada tanto pode ser algo pontual, como o título de um livro, como algo mais abstrato, como a definição de um conceito. É essa busca de informação que direciona para uma leitura rápida, que termina tão logo se encontra o que se busca. O importante nesse caso é saber que não há necessidade de ler o texto todo. E saber também que a localização de palavras-chaves pode funcionar como um atalho para conseguir a informação desejada. (p. 35)

Às vezes, completam as autoras, a leitura que se quer é mesmo a detalhada. Nesse caso, é necessário ter paciência para ler de forma cuidadosa, de acordo com o objetivo que se tem em mente.

Desse modo, o letramento acontece tendo em vista os objetivos do que se busca conhecer e os caminhos escolhidos para atingir esse conhecimento de acordo com a prática social em que se está inserido. Na transcrição a seguir, tem-se um excerto de uma aula sobre rótulos. Os alunos realizam a leitura dos rótulos apresentados, relacionando-os com sua

experiência. Observe-se, entretanto, que não estou tratando de leitura aqui tal como ela é concebida pelo senso comum, ou seja, como a decodificação dos códigos e sua pronúncia:

(38)

1. Mirtes – *Esta embalagem é de um creme [A aluna Rosa pegou a embalagem, retirou o restinho de creme que havia na embalagem do creme yamasterol e espalhou em seus cabelos]*

2. Mirtes – *É uma embalagem de creme yamasterol/que é para ser usado nos cabelos. [Mostrei, então, uma embalagem de leite de colônia. Ao mostrar a embalagem, sem dizer nada, algumas crianças já pronunciavam a palavra “xampu”]*

3. Mirtes – *Não é exatamente xampu//*

4. Mirtes – *Olhem/ este é um outro rótulo de leite de colônia/que se usa na pele e deixa a pele limpinha// se passa no rosto assim ó/ [Demonstro com um pedaço de algodão o procedimento]*

5. Mirtes – *Esta é uma marca de antitranspirante que passamos debaixo do braço/ nas axilas//*

6. Otoni – *Axílias/*

[A aluna Rosa faz a demonstração de como usamos o antitranspirante roll-on].

7. Mirtes – *Então é para passar debaixo dos braços igual a Rosa fez agora// é para deixar cheirozinho⁶²// (27/10/2006)*

Nesse excerto, a aluna Rosa demonstra “ler” o rótulo apresentado, através de gestos, formas privilegiadas de comunicação, as quais auxiliam-na a veicular mensagens compreendidas na língua portuguesa, que são ratificados positivamente por mim em 2: “*É uma embalagem de creme yamasterol/que é para ser usado nos cabelos.*” A linguagem não-verbal é um recurso comumente usado pelos alunos indígenas nas interações com os professores não-indígenas da escola, e aceitar essa forma de comunicação é uma forma de dar voz às manifestações de participação dos alunos.

A leitura dos rótulos realizada por Rosa, assim como por outros alunos, demonstra a existência de interações entre indígenas e sociedade envolvente, o que reforça a necessidade de fornecer ao indígena o conhecimento sobre os modos de funcionamento dessa sociedade.

⁶² A escolha dos rótulos e produtos mencionados nessa aula deveu-se a duas razões: na época, havia uma campanha nas escolas municipais sobre a importância da higiene bucal e corporal para evitar doenças; além disso, ao serem questionados sobre produtos que conheciam, os alunos indígenas mencionaram produtos de higiene e alimentos, por isso se buscou trabalhar com rótulos que lhes eram mais conhecidos.

Esse contato traz mudanças nos hábitos dos indígenas, o que faz com que, muitas vezes, sejam julgados como “falsos índios”, como se o contato com a sociedade branca os “contaminasse” e representasse a perda de sua indianidade. Esse pensamento encontra respaldo na Antropologia Estruturalista de Claude Lévi-Strauss, que define grupos étnicos a partir do conceito de cultura. Nesses termos, um índio seria aquele que usa arco e flecha, anda nu, enfeita-se com penas e urucum e fala a língua indígena, se estas, por exemplo, tivessem sido as dimensões eleitas pelo grupo étnico ao qual pertence como marcas irredutíveis de sua identidade (MAHER, 1996).

Essa concepção de cultura, no entanto, sugere uma percepção estática do fenômeno. As culturas são, em sua essência, dinâmicas e sujeitas a constantes alterações. Sabe-se, por outro lado, que a definição de grupo étnico reside na identificação que seus membros fazem de si mesmos e de outros para se organizarem e interagirem socialmente. O que define os diferentes grupos étnicos é o estabelecimento da fronteira entre um e outro, o que é feito pela atribuição da diferença, pelos traços diacríticos (MAHER, 1996).

Embora a cultura componha a etnicidade, ela não pode ser considerada um elemento definidor porque é resultado, consequência da maneira de existir, de se organizar de um grupo étnico. O conteúdo da cultura, conforme Ribeiro (1970), não define uma etnia porque língua, religião, ornamentos etc. são atributos externos a ela, não suas características primárias.

Esse pensamento equivocado do que vem a ser índio, e de que, para manter-se como tal, deve ficar “isolado da civilização”, é muito comum no imaginário social. Até mesmo os profissionais que trabalham com educação na escola indígena compartilham desse pensamento, como é o caso de uma professora da escola, que excluiu o trabalho com rótulos de seu plano de ensino por considerar que este poderia incentivar os alunos indígenas ao consumismo, como registrei em diário de campo:

(39)

Comentei na sala dos professores sobre meu trabalho com rótulos com os alunos indígenas. Uma professora da escola manifestou-se dizendo que não trabalha com esse tipo de conteúdo porque pode incentivar os indígenas ao consumismo e que isso poderia trazer sérios danos à cultura indígena. (29/09/2006)

Isso se torna preocupante se considerarmos a necessidade de trabalhar com atividades de leitura e escrita contextualizadas e significativas para os alunos. O índio interage com a sociedade branca, não está isolado. Esse grupo, em especial, tem intenso contato com a sociedade envolvente, e não vive, ao contrário do que ocorria antigamente, somente da caça e da pesca. Por essa razão, é um consumidor, como qualquer outro cidadão, de produtos comercializados, o que não significa, entretanto, que seja um consumista⁶³. Por isso, para garantir seus direitos como cidadão, o indígena precisa também conhecer o modo de funcionamento dessa sociedade, sem que isso signifique imposição dos hábitos dessa mesma sociedade.

Conhecer os diversos modos de utilizar a língua portuguesa tem, por isso, importância fundamental para o indígena. A aquisição dessa língua é intermediada por formas peculiares e culturalmente marcadas de aprendizagem, entre as quais podem-se citar o uso de repetições de palavras da língua portuguesa e o uso da língua indígena, como brevemente pontuo na seqüência.

⁶³ O índio não está isolado da sociedade; por isso, considero errôneo pensar que não se deva trabalhar o gênero textual 'rótulos' com os alunos indígenas. Informá-los sobre o funcionamento da sociedade com a qual convive é dar-lhe acesso a uma cidadania mais plena. Na página eletrônica <http://portal.saude.gov.br/portal/saude/visualizar_texto.cfm?idtxt=24445>, há informações sobre a precária saúde bucal dos indígenas, em parte por causa do consumo de doces e bolachas sem o acompanhamento do uso de escova e pasta dental. Ressalta-se, com isso, a importância do trabalho com rótulos de produtos para a higiene pessoal, principalmente os que vêm ao encontro do bem-estar do indígena.

3.4.3 O Uso da Língua Guarani e de Repetições da Língua Portuguesa em Eventos de Letramento

A língua guarani tinha diferentes funções em sala de aula. A principal era a troca de informações, entre os alunos, sobre os assuntos e procedimentos escolares diversos: informar ao colega a realização da atividade e seus acertos, explicar ao colega a realização de um exercício, esclarecer dúvidas, combinar um pedido para a professora, dentre outros. O excerto abaixo evidencia uma dessas situações⁶⁴:

(40)

A1 – Cha ajapota peteĩ kamiom 'i.

(Eu vou fazer um caminhãozinho).

A2 – Jajapo ro koa laope mba 'emo ra 'agã opytata iporã tuvichave.

(Se a gente fazer deste lado [o desenho] vai ser maior).

A1 – Peaiko kamiom rape.

(Esse aí é o caminho do carro.)

A3 – Che aja pukata professorape mba 'emo ra 'agã.

(Eu vou mandar fazer esse [desenho] pra professora).

[

A4 – Mba 'e hora mapa?

(Que horas são?)

A1 – Kava 'e maba 'emo ra 'agã ma iporã veta.

(Esse desenho vai ser mais bonito).

A3 – Ivaí, ivaí kova 'e mba 'emo ra 'agã tuvichava.

(É feio, é feio este desenho grande). (05/10/2006)

Esse é um fragmento de um diálogo entre os alunos, sujeitos deste estudo, durante a realização de uma atividade que consistia na representação das placas de trânsito por meio de desenhos. Os alunos interagem em língua guarani livremente, sem se incomodarem com a presença da professora-pesquisadora, o que revela que o uso dessa língua é corriqueiro em sala de aula e caracteriza suas comunicações na escola.

⁶⁴ Para a transcrição das falas em língua guarani, contei com a colaboração do professor Adão.

De modo semelhante, Jung (1997) demonstra em sua pesquisa como os alunos da comunidade por ela pesquisada usavam a L1 para aprender a L2. O evento de letramento no qual os alunos da comunidade de Santa Cecília usavam a língua alemã para a interação, com as especificidades dessa variedade, como por exemplo, a presença de termos do “brasileiro”, foi denominado por Jung como “um dann ein risquinho hier”. Nesse evento, havia um uso efetivo do alemão na escola, que ocorria quando os alunos trabalhavam em pares e/ou grupos.

A pesquisadora ilustra essa situação com o modo de interação dos alunos Valdir e Jorge e seus colegas. Esses alunos usavam, com frequência, a língua alemã na escola e silenciavam quando a professora solicitava sua participação, porque se estabelecia a necessidade de falar o “brasileiro”. Entretanto, na interação aluno-aluno, a participação deles era constante, mas usavam predominantemente a língua alemã. Jung observou que, no evento de letramento “und dann ein risquinho hier”, a fala dos alunos sobre a atividade escrita era uma tentativa de parafraseamento do texto escrito. Geralmente, os alunos faziam a leitura das questões e usavam o alemão como meio de envolvimento e de contextualização da atividade e/ou texto escrito.

Além do uso da língua guarani, que intermedia a aprendizagem da língua portuguesa, a repetição oral de palavras ou mesmo sentenças da língua portuguesa é uma prática muito comum entre os alunos indígenas. A repetição de palavras e/ou sentenças da língua portuguesa ocorria, principalmente, durante as atividades de interpretação oral do texto estudado, durante a elaboração de texto coletivo e durante a escritura de atividades no caderno. A análise dos dados coletados levou-me a considerar que entre os objetivos da repetição estavam: reforçar a resposta para demonstrar o entendimento das questões realizadas pela professora; revelar dúvidas sobre o significado das palavras/expressões do texto trabalhado; recordar a escrita da palavra; e servir para a memorização das estruturas aprendidas.

Quando a repetição era usada como recurso para reforçar uma resposta, com o intuito de demonstrar a compreensão dos significados do texto discutido, o aluno indígena costumava mexer o corpo e as mãos com maior intensidade para que a professora o percebesse e o ratificasse, como ocorreu, por exemplo, na aula do dia 05 de outubro, transcrita na passagem abaixo:

(41)

Mirtes – Nós vamos debater hoje um assunto hoje/ sobre eleições.

[

Vanderson – É eleições.

Mirtes – Vocês sabem o que são eleições?//

Vanderson – Não/ Eu no sabe/ (risos)

Mirtes – Alguém sabe o que são eleições?//

Vanderson – No sei.

Otoni – Votação/ Votação/

Mirtes – Como?/

Otoni – Votação/

Anderson – Votação/

Mirtes – Isso, nas eleições a gente vota// De quatro em quatro anos o povo brasileiro vai às urnas e vai votar para escolher os representantes políticos do povo como o presidente/

Otoni – Lula/

Mirtes – É o Lula é o presidente

[

Rosa – Lula/ Lula

[

Mirtes – É o Lula é o presidente hoje// Vai ter eleição de novo pra presidente// Vai ter também pra governadores, senadores, deputado estadual, deputado federal.

Anderson: Requião.

[...] (05/10/2006)

Diante do questionamento *Alguém sabe o que são eleições?*, o aluno Otoni, por meio do recurso da repetição, buscou reforçar sua compreensão da questão ao oferecer a resposta *Votação/votação*. Também Rosa, através desse mesmo recurso, confirma a informação da professora de que o Lula é o presidente do Brasil, ao mencionar o nome do presidente duas vezes *Lula/Lula*, após a fala da professora. Ambos são ratificados pela professora.

As repetições que revelavam dúvidas ou a tentativa de recordar a escrita de alguma palavra que desejavam registrar eram acompanhadas de ações como o direcionamento do olhar para a professora, o cenho franzido ou os olhos arregalados, concomitante à repetição da palavra ou seguidas da expressão “professora”, de modo a chamar a atenção da mesma, como demonstram os registros em diário de campo.

(42)

O aluno Lúcio olhava para o caderno em que desenhava as placas de sinalização. Começou a repetir a palavra “preferência”. Leu duas vezes e repetiu outras duas. Olhou para mim com um ar de quem tinha dúvidas. Fui até ele e perguntei se precisava de alguma ajuda. Ele não respondeu nada. Voltei a atender Rosa. Logo depois ele me chama: “Professora”. Fui até Lúcio novamente. Então o menino aponta em seu caderno a palavra “preferência” e a pronuncia. Percebi, então, que ele buscava o significado da palavra. Então lhe expliquei. (Diário de campo, 04/10/2006)

Percebi que sempre que os alunos têm dúvidas quanto ao significado de alguma palavra, a repetem duas ou três vezes, me chamam em seguida e apontam a palavra no caderno com o dedo. (Diário de campo, 11/06/2006)

Quando desconhecem a escrita de uma palavra que querem registrar, os alunos começam a repeti-la e ouvi-la com atenção. Geralmente olham para mim. (Diário de campo, 24/08/2006)

E, finalmente, a repetição de palavras ou expressões da língua portuguesa servia também para ativar a memorização das mesmas, o que corresponde a uma estratégia muito parecida com a aprendizagem da Língua Estrangeira. A repetição, nessa situação, parece-me uma estratégia para a aprendizagem dessa língua, com a qual possuem um contato pequeno se comparado ao contato intenso que possuem com a língua guarani. Obviamente, a aprendizagem do português pelos alunos indígenas não é resultado simplesmente de repetição, pois essa representa apenas uma parte superficial no processo da aprendizagem. Porém, foi largamente utilizada pelos indígenas durante a aprendizagem da língua portuguesa nas aulas de reforço, bem como nas aulas dos professores regentes.

Parafraseando Vygotsky (1988), diria que essas repetições configuravam um processo de acomodação das palavras e estruturas sintáticas da língua portuguesa, além disso, na cultura Avá-Guarani, é a repetição de uma tarefa que garante sua aprendizagem, é a repetição oral das histórias contadas pelo grupo que garante sua perpetuação e realimenta sua tradição oral. Assim, penso que a repetição das estruturas da língua portuguesa durante as aulas reflete, de certo modo, a cultura desse grupo, pois é um recurso conhecido pela criança indígena para a aprendizagem. O excerto abaixo exemplifica o uso da repetição como recurso de fixação da palavra repetida:

(43)

Mirtes - Delis você já terminou de desenhar?//

Delis - não.

Mirtes - Eu não quero só um desenho// eu quero mais rótulos desenhados// Você sabe desenhar bem// capricha//

(Neste momento a supervisora chega na sala da supervisão e diz “bom dia”)

Otoni: Bom Dia/ É dia// Bom dia/ Bom dia/ Bom dia.

Mirtes – Pronto?// Todo mundo conseguiu desenhar?

Otoni: Sim.

[...]

Mirtes - Vamos perguntar para a Rosa quais os rótulos que ela conseguiu desenhar?

Otoni: Pipoca, pipoca, pipica.

Rosa: (risos)

Otoni: lápis, kolinos, arroz, (risos) feijão, margarina, pipoca/ pipoca.

[...] (27/10/2006)

Ao repetir, em seu discurso, as palavras “bom dia” e “pipoca”, Otoni não estava preocupado em sinalizar para a professora sua compreensão, mas estava, sim, atento à pronúncia das palavras. Estava “jogando” com a fonética das palavras da língua portuguesa. Essa intenção é claramente expressa quando “brinca” com os sons da palavra “pipoca”. O aluno substitui a sílaba “po” de “pipoca” por “pi”, produzindo, desse modo, a palavra “pipica”, que provocou risos em Rosa. Essa atitude leva-me a deduzir que os alunos indígenas, para estabelecerem sentido do texto, primeiramente faziam um exercício de

reconhecimento oral da palavra. Esse reconhecimento era percebido, principalmente, no momento em que escreviam no caderno, pronunciando e repetindo a palavra em língua portuguesa. Comparavam, desse modo, as modalidades oral e escrita dessa língua.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desse estudo foi responder ao seguinte questionamento: “Como ocorre a aprendizagem da língua portuguesa, em eventos de letramento, nas aulas de reforço com um grupo de alunos indígenas Avá-Guarani, estudantes da segunda série do Ensino Fundamental?” Respondê-lo exigiu de mim um exercício de reflexão tanto sobre a cultura do grupo com o qual trabalhava, como também sobre minha própria constituição cultural. Afinal, esse questionamento impunha-me desvendar os sentidos que os fatos pesquisados possuíam para os atores sociais neles envolvidos, o que envolvia a adoção de uma metodologia de trabalho de natureza interpretativista, que é o caso da pesquisa de cunho etnográfico.

Investigar as entranhas de uma constituição cultural implicava seguir a orientação de Erickson (1984) de adotar a instância crítica de um filósofo, questionando continuamente os fundamentos do convencional, examinando o óbvio, aquilo que se tornou invisível para os participantes internos da cultura. Isso exigia que eu tomasse consciência dos meus próprios marcos de interpretação, culturalmente aprendidos, e dos esquemas de interpretação dos sujeitos pesquisados para, desse modo, responder às perguntas que nortearam essa pesquisa e que me possibilitariam atingir o objetivo proposto nesse estudo.

Assim, tendo em mente que diferentes lógicas de entender, conceber e recriar o mundo marcam culturas diferenciadas e justificam as ações dos sujeitos culturais, discuto as respostas dadas às perguntas que guiaram a análise de dados dessa pesquisa. Em resposta à pergunta referente ao modo como os alunos desenvolvem as habilidades da escrita em língua portuguesa em eventos de letramento, a análise etnográfica das aulas mostrou que essas habilidades desenvolvem-se, pelos alunos indígenas, a partir da oralidade em língua portuguesa e das concepções desses sujeitos sobre a escrita do português.

As produções escritas dos alunos indígenas são caracterizadas por marcas da oralidade da língua portuguesa. Seu português oral constitui, porém, uma variante lingüística desprestigiada, pois tem como base as estruturas lingüísticas da língua indígena e, por isso, caracteriza-se por apresentar transferências de ordem fonológica, além de transferências de ordem sintática da língua indígena, um fenômeno similar aos textos elaborados pelos alunos de descendência alemã pesquisados por Pereira (1999) e Jung (1997). Não corresponde, portanto, ao português ensinado e almejado pela escola.

As concepções das crianças indígenas sobre a escrita evidenciavam-se durante sua prática de produção de textos. Esses textos, em geral, possuíam estruturas bastante simples. Algumas produções textuais apresentavam bastante semelhança aos textos típicos de cartilhas escolares, caracterizados como um amontoado de frases desconexas. A maneira como os professores da escola, entre os quais me incluo, estavam trabalhando a escrita da língua portuguesa com os alunos indígenas pode justificar essas construções textuais. No reforço, particularmente, atividades como produção de frases e ditados caracterizaram as aulas no primeiro semestre do ano letivo. Havia uma preocupação em desenvolver, nos alunos, o domínio das estruturas sintáticas da língua portuguesa, como se isso garantisse a aprendizagem da escrita da língua portuguesa.

Embora tivesse conhecimento de formas mais apropriadas para o ensino da escrita da língua portuguesa, como, por exemplo, o uso de gêneros textuais significativos para os alunos, acabei adotando, em um primeiro momento, uma postura que refletia uma concepção de ensino tradicional, trabalhando com frases descontextualizadas com o intuito de fixar a ortografia, o que pode justificar, conforme Cunha (2001), uma incorporação das teorizações estudadas às minhas práticas docentes, advindas da experiência como professora ou aluna. Salienta-se, desse modo, a necessidade de uma formação continuada para a atuação professoral, especialmente, no que diz respeito à atuação em contextos sociolingüisticamente

complexos, como é o caso da Escola Rural Municipal Indígena Avá-Guarani. De maneira geral, os programas de formação de professores pouco ou nada abordam sobre esses contextos, o que contribui para a sustentação do mito do monolingüismo no Brasil e para a estigmatização de falantes de outras línguas ou variedades lingüísticas que não correspondam ao padrão de língua portuguesa almejado pela escola.

No contexto lingüisticamente complexo estudado, a língua indígena era predominante na maior parte das interações comunicativas entre os alunos indígenas. A língua portuguesa restringia-se à comunicação com os professores não-índios ou outras pessoas que não falavam a língua guarani e para a realização das atividades escritas em língua portuguesa, que correspondia à segunda língua dos alunos indígenas.

Além do uso efetivo da língua guarani, outras particularidades marcaram a aprendizagem da língua portuguesa pelos alunos Avá-Guarani. Entre elas, cita-se a ocorrência de repetições de palavras ou sentenças da língua portuguesa com diferentes funções, tais como reforçar a resposta para demonstrar o entendimento das questões realizadas pela professora; revelar dúvidas sobre o significado das palavras ou expressões do texto trabalhado; recordar a escrita de uma palavra; e servir para a memorização das estruturas aprendidas. O uso de repetições para a memorização é uma estratégia comum para a acomodação das palavras durante a aprendizagem de uma segunda língua. No caso do grupo pesquisado, a repetição possibilitou que as crianças se valessem de modelos disponíveis na comunidade local para a memorização, a exemplo do que ocorre com as histórias contadas pelos mais velhos, situação em que a repetição é imprescindível para a manutenção da tradição oral.

Os modelos disponíveis de comunicação local, que marcaram o aprender da língua portuguesa pelos alunos indígenas, promoveram um conflito cultural nas primeiras interações entre professora e sujeitos de pesquisa. O silêncio, o “falar baixo” e as respostas

monossilábicas dadas pelos alunos às perguntas que lhes eram dirigidas contrapunham-se à intolerância ao silêncio, ao “falar alto” e à necessidade de obter “respostas completas” da professora. A compreensão de que esses estilos de comunicação diferenciados são decorrentes das diferenças culturais nos modos de interagir foram importantes para o desenvolvimento de um olhar mais sensível para o contexto estudado.

O domínio do código lingüístico em língua portuguesa, todavia, não implicaria a resolução dos conflitos culturais que intermediavam a relação entre professora-pesquisadora e alunos e, ademais, não era minha intenção suplantar os modelos de comunicação dos alunos em favor dos meus, ou seja, de uma professora “branca” atuando em um contexto indígena para o qual a valorização das manifestações culturais indígenas é fundamental. Entretanto, minimizar o conflito vivenciado demandava de mim, na condição de pesquisadora, mas, sobretudo, na condição de professora, a adoção de uma pedagogia culturalmente sensível.

Como a análise permitiu mostrar, a implementação de uma pedagogia culturalmente sensível deu-se a partir da adoção de algumas estratégias de ajustamento das crianças indígenas à cultura escolar. Dentre essas estratégias, cita-se o aproveitamento das experiências e vivências que as crianças indígenas traziam consigo, e a reprodução dos padrões que lhes eram familiares.

O trabalho com gêneros textuais com os quais os alunos indígenas tinham mais contato – rótulos de produtos, *outdoors*, placas de sinalização, fábulas, lendas, entre outras – permitiu contemplar suas vivências e experiências, pois, ao privilegiar gêneros textuais que lhes eram significativos, pôde-se explorar seus conhecimentos a respeito dos mesmos, para oferecer-lhes, então, novas informações sobre esses gêneros.

A reprodução de padrões familiares aos alunos indígenas ocorria, especialmente, durante as atividades de produção de textos coletivos, quando se oportunizava a manifestação das opiniões das crianças indígenas e, desse modo, se permitia que as mesmas se valessem de

modelos disponíveis de interação na comunidade local, como, por exemplo, as reuniões realizadas pelos indígenas, nas quais todos têm abertura para opinar.

Os alunos eram ratificados como falantes legítimos também durante as atividades de interpretação oral e das “perguntas motivadoras”, nas quais ocorria a manifestação livre das suas opiniões, com a utilização de estilos próprios de comunicação. A participação oral dos alunos, nesses eventos, caracterizava-se pela fala monossilábica, não havendo o que se pode denominar de “respostas completas”, que implicariam a elaboração de sentenças caracterizadas pelo uso de artigos, conjunções e preposições, por exemplo, e que marcam a modalidade oral (e escrita) padronizada da língua portuguesa. Todavia, os alunos demonstravam reconhecer a distinção entre eventos de oralidade e de letramento, ao realizarem um trabalho de monitoramento nas atividades que envolviam a escrita, como pôde ser observado no momento em que produziam textos individuais e coletivos.

Para garantir sua participação nos eventos de letramento em aulas de reforço, os alunos apoiavam-se nos conhecimentos que possuíam em relação aos gêneros textuais estudados em sala de aula. Gêneros como contos, fábulas e lendas circulavam tanto em ambiente escolar quanto extra-escolar, nas ocasiões em que os alunos ouviam as pessoas mais velhas lhes narrarem as histórias e alimentarem, desse modo, a tradição oral. Por outro lado, a seleção de gêneros como rótulos de produtos, placas, *outdoors*, panfletos resultaram do conhecimento dos alunos indígenas em virtude do contato com a sociedade envolvente, o que responde à segunda questão dessa pesquisa, referente às influências no contexto das questões sócio-históricas da presença dos Avá-Guarani em Santa Rosa do Ocoí.

Para o grupo Avá-Guarani, a escola possui uma função bastante específica: munir-lhes de instrumentos para garantir seu direito à cidadania e, em particular, à terra, pois, conforme os relatos do professor Adão e do cacique, o objetivo da escolarização para os indígenas é

aprender a língua e os “modos de funcionamento” da sociedade não-indígena para que, dessa forma, sabendo “lidar com o branco”, possam reivindicar seus direitos.

Entretanto, como o relato do cacique (subseção 3.1) permitiu perceber, não é do interesse dos Avá-Guarani que a aprendizagem da língua portuguesa “limpe” as marcas existentes em seu português índio (MAHER, 1996). Ou seja, os Avá-Guarani esperam que a escola lhes permita serem capazes de entender, em muitos contextos comunicativos, o discurso oral e escrito produzido pelo branco no uso de sua variedade “cultura”, sem que isso implique na suplantação de sua variedade lingüística do português.

Esse, porém, não é o modo como os professores citados nessa pesquisa – que atuam tanto na escola indígena como nas escolas não-indígenas – compreendem as questões de ensino e aprendizagem da língua portuguesa pelos Avá-Guarani, o que responde à terceira questão dessa pesquisa. Conforme o relato de minha experiência nesse contexto indígena e as minhas anotações em diário de campo permitiram comprovar, há uma expectativa de que os alunos indígenas apresentem uma aprendizagem semelhante à dos alunos não-indígenas. Contudo, as peculiaridades lingüísticas e culturais impossibilitam a aprendizagem em igualdade de condições, o que resulta na criação de um conjunto de crenças equivocadas para justificar esses modos distintos de aprender, entre as quais, a de que o “aluno indígena é fraco”, de que “índio não aprende com facilidade”. Ademais, pensamentos equivocados pautados em critérios de indianidade também acabam caracterizando o discurso dos professores a ponto de se negar aos alunos indígenas determinados conhecimentos, sob a justificativa de que implicariam a “perda de sua cultura”, como se os constantes assaltos às terras indígenas não fossem responsáveis pela destruição de aspectos culturais muito caros aos indígenas, como, por exemplo, a prática da caça.

As discussões levantadas me permitem responder à última pergunta de pesquisa, que diz respeito aos desafios na escrita via atividades de letramento no reforço escolar. A

experiência no campo de estudo me permite afirmar que um dos principais desafios foi aceitar os estilos de comunicação próprios dos indígenas, ou seja, o falar baixo, o silêncio interturnos. Aliás, acredito que, em grande medida, esses estilos são os principais responsáveis pelos equívocos criados sobre a aprendizagem indígena. Para minha cultura, por exemplo, seria aceitável a hipótese de que uma criança que demore a responder uma pergunta feita pela professora, assim o faça em virtude do desconhecimento de sua resposta. De modo semelhante, o “falar baixo” pode significar timidez ou submissão, e as respostas monossilábicas podem ser interpretadas como uma manifestação de desdém pelo interlocutor.

A aprendizagem da língua portuguesa, por sua vez, não resolve os conflitos que as diferenças de comunicação interétnica como as citadas acima podem ocasionar. Aliás, o estilo de comunicação indígena é marcado por escolhas formais e discursivas que têm origens ideológicas associadas a questões de identidade cultural (MAHER, 1996), o que implica que essas formas de comunicação precisam ser respeitadas e não suplantadas pelo estilo de comunicação do branco.

Como revelam as pesquisas citadas na introdução desse estudo, a complexidade sociolingüística não é exclusividade da aldeia Avá-Guarani. No oeste do Paraná, há situações similares envolvendo grupos de imigrantes ou descendentes de imigrantes europeus, o que torna urgente a inclusão, no currículo de formação de professores, de questões sociolingüísticas que proporcionem base teórica para a discussão de fenômenos de variação lingüística, das relações de poder que perpassam a língua. Uma decisão como essa constitui uma possibilidade de derrubar o mito da língua “correta” e de adotar uma prática pedagógica culturalmente sensível.

Conforme os resultados dessa pesquisa demonstram, há a necessidade de repensar o ensino da língua portuguesa em contextos bilíngües e bidialetais. O português utilizado pelos Avá-Guarani, pois, não deve ser ignorado pela escola, mas aceito como uma possibilidade

lingüística e identitária para o contato com a sociedade não-indígena. Isso será possível a partir de uma política lingüística que contribua para a valorização de nossa constituição multilíngüe e multidialetal. Espero que esse trabalho possa contribuir para essa discussão e para uma postura de respeito ao modo de ser e conceber o mundo do índio.

REFERÊNCIAS

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. A comunicação intercultural: do clichê ao enigma. In: CASTRO, G. de.; DRAVET, F. (Orgs.). **Sob o céu da cultura**. Brasília: Thesaurus Editora, 2004.

ALMEIDA, R. T. **Laudo antropológico sobre a comunidade Guarani-Ñandeva do Oco'y**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 1995.

_____. **Projeto Kaiowa-Ñandeva: uma experiência de etnodesenvolvimento junto aos Guarani-Kaiowa e Guarani-Ñandeva contemporâneos do Mato Grosso do Sul**, 2 vol. Dissertação de Mestrado, PPGAS/Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1991.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2000.

_____; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

BAGNO, M. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Oxford: Blackwell, 1994.

_____; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D. et al. (Orgs.). **Situated literacies: reading and writing in context**. London-New York: Routledge, 2000.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRUXEL, A. **Os trinta povos guaranis**. 2. ed. Porto Alegre: Nova Dimensão, 1987.

CARVALHO, M. L. B. de. **Laudo antropológico: o contexto atual vivido pela população indígena Avá-Guarani na terra indígena do Ocoí, São Miguel do Iguaçu, Paraná**. São Paulo: Fundação Nacional do Índio (FUNAI), 2002.

CAVALCANTI, M. C. Interação guarani-não guarani: etnocentrismo naturalizado. Na questão do silêncio inter-turnos. In: **Trabalho em Lingüística Aplicada**. Campinas: Ed. Unicamp, 1991, p. 101-110.

_____. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **DELTA**, v. 15, número especial, p. 385-417, 1999.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

COSTA, R. V. **Será que a Esquerda Brasileira Aprende Inglês sem Culpa**: O Caso Henfil. Dissertação de Mestrado. Campinas/SP: IEL/Unicamp.

CUNHA, M. I. da. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura. **Interface**, v. 5, n. 9, p.103-116, 2001.

DAMIANI, A. **População e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

D'ANGELIS, W. da R. Itaipu e Funai contra os Guarani. **Revista Luta Indígena**, mar. 1982.

_____. **Línguas indígenas precisam de escritores? Como formá-los?** Campinas: Cifiel/IEL/Unicamp, 2005.

ELY, M. et al. **Doing qualitative research**: circles within circles. London-New York-Philadelphia: The Falmer Press, 1991.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación. In: WITTROCK, M. C. **La investigación de la enseñanza, II**. Barcelona-Buenos Aires-Mexico: Paidós, 1989. p. 195-299.

_____. What makes school ethnography "Ethnographic"? **Anthropology & Education Quarterly**, v. 15, n. 1, p. 51-55.

_____. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. **Anthropology & Education Quarterly**, v. 18, n. 4, p 335-356, 1987.

_____. Prefácio. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de (Orgs). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 9-18.

FLICK U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Sandra Netz. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOCHZATO, M. A. dos S. **Linguagem, identidade e escola: os significados construídos pelos professores Kaingang da Terra Indígena de Palmas, PR**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2004.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and the school. **Language and society**, 11, p. 49-76, 1982.

_____. **Ways with words**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HEYE, J. Sociolinguística. In: _____. **Manual de Lingüística**. 2. ed. São Paulo: Global, 1986.

_____. Línguas em contato: considerações sobre bilinguismo e bilingüidade. In: RONCARATI, C. e ABRAÇADO, J. (org.), **Português brasileiro: contato lingüístico, heterogeneidade e história**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003, p. 229-235.

HYMES, D. H. On communicative competence. In: BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979.

JUNG, N. M. **Eventos de letramento em uma escola multisseriada de uma comunidade rural bilíngüe (alemão/português)**. Dissertação de Mestrado. IEL/UNICAMP, Campinas, 1997.

_____. **Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural bilíngüe**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

KLEIMAN, A. B. Introdução. E um início: A pesquisa sobre interação e aprendizagem. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, n. 18, p. 5-14, jul./dez. 1991.

_____. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____; CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M.; KLEIMAN, A. Considerações sobre o ensino crítico de língua materna. In: ASSOCIAÇÃO DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA DA AMÉRICA LATINA, 9., 1992, Campinas. **Anais...** Campinas: IEL/UNICAMP, 1992.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1981.

LANGER, P. P. **A resistência do Guarani-Missioneiro ao processo de dominação do sistema colonial luso (1762 – 1798)**: a aldeia Nossa Senhora dos Anjos. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1997.

LAPLANE, A. F. de. **Interação e silêncio na sala de aula**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

LARAIA, R. B. **Cultura um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

LOUREIRO, S. A. G. **Identidade étnica em re-construção**. Belo Horizonte: O Lutador, 2004.

MAHER, T. M. **Ser professor sendo índio**: questões de lingua(gem) e identidade. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas, 1996.

_____; CAVALCANTI, M. C. **O índio, a leitura e a escrita**: o que está em jogo? São Paulo: Cefiel/IEL/UNICAMP, 2005.

MACKEY, W. F. The description of bilingualism. In: FISHMAN, J. A. (ed.). **Readings in the sociology of language**. Haia, Mouton, 1968. p. 554-84.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2003.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

NETO, M. G. **Construindo interpretações para entrelinhas**: cosmologia e identidade étnica nos textos escritos em português, como segunda língua, por alunos indígenas Tapirapé. Dissertação de Mestrado: UNICAMP, Campinas, 2005.

ONG, W. **Oralidade e cultura escrita**. Campinas: Papirus, 1998.

ORLANDI, E. P. **Terra à vista**: Discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP, 1990.

PEREIRA, M. C. **Naquela comunidade rural, os adultos falam “alemão” e “brasileiro”. Na escola, as crianças aprendem o português**: um estudo do *continuum* oral/escrito em crianças de uma classe bisseriada. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas, 1999.

PESSINI, M. P. **A aquisição do português escrito por Alex, entre o Paraguai e o Brasil**: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas, 2003.

PHILIPS, S. Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional**. 2. ed. ampliada. São Paulo: Loyola, 2002. p. 21-44.

RIBEIRO, A. R. **Aprender italiano**: identidade em (re)construção entre língua e cultura em contexto formal. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2006.

RIBEIRO, D. **Fronteras indígenas de la civilización**. México: Siglo XXI, 1971.

_____. **Os índios e a civilização** – a integração das populações indígenas no Brasil moderno. Petrópolis: Vozes, 1970.

RIBEIRO, V. M. **Alfabetismo e atitudes**: pesquisa com jovens e adultos. Campinas: Papirus, 1999.

BORTONI-RICARDO, S. M.; DETTONI, R. do V. Diversidades lingüísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de (Orgs.). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 81-104.

SAMPAIO, C. S. Compreender o compreender das crianças em seus processos alfabetizadores. In: GARCIA, R. L. (Org.) **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 17-42.

SANTOS, M. E. P. **Fatores de risco para o sucesso escolar de crianças brasiguaias nas escolas de Foz do Iguaçu: uma abordagem sociolinguística**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1999.

_____. **O cenário multilingüe/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário “brasiguai” na escola e no entorno social**. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas, 2004.

SCHMITZ, P. I. O Guarani do Rio Grande do Sul: a colonização do mato e as frentes de expansão. In: III SIMPÓSIO NACIONAL DE ESTUDOS MISSIONEIRAS, Santa Rosa. **Anais do III Simpósio de Estudos Missionários**, 1979, p. 55-73.

SCRIBNER, S.; COLE, M. **The psychology of literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

SENA, M. das G. de C. **Dispositivo**, 1. Belo Horizonte: Clínica d'Iss, 1999. p. 73-78.

SIGNORINI, I. A letra dá vida, mas também pode matá: os sem leitura diante da escrita. **Leitura: Teoria & Prática**, Revista Semestral da Associação de Leitura do Brasil, Campinas, v. 13, n. 21, 20-27, 1994.

SKUTNABB-KANGAS, T. **Bilingualism or not – the education of minorities**. Clevedon: Multilingual Matters, 1981.

SOARES, M. B. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1987.

_____. (Org.). **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

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

TAVARES, M. T. G. Uma escola: texto e contexto. In: GARCIA, R. L. (Org.) **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 43-62.

TEIS, D. T. **A (re)construção da identidade do aluno brasiguaió**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2004.

TERZI, S. B. **A construção da leitura**: uma experiência com crianças dos meios iletrados. Campinas: Pontes-Unicamp, 1995.

_____. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 91-118.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VON BORSTEL, C. Identidades étnicas e situações de uso de línguas. In: **Palavra / Departamento de Letras da PUC – Rio de Janeiro**: Editora Trarepa, 2003.

VYGOTSKY, L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

WINKIN, Y. **A nova comunicação**: da teoria ao trabalho de campo. Campinas: Papyrus, 1998.

WORTHAM, S. **Narratives in action**: a strategy for research and analysis. New York: Teachers College Press, 2001.

ANEXOS

ANEXO 01 – Reportagem sobre o sofrimento vivenciado pelos avá-guarani na aldeia do Ocoí, em São Miguel do Iguaçu.

Vidas humanas não podem valer menos que toda energia da Itaipu Binacional. Marcelo Manzatti, São Paulo (SP) · 7/5/2006 12:01

Em 1982, alguns meses antes da inundação que ocuparia 2.430 km², engolindo Sete Quedas e dezenas de outros rios e córregos da bacia do rio Iguaçu, uma aldeia indígena de quase 100 índios recebeu a notícia que iriam ser transferidos para outro local.

O projeto foi “magnânimo” com Fauna e Flora. De fachada, fizeram muitos filmes de equipes de biólogos recolhendo alguns exemplares de fauna que, para a biodiversidade da região, quase nada significou.

Da mesma forma, estudos apressados de Flora foram feitos para se preservar espécies endêmicas. Mas, com os índios Avá Guarani, foi bem diferente. Aliás ele nem são citados no projeto da usina.

Quando lembrados, deram-lhes um pequeno pedaço de terra. Depois da inundação, os índios perceberam que haviam caído numa armadilha. Mais da metade da pequena terra dada como indenização à inundação do território de sobrevivência indígena, estava debaixo d’água, como disse o Cacique Simão Tupã Retã Vilialva

Hoje, depois de 24 anos de penúria, de fome, de doenças, de mortes, pouco mais de 600 pessoas, em sua maioria constituída por crianças, impelem aos líderes Avá Guarani ao clamor de justiça.

Vivendo em dois grupos próximos, no município paranaense de São Miguel do Iguaçu, os índios passam por um período decisivo em suas vidas. Cansados e descrentes dos embates com a FUNAI e o IBAMA, principalmente, esse grupo de indígenas vem agora se movendo em direção à imprensa para que sua mais que reconhecida causa seja divulgada e atraia a atenção da sociedade e das autoridades, pois disso depende a sua sobrevivência.

A história dos Nhandeva-Ava-Guarani do Paraná é uma verdadeira saga. Esse grupo de índios são da mais antiga etnia verificada no Paraná (aliás, deveria ser Paranã). Foram os Nhandeva-Avá Guarani que construíram o famoso Caminho de Peabirú, há mais de dois mil anos e que liga o Oceano Atlântico ao território Inca, passando por Guarapuava. Uma trilha que ainda pode ser percebida em alguns trechos onde a ganância capitalista não transformou em pasto ou em soja. Uma enorme quantidade de relatos históricos prova que esse povo, assim como os Mbyá e Kaiová foram os pioneiros na América Latina.

Famílias inteiras foram destroçadas pelos espanhóis no século XIX.

Eram chamados de Itatines ou Itatins pelos portugueses. Itatim significa “nariz de pedra”, gente sem sensibilidade, porque não aceitaram a conversão ao cristianismo.

Foram perseguidos pelos bandeirantes escravagistas. Pois, não tinham o salvo conduto da conversão.

Antes mesmo da construção de Itaipu, eles já sofriam diferentes formas de violência. Com a acelerada ocupação branca no Oeste paranaense “os Avá Guarani tinham as casas queimadas, o que os obrigava a emigrar”, diz o relatório do Grupo de Trabalho da Itaipu Binacional (GT) e a FUNAI, de 20 de maio de 1994.

Em 1982, os índios foram assentados na área do Ocoi (Oco’y), numa faixa estreita de terra, o que sobrou da inundação, às margens do lago formado pela barragem.

Eram proibidos pelo IBAMA de derrubar qualquer arbusto para lenha, pois a vegetação em seu redor, nada mais era que a mata ciliar do Lago de Itaipu.

Nesses 24 anos de assentamento, não há nada a comemorar. “Ao invés de esperança, temos a

morte batendo à nossa porta”, disse Antônio Cabreira, um dos líderes da Aldeia.

A indignação dos moradores de Oco'y tem justificativa. São inúmeros os problemas enfrentados pelo grupo que vão desde a poluição do lago por agrotóxicos proibidos à mendicância. Quando os índios foram assentados eram 11 famílias e hoje chegam a 140. O grupo que era de menos de 100 pessoas, conta agora com mais de 600, sendo que 250 são crianças com idades entre 0 a 5 anos.

“A pequena extensão de terra não permite a nossa subsistência”

Em termos agrícolas, as famílias possuem pequenas áreas de plantio. Apenas 3 cultivos por temporada são plantados, o que torna impossível fazerem rotação de culturas. Plantando há 24 anos nos mesmos locais, podemos ter uma idéia da imprestabilidade da área. Não há caça nem muita coleta. A pesca é contaminada por agrotóxicos que escorrem das fazendas vizinhas, inexistindo qualquer vigilância por parte do IBAMA em relação à poluição do lago.

As aspersões de agrotóxicos são feitas por aviões agrícolas, facilmente notados nos aeroportos das fazendas. Os venenos são contrabandeados, em sua maioria, do Paraguai. São substâncias altamente nocivas que, regularmente, provocam mortandade de peixes. Os agrotóxicos, com as chuvas, descem para as terras guaranis e contaminam as nascentes de águas potáveis.

Desta forma, os índios estão sendo contaminados dia após dia, assim como os animais, as terras, e a sofrida agricultura familiar. A contaminação do lago tem deixado a população doente, principalmente as crianças que já sofrem com doenças até então desconhecidas, alergias como sarna que chegam a atingir até as crianças de colo.

Além da falta de alimentos, a educação também é precária. A escola da comunidade só ensina até a quarta série. O resultado são 170 alunos fora da escola.

Por tratar-se de uma área de reserva ambiental, os índios são perseguidos e impedidos de plantar, embora licenças especiais já tenham sido pleiteadas e até hoje não foram respondidas. O artesanato, outra parte importante da cultura Guarani e uma possível fonte de renda, também não se desenvolve pelo mesmo motivo, já que uma boa parte consiste de utensílios e objetos de madeira.

Os colonos que habitam os lados de cima da bacia estão muito próximos da aldeia, o que por lei é ilegal. O que separa a estreita faixa de terra indígena das plantações de soja dos fazendeiros é apenas uma estrada.

A proximidade e a falta de respeito, não só pelos colonos da região, mas pelo produtores, dá origem a conflitos violentos por causa de invasões. É alto o número de mortes e estupros e o descaso das autoridades torna essa situação inalterável e insustentável.

Como se não bastassem todos esses problemas, os Avá Guarani ainda precisam enfrentar a corrupção. Há poucas semanas um grupo formado pelos membros da recém-formada Associação Comunitária Indígena Oco'y - ACICO, encontrou alimentos que a FUNAI vem destinando aos índios apodre-cendo num depósito da Prefeitura de São Miguel do Iguaçu, enquanto os descendentes dos guerreiros de outrora mendigam pelas ruas da cidade, humilhando-se por um pouco de comida para não deixar mais crianças morrerem de fome. A falta de perspectivas atinge o moral do grupo, desgraçadamente. Sem empregos, muitos migram para o Paraguai em busca de melhores condições de vida. A falta da continuidade dos estudos deixa a população acima dos 10 anos ociosa e acabam sendo “empurradas” à prostituição, crimes e suicídios.

O pleito dos Nhandeva Avá-Gurarani é simples. Terras em quantidade justa à que lhes foi subtraída para o assentamento das famílias, licença para plantio de subsistência e pequena comercialização como fonte de renda, incentivos para a educação e artesanato. Embora o povo esteja indignado, a esperança e os planos persistem. A aldeia vislumbra uma maior área de no mínimo 10.000 hectares, que será 50% reflorestada. Para este local há planos de construção de uma aldeia, nos moldes de 500 anos atrás, e que fará parte do turismo

paranaense, e onde os Guarani, possam preservar a sua identidade, mostrando sua cultura, vendendo os seus produtos diretamente aos visitantes. A idéia inclui também a criação de um museu Guarani Nhandeva.

Para a educação das crianças, os planos são de construção de uma escola modelo que atenderá desde a creche até o ensino médio. Há planos também para a construção de uma escola técnica que possibilite a capacitação de mão de obra jovem e uma escola que se dedicará exclusivamente para ensinar o idioma Gua-rani Nhandeva.

Todos esses planos, simples e viáveis, passam a serem arrojados levando-se em consideração o descaso dos órgãos governamentais responsáveis pelas questões indígenas e ambientais, assim como das autoridades locais. Esse povo já demonstrou que foi capaz de viver de maneira sustentável por 500 anos, mas não pode garantir que resistirá a mais 500 anos de descaso, corrupção e hipocrisia.

Mas essa história ainda pode ser mudada. Se você se sensibilizou com a situação dos Ava-Guarani do Oco'y e quiser ajudar a reverter essa situação degradante, há duas maneiras de participar:

Enviar uma contribuição (qualquer quantia) para a Associação Comunitária Indígena Ocoy – ACICO, no Banco do Brasil, agência 1357-9 (São Miguel do Iguaçu – PR), conta corrente no. 5991-9.

Repassar esse email aos órgãos competentes, instituições, ONGs, imprensa, amigos e parentes. Manifeste sua indignação e cobre providências.

Já que está tão em moda a preocupação com a preservação da biodiversidade, da qualidade do ar, da temperatura da água... porque então não há interesse na preservação de vidas humanas?

Texto:

Ana Kristina S. Ribeiro e Heitor L. Gonçalves

Fotos cedidas por Antonio Cabrera

Fontes:

Site da Câmara Municipal de Foz do Iguaçu (matérias tiradas da Assessoria da Câmara, Gazeta do Iguaçu, fotos de Roger Meireles).

Terra Atlântica-Movimento Socio-Ecoambiental – e-mail aos Vereadores da Câmara Municipal de Foz do Iguaçu.

Abaixo-assinado da Aldeia Ava-Guarani do Oco'y, Município de São Miguel do Iguaçu, de 10 de janeiro de 2006.

Disponível em: <<http://overmundo.com.br/blogs/vidas-humanas-nao-podem-valer-menos-que-toda-energia-da-itaipu-binacional>>

ANEXO 02 – Reportagem sobre os Avá-Guarani no Parque Nacional do Iguaçu/Pr.

21/09/2005

Ibama define prazo para desocupação do Parque Nacional do Iguaçu/PR

Durante uma reunião na tarde de segunda-feira (19), em Foz do Iguaçu (PR), o Ibama - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis anunciou que o prazo para os índios avá-guarani saírem do Parque Nacional do Iguaçu é até o fim dessa semana. Depois disso a Procuradoria Jurídica do instituto deverá entrar na Justiça Federal com um mandado de reintegração de posse da área.

O grupo formado por 55 indígenas da aldeia de Santa Rosa do Ocoí, em São Miguel do Iguaçu (PR), invadiu e montou um acampamento em uma área da mata no dia 3 de outubro.

Participaram da reunião pelo Ibama a Direc - Diretoria de Ecossistemas, Superintendência no Estado do Paraná e Parque Nacional do Iguaçu, representantes da Funai - Fundação Nacional do Índio, Itaipu Binacional, Prefeitura de São Miguel do Iguaçu e os líderes indígenas.

O gerente-executivo do Ibama no Paraná, Marino Elígio Gonçalves expôs o dever do órgão, que é de proteger o Parque Nacional do Iguaçu, e embora não tenha o dever constitucional de atuar na questão indígena, tem buscado uma resolução pacífica para a questão, dando todo o apoio possível para a comunidade indígena. No entanto ele ressaltou que a ocupação do parque não pode continuar.

O Ibama solicitou ao representante da Funai que busque a aquisição de uma área suficiente para o estabelecimento definitivo da tribo. Foi indicado que a fundação juntamente com o apoio da Itaipu, buscará o arrendamento de uma área para alocar os índios até que seja adquirida uma área definitiva para a aldeia.

A garantia da existência de recursos para o arrendamento foi dada pelo diretor de Assuntos Fundiários da Funai, Artur Nobre Mendes, em uma reunião ocorrida em Brasília onde os recursos estarão disponibilizados num prazo máximo de um mês.

O líder indígena cacique Simão Viliálva, ouviu a proposta e ficou de reunir as demais lideranças da tribo para discutir a solicitação do Ibama e do grupo, cuja resposta deverá ser encaminhada ainda essa semana.

Marino concordou que o Ibama apoiará o manifesto dos índios, desde que seja realizado fora da unidade de conservação. "Esta reunião, que já é a sétima realizada pelo Ibama com os envolvidos, foi muito importante e marcou um avanço positivo para uma solução pacífica, que contemple os interesses de proteção do Parque Nacional e dos indígenas em ver resolvida de uma vez por todas a sua situação", disse.

Para o chefe da Unidade, Jorge Pegoraro, "o ideal é buscar sempre o caminho do entendimento, entretanto se este não for possível, a Procuradoria Federal do Ibama está preparada para ingressar em juízo visando a reintegração". (Adilson Lago/ Ibama)

Disponível em: <http://www.ambientebrasil.com.br>