Presidente da República Federativa do Brasil
Itamar Franco

Ministro da Educação e do Desporto
Murílio de Avellar Hingel

Diretor-Geral
Divonzir Arthur Gusso

Gerente do Sistema Editorial
Arsênio Canísio Becker

Subgerente de Editoração e Publicação
Tânia Maria Castro

Subgerente de Disseminação e Circulação
Sueli Macedo Silveira

em aberto

Editor-Executivo: Arsênio Canísio Becker
Editor-Adjunto Executivo: Tânia Maria Castro
Editor-Organizador: Maria Kahn e Bruna Franchetto
Revisão: Gislene Caixeta, José Adelmo Guimarães, Tânia Maria Castro
Normalização Bibliográfica: Maria Ângela Torres Costa e Silva
Serviços Editoriais: Mirna Amariles Beraldo
Diagramação Eletrônica: Celi Rosália Soares de Mello
Redação, Editoração e Correspondência:
Campus da UnB, Acesso Sul
Tel. (061) 347-6980 - Fax (061) 273-3233
Telex (061) 612459
CEP 70910-900 - Brasília-DF

EM ABERTO, órgão de divulgação técnica do Ministério da Educação e do Desporto, é uma publicação monotemática do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, destinada à veiculação de questões atuais da educação brasileira. Os conceitos e opiniões emitidos neste periódico são da inteira responsabilidade dos autores. Publicado em dezembro de 1994. Tiragem: 5.000 exemplares.

Tema:
Educação Escolar Indígena

INEP INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

BRASIL UNIÃO DE TODOS

Caixa Postal 04662 — CEP 70312-970 — Brasília-DF

Brasília

MEC

enfoque:

Qual é a questão?

EDUCAÇÁO INDÍGENA NO BRASIL: conquistas e desafios
Marina Kahn (CTI/SP)
Bruna Franchetto (Museu Nacional/UFRJ) **5**

CIBEC
RESUMOS FEITOS
Por VIL
Data 30/05/95

pontos de vista:

O que pensam outros especialistas?

O QUE É ENSINO BILÍNGÜE: a metodologia da gramática contrastiva
Ruth Maria Fonini Monserrat (UFRJ) **11**

EDUCAÇÃO BILÍNGÜE, LINGÜÍSTICA E MISSIONÁRIOS
Maria Cândida Drumond Mendes Barros (Museu Paraense Emílio Goeldi/CNPq) **18**

A CONQUISTA DA ESCOLA: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil
Marcio Ferreira da Silva (UNICAMP) **38**

ENTRE O SILÊNCIO EM LÍNGUA PORTUGUESA E A PÁGINA BRANCA DA ESCRITA INDÍGENA
Nietta Lindemberg Monte (CPI/AC) **54**

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS ESCOLAS INDÍGENAS
Tereza Machado Maher (UNICAMP) **69**

"DA LÍNGUA QUE SE TEM À LÍNGUA QUE SE QUER": a educação escolar indígena e sua língua de realização
Waldemar Ferreira Netto (USP) **78**

CIBEC - PERIÓDICO
N.º P0010520
ORIGEM
DATA

DA ALDEIA AO PARLAMENTO: a educação escolar indígena na nova LDB
Luis Donisete Benzi Grupioni (MARI/USP) **88**

A ETNOMATEMÁTICA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INDÍGENA
Ubiratan DAmbrósio (UNICAMP) **93**

UM MAPA DO QUE PODE SER A GEOGRAFIA NAS ESCOLAS INDÍGENAS
Márcia Spyer Resende (UFMG) **100**

O ENSINO DE HISTÓRIA PARA POPULAÇÕES INDÍGENAS
Circe Maria Fernandes Bittencourt (USP) **105**

EDUCAÇÃO INDÍGENA E O MANEJO SÓCIO-ECONÔMICO DOS RECURSOS FLORESTAIS: a experiência Xikrin
Isabelle Vidal Gianini (USP e Instituto Socioambiental) **117**

AS EXTENSÕES DO OLHAR: a arte na formação de professores ticunas
Jussara Gomes Gruber (Magüta: Centro de Documentação e Pesquisa do Alto Solimões) **122**

"EDUCAÇÃO INDÍGENA "VERSUS" EDUCAÇÃO PARA ÍNDIOS: sim, a discussão deve continuar...
Marina Kahn (CTI/SP) **137**

espaço aberto:

Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, experiências, traduções, etc.

OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: depoimentos **145**

OBSERVAÇÕES SOBRE UMA SOCIEDADE ÁGRAFA EM PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA
Renato Antonio Gavazzi (CPI/AC) **151**

O DIA DA CRIAÇÃO ENTRE OS TICUNA
Monique Deheinzelin (Magüta: Centro de Documentação e Pesquisa do Alto Solimões) **160**

DIVAGAÇÕES EM TORNO DO COMO E POR QUE A ARITMÉTICA EM CONTEXTO INDÍGENA
Luís Carneiro (Coordenadoria de Assuntos Indígenas da Fundação Cultural/Acre) **172**

DIRETRIZES PARA A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
MEC/SEF **175**

resenhas:

A CONQUISTA DA ESCRITA: encontros de educação indígena — Loretta Emiri e Ruth Monserrat
Marta Valéria Capacla 1 89

LINGÜÍSTICA INDÍGENA E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA — Lucy Seki (Org.)
Priscila Faulhaber 1 94

bibliografia:

Luiz Otávio P. da Cunha (DEDOC/FUNAI)

Cleide Albuquerque Moreira (DEDOC/FUNAI)
Maria Helena Gutemberg Caldas (DEDOC/FUNAI)

painel:

APRESENTAÇÃO
CARTA AO LEITOR
RESUMOS DE PESQUISAS

EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL: conquistas e desafios

Marina Kahn*
Bruna Franchetto**

Tendo em vista os inúmeros artigos já publicados que dão conta da trajetória histórica da Educação Indígena no Brasil, que começou na Colônia e vem se configurando até hoje, como um processo a serviço da assimiliação dos grupos indígenas à sociedade nacional, optamos, neste artigo, que pretende introduzir o leitor sobre o tema desta coletânea, tratar da Educação Indígena tal como vem sendo conceitualizada e implementada nesses últimos dez anos[1].

Tomamos como ponto de partida duas premissas. A primeira é que, ao longo deste texto, vamos utilizar a expressão Educação Indígena numa assumida aquiescência à naturalização que esses termos sofreram. Ou seja, Educação Indígena acabou tendo como referente o sistema formal, institucionalizado *na e pela* sociedade não-indígena, baseada no letramento e na escola. Consideramos, então, que tudo o que se formulou e executou até agora é mais Educação Escolar Indígena do que Educação Indígena propriamente dita, entendida esta última como sendo o conjunto dos processos de socialização e de transmissão de conhecimentos próprios e internos a cada cultura indígena.

A segunda premissa é admitir a impossibilidade de se definir com nitidez a real política de Educação Indígena colocada atualmente em prática no Brasil. Se ao longo da história do país, ela sempre andou ao lado da religião e das doutrinas humanitárias e positivistas, que nortearam a formulação da política indigenista brasileira, hoje, com as conquistas alcançadas na última Constituição referente aos direitos indígenas, parece haver um jogo de forças contraditórias entre as posições progressistas garantidas na lei e a efetiva consecução desses princípios. Ou seja, verificamos que há uma dificuldade de se compatibilizar as conquistas obtidas na defesa dos direitos humanos e especialmente das minorias étnicas no Brasil, com o ideário positivista que impregna nossa doutrina indigenista.

Há uma evidente tensão, irresolvida e talvez irresolvível, entre princípios que afirmam a pluralidade cultural e lingüística, e que exortam não só o respeito bem como a alimentação dessa pluralidade e uma visão sedimentada por uma longa história, que legitima e consolida práticas em todos os níveis, que corroboram e alimentam a homogeneização e a hegemonia de uma cultura e de uma língua — "as nacionais"[2].

*** Antropóloga, coordena o Projeto de Educação Waiãpi, do Centro de Trabalho Indigenista (CTI) e é pesquisadora no Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), em São Paulo.**

**** Lingüista e antropóloga do Museu Nacional/UFRJ. Assessora o projeto de educação no Parque Indígena do Xingu.**

[1] Para quem não teve oportunidade de acesso a essas leituras, recomendamos duas especificamente: a de Priscilla F. Barbosa (1984) e Aracy Lopes da Silva (1981).

[2] Para um aprofundamento no assunto, sugerimos a leitura dos trabalhos de Antônio Carlos Souza Lima, não publicados, mas disponíveis em bibliotecas de Faculdades de Ciências Sociais: "Aos Fetichistas...

Até os anos 70, podemos identificar um projeto claro, explícito e pragmático que norteou a Educação Indígena no Brasil: catequese e socialização para a assimilação dos índios na sociedade brasileira, já que a tradição indigenista se pautava no estímulo a formas sociais e econômicas que geravam dependência e subordinação da terra e do trabalho indígena a uma lógica de acumulação. O lema era integrar, civilizar o índio, concebido como um estrato social submetido a uma condição étnica inferior, quando vistos nos moldes da cultura ocidental cristã. Isto se confirma quando os órgãos oficiais de tutela — o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e depois a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) — estabeleceram convênios com instituições religiosas de diferentes credos, para que elas se incumbissem de implantar o trabalho escolar dentro das aldeias. O Estado tutor jamais se preocupara em colocar em prática uma política de educação específica para o índio que não fosse a voltada para a integração. Antropólogos e lingüistas eram chamados para darem pareceres sobre os convênios estabelecidos com as instituições religiosas, mas não para idealizarem e realizarem uma proposta de Educação Escolar Indígena.

A partir dos anos 80, haverá uma mudança neste quadro, mas instalar-se-á certa ambigüidade nas formas de se traçar e implantar uma política de Educação Indígena. Ambigüidade, porque não haverá uma revolução nas práticas que deveriam conduzir os rumos da Educação Indígena, mas sim uma grande transformação nas concepções que vão nortear o convívio do Estado brasileiro com sua realidade indígena. Os anos 80 foram o marco na afirmação dos movimentos indígenas organizados no Brasil, motivados também pelo caminho construído pelas organizações civis de apoio ao índio para a conquista dos seus direitos formais, garantidos em lei, via Constituição. Foi, então, o início de uma mobilização dos próprios sujeitos índios para conquistas políticas que vinham sendo lançadas na arena de um país que sempre se orgulhou de sua *democracia racial* e *uniformidade lingüística.* A mobilização indígena apoiada pelas instituições civis de apoio à causa possibilitou a inédita aceitação do direito dos índios de serem diferentes, uma conquista que tentará romper com a tradição assimilacionista que prevalecia nas legislações anteriores, abrindo-se espaço para a superação do tradicional exercício da tutela paternalista que sempre marcou a relação do Estado com os povos indígenas no Brasil. Ou seja, surgiram leis promissoras para um país onde as formas de intervenção definidas pelo Estado preocupavam-se primordialmente em *evitai' a destruição física* dos povos indígenas, mas, em contrapartida, assumiam como inevitável o *desaparecimento das culturas indígenas.* A experiência histórica demonstrava, entretanto, que o processo de mudança desencadeado pela presença dos brancos majoritários ao redor das sociedades indígenas conduzia a reformulações socioculturais, mas não à transformação dos índios em não-índios; conseguiu-se que esta constatação fosse assimilada pela nova legislação através do reconhecimento da existência e manutenção das minorias étnicas no país.

Quando falamos em sociedade civil mobilizada pela questão das minorias, referimo-nos às inumeras organizações não-governamentais de apoio ao índio; a setores progressistas da Igreja Católica (Conselho Indigenista Missionário — CIMI, ligado diretamente à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil — CNBB) e protestante (principalmente luteranos e anglicanos) dispostos a rever sua inserção na história do país como os agentes do contato com os povos indígenas. Todos pretendem propiciar discussões que resgatem o trabalho de recuperação da identidade étnica dos povos indígenas.

As universidades também se mobilizam: centros e cursos de lingüística incrementam os levantamentos e estudos das línguas indígenas; antropólogos subsidiam projetos de educação escolar indígena (geralmente encaminhados por agências não-governamentais); matemáticos, geógrafos e historiadores dedicam-se cada vez mais aos estudos do que se passou a designar por Etnoconhecimentos e, surpreendentemente, os pedagogos são os que demonstram uma inserção ainda tímida na área.

Nessa conjuntura, em relação à problemática indígena em geral e, mais especificamente, na formulação de uma prática pedagógica junto às comunidades, podemos apontar, hoje, a existência de duas vertentes da ação indigenista no campo da Educação Indígena:

1) a vertente oficial, patrocinada pela Funai e pelas secretarias estaduais ou municipais de educação, em que se transpõem nas escolas indígenas o modelo das escolas rurais e, às vezes, até urbanas para dentro das aldeias. Nesta mesma vertente oficial, podemos localizar as escolas das missões religiosas, cuja fundamentação teórica é mais elaborada que as escolas do governo: sustentam-se nas escolas bilíngües, eficientes instrumentos civilizatórios que tornam os índios leitores do Evangelho traduzido em suas línguas maternas[3].

2) a segunda vertente tem sua origem nos anos 80, quando aqueles setores organizados da sociedade civil que já apontamos, encampam, principalmente através das organizações não-governamentais, atividades de intervenção e assessoria a comunidades indígenas em seus projetos políticos. Podemos dizer que o processo de reconquista dos territórios indígenas foi decisivo na demanda por um ensino escolar formal nas aldeias, e as organziações de apoio tiveram papel fundamental junto à FUNAI, no sentido de pressionarem o governo no reconhecimento das terras indígenas. As lideranças indígenas, ao se dirigirem às autoridades federais, ou mesmo no contato direto com as forças políticas locais interessadas em suas terras — madeireiros, mineradoras, garimpeiros e fazendeiros — foram percebendo que a escola implantada há anos em suas aldeias era de muito pouca serventia: oferecia-lhes uma matemática incapaz de fazer os índios controlarem anos de trocas comerciais injustas; um código escrito limitado à leitura alienada de trechos da Bíblia ou de patéticos bê-a-bás, ou ainda de textos que empobrecem e infantilizam fragmentos da tradição oral.

Nesse contexto é que nasceram propostas de escolas que, embora poucas (algumas já têm quase quinze anos de trabalho contínuo), se voltam sobretudo para a formação de professores indígenas, acompanhamento das escolas e definição de currículos específicos. Essas escolas, tidas como "alternativas", vêm sendo gradativa e crescentemente implantadas a partir de demandas das associações ou lideranças indígenas, ou a partir da interlocução mantida entre pesquisadores e comunidades indígenas. É neste momento que emergem as demandas por escola onde eles, índios, querem efetivamente conquistar aquilo que não têm: o domínio da leitura e escrita de uma língua, seja a sua própria, seja o português, a língua oficial no país.

Essas "escolas alternativas" é que tornaram necessária a busca de assessoria dos pesquisadores, dentro de algumas universidades do país, que começavam a perceber o enorme campo de trabalho

[3] O artigo de Maria Cândida Barros, nesta coletânea, aprofunda esta questão.

na área dos etnoconhecimentos. São as universidades brasileiras, aliadas à ação de organizações não-governamentais, que têm tentado formular e viabilizar uma política nacional de Educação Indígena cujos princípios básicos são: 1) a vinculação e reconhecimento das escolas indígenas no Sistema Nacional de Educação; 2) o uso das línguas maternas e incorporação dos processos próprios de aprendizagem como base de implantação da escola formal; 3) o desenvolvimento de programas, currículos e materiais didáticos específicos e diferenciados para as escolas indígenas; 4) preparação de recursos humanos especializados para a formação de professores indígenas.

Esses princípios foram finalmente encampados pelo Ministério da Educação e constam num documento oficial intitulado "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena", formulado em 1992, por força de um decreto presidencial de 1990 que transferiu da FUNAI para o MEC a tarefa de garantir a escolarização dos grupos indígenas no Brasil. Não há consenso a respeito dos benefícios desse decreto e não é nosso objetivo avaliá-lo. Destacaríamos apenas a dupla face dessa nova medida: de um lado, é um ganho no aspecto legitimador das eventuais ações que venham a ser tomadas no sentido de colocar em prática uma política nacional de Educação Escolar Indígena, poder nunca fornecido para a FUNAI (ou conquistado por ela); por outro, entrega-se o poder real de gerenciamento dessas políticas nas mãos dos municípios que, em sua maioria, são absolutamente antiindígenas. O MEC não tem, no Brasil, poder executivo e repassa aos Estados e Municípios as verbas necessárias para que cada um desenvolva seus projetos de governo. Até agora, quatro anos depois de assinado o decreto, o MEC ainda não conseguiu impor-se como agenciador das ações educativas nas áreas indígenas. A FUNAI se vê cada vez mais esfacelada, e os municípios com crescente autonomia para traçar e implantar suas políticas públicas investem, sobretudo na Amazônia, no trabalho de apagar qualquer vestígio de presença indígena nos seus limites, reflexo daquela concepção integracionista mencionada acima. Em nível local, as práticas integracionistas — às vezes violentamente integracionistas —, já mencionadas, continuam dominantes.

O desafio continua lançado. Resta saber por qual prioridade: conseguir que o Sistema Nacional de Educação repense imediatamente a concepção de educação para o país e formule, depois, um conceito de educação para minorias; ou que faça as duas coisas concomitantemente. O que é preciso redimensionar e contestar é o atual discurso disseminado nas repartições públicas "preocupadas com nossos indígenas", remetendo-se a uma falsa sensação de dever cumprido. Com muita freqüência, mudou apenas a roupagem do dizer: o discurso incorpora o tirânico clichê antropológico do "determinismo cultural", as frases de efeito do jargão pedagógico do "aprender-construindo-em-processo" e da inevitabilidade do "ensino bilíngüe". O fazer continua o mesmo. Além disso, a experiência histórica brasileira nos tem revelado outra verdade: não basta uma Constituição. É preciso que as políticas gerais de governo reflitam seus princípios em práticas abrangentes e interventoras, de modo a garantir uma transformação no direcionamento das ações públicas voltadas para o "social". Este é um problema de ordem nacional, que atinge a todos que não podem pagar para ter sua escola: brancos, pobres e minorias étnicas, em geral.

Nosso intuito, ao organizarmos este número do Em Aberto, é contribuir para a mudança de rumos — do dizer e do fazer — da

chamada Educação Indígena, no momento em que parece abrir-se um espaço para reformulações, no âmbito da política oficial, através do próprio Ministério da Educação. Procuramos, assim, dar alguma substância às discussões que têm sido travadas no Comitê de Educação Escolar Indígena, no seu trabalho de assessoria e de definição das novas "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena". Nesse contexto, achamos importante oferecer ao público, entre outras coisas, reflexões, críticas e polêmicas sobre aspectos da Educação Indígena e relatos de experiências alternativas, divulgando idéias e projetos não-oficiais que poderão — é o nosso desejo — influenciar positivamente a própria política oficial.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Priscilla F. Educação e política indigenista. *Em Aberto,* Brasília, v.3, n.21, p.1-11, maio/jun. 1984.

CADERNOS EDUCAÇÃO BÁSICA: série institucional. Brasília: MEC, SEF, DPEF, 1993. v.2

SILVA, Aracy Lopes da. *A questão da educação indígena.* São Paulo: Brasiliense, 1981. cap.: A filosofia e a pedagogia da educação indígena: um resumo dos debates.

O QUE É ENSINO BILÍNGÜE: a metodologia da gramática contrastiva

Ruth Maria Fonini Monserrat*

Queremos aprender o português para entender a cabeça do branco. (Vários índios brasileiros, em várias ocasiões)

O documento *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena* do MEC (1993), em consonância com o espírito da nova Constituição, reza que "a Educação Escolar Indígena deve ser intercultural e bilíngüe, específica e diferenciada" (p.10). Ao apresentar a situação heterogênea das sociedades indígenas em relação ao uso de suas línguas e da língua portuguesa, o mesmo documento ressalta que "essa situação sociolingüística assim como o momento histórico atual e suas implicações de caráter psicolingüístico fazem com que se assuma a educação escolar indígena como sendo necessariamente bilíngüe:

a) cada povo tem o direito constitucional de utilizar sua língua materna indígena na escola, isto é, no processo oral e escrito de todos os conteúdos curriculares, assim como no desenvolvimento e reelaboração dinâmica do conhecimento de sua língua;

b) cada povo tem o direito de aprender na escola o português como segunda língua, em suas modalidades oral e escrita, em seus vários registros — formal, coloquial, etc." (p.ll).

*** Professora adjunta da UFRJ, coordenadora do Seminário Permanente de Educação e Estudos Indígenas (Sepeei) da Faculdade de Letras da UFRJ, membro do Comitê de Educação Escolar Indígena como representante das universidades.**

Passar da teoria à prática é, como sempre, o mais difícil. No caso concreto da Educação Escolar Indígena hoje, no Brasil, é preciso distinguir inicialmente duas situações: o processo escolar para crianças e o processo de formação de professores índios.

Preponderou até pouco tempo e ainda perdura em muitos casos a situação em que não-índios, ou índios de etnias distintas da dos alunos, eram ou são professores de crianças em escolas das aldeias. A língua utilizada no ensino é a portuguesa, e os currículos e materiais utilizados são os das escolas não indígenas. Os resultados, negativos sob qualquer ponto de vista — seja o psicológico, seja o cultural, seja o da eficiência do aprendizado —, são sobejamente conhecidos e não necessitam aqui de maiores comentários.

Há, no entanto, outras situações em que a educação escolar infantil nas aldeias já vem sendo conduzida, pelo menos parcialmente, na língua materna do grupo, por professores da mesma etnia dos alunos. Mas esses professores, em sua maioria, não têm formação específica para o magistério, nem dispõem de materiais didático-pedagógicos adequados ou suficientes. São obrigados a se restringirem, o mais das vezes de forma bastante precária, às primeiras etapas da alfabetização e aos rudimentos da aritmética. Neste último caso, inevitavelmente entra o português já de início, através dos nomes dos números e de sua contagem, prática habitualmente inexistente fora da experiência de contato com a sociedade majoritária.

Desde a conferência da UNESCO de 1951, tornou-se axiomático que a língua mais adequada para a alfabetização é a materna. Há, é certo, argumentos contrários ao uso da língua materna, entre os quais avultam os referentes aos problemas práticos da

educação bilíngüe: carência de professores bilíngües e de materiais didáticos adequados ou suficientes, ausência de estandardização e normalização da maioria das línguas vernáculas, quando não do próprio código escrito, vocabulário reduzido, etc. Mas, apesar de tudo isto, a verdade é que, desde aquela época, proliferaram os programas de educação em língua materna em todo o mundo, dando origem a múltiplos modelos de educação bilíngüe.

Tais modelos se diferenciam em função do lugar, em termos quantitativos e qualitativos, reservado ao ensino/aprendizagem e à utilização da língua materna no processo escolar global. Ou seja, pode ocorrer:

a) o uso quase exclusivo da língua materna durante o primeiro ou os dois primeiros anos de escolaridade, acompanhado da presença da língua oficial unicamente na modalidade oral;

b) a transição para a língua dominante a partir do segundo ou terceiro ano, como língua de ensino das disciplinas curriculares, mantendo-se a língua materna apenas como língua de comunicação entre os alunos ou como objeto de ensino de uma disciplina particular — "língua materna";

c) a distribuição das línguas segundo disciplinas ou habilidades específicas ensinadas, etc.

Assim, a ênfase dada à língua materna é usada como critério para distinguir vários métodos: o método direto, os programas bilíngües de transição, os de manutenção lingüística e o bilingüismo institucional (cf. González Lorenzo, 1985).

O método direto — apesar de mostrar-se permissivo e aceitar o uso da língua materna pela criança, enquanto ela não adquire maior domínio da língua dominante (e apesar de que esta seja introduzida em sua modalidade oral antes da alfabetização propriamente dita) — na verdade representa uma versão moderna dos velhos métodos que visavam à assimilação das minorias imigrantes ou autóctones à língua e cultura dominante.

Quanto aos métodos bilíngües de transição, seus efeitos são tão ou mais nefastos para o futuro da língua autóctone que os do método direto, na medida em que eles "não conseguem evitar a erosão das línguas minoritárias" (id., ibid., p.l42). E fácil comprender por que isso acontece: é que na prática, por inércia ou falta de preparo dos professores, por carência de materiais didático-pedagógicos adequados, etc, paulatinamente a língua materna vai sendo relegada e por fim abandonada de todo.

Eliminadas as duas abordagens acima referidas, por inadequadas, pode-se dizer que o que interessa às sociedades indígenas é um processo escolar de manutenção lingüística, em que o ensino bilíngüe aponte para o fortalecimento, mas, mais ainda, para a possibilidade de desenvolvimento de suas línguas maternas como instrumento eficiente de afirmação de sua identidade socioeconômico-cultural frente à sociedade majoritária.

Um processo como este exige a utilização da língua indígena não apenas como veículo de comunicação entre os alunos, ou restrita aos primeiros anos de freqüência à escola, ou às classes de linguagem. A língua indígena precisa ser "estudada", modernizada, ampliada, normatizada e normalizada, mas tal processo só pode ser efetivamente posto em marcha se houver, por parte dos seus

usuários — em primeiro lugar os professores indígenas —, a consciência da importância dessa tarefa, clara vontade política direcionada nesse sentido, e participação ativa e continuada em todas as etapas do processo.

Não basta, porém, toda a (boa) vontade e toda a consciência do mundo, para que as coisas se realizem como as idealizamos. Os professores índios, as comunidades indígenas em geral, as entidades que as apóiam, e o próprio MEC, via Comitê de Educação Escolar Indígena, reivindicam que toda a escolarização feita nas aldeias fique a cargo de professores indígenas. Com isto, cumprir-se-ia uma das condições necessárias para que a escola possa desenvolver programas de manutenção lingüística. Mas, para isto se tornar realidade, é absolutamente imprescindível que esses professores, sem abandonarem sua atuação corrente nas escolas, tenham paralelamente formação especializada que, ao mesmo tempo:

a) contemple sua necessidade de informações e conhecimentos relativos aos vários campos e aspectos da cultura dominante, a fim de que, a partir das informações e etnoconhecimentos relativos a suas próprias culturas, possam operar a síntese crítica necessária para que, "ao mesmo tempo em que se assegura e se fortalece a tradição e o modo de ser indígena, fornecem-se os elementos para a relação positiva com outras sociedades" *(Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena,* 1993, p.12); contemple, além disso, e crucialmente, sua necessidade de "dominarem" a língua portuguesa;

b) contemple sua formação específica como professores, e, em primeiro lugar, como alfabetizadores em sua língua materna; sem esquecer, porém, que também aqui eles terão de operar a síntese entre métodos e procedimentos requeridos pelo ensino/aprendizagem na situação específica da sala de aula (realidade estranha à cultura tradicional) e os métodos e procedimentos de ensino/aprendizagem característicos de suas culturas;

c) contemple sua formação como pesquisadores das próprias culturas, capazes de compreender, analisar e explicitar os etnoconhecimentos do seu povo, sem o que não poderão processar as várias e necessárias sínteses acima referidas.

Voltando, então, à referência inicial sobre o necessário caráter bilíngüe e intercultural da Educação Escolar Indígena, é mister concluir que, pelo menos por ora, todos os esforços e ações no sentido de se alcançarem essas metas devem se concentrar na *formação bilíngüe e intercultural dos professores indígenas.*

Nessa trajetória, é de extrema importância o trabalho conjunto e a ajuda mútua entre índios (alunos/professores-em-formação) e não-índios (assessores/especialistas de distintos campos), pois a rigor todos ainda estão engatinhando, buscando o rumo daquilo que poderá se tornar futuramente Magistério Indígena, Professor Indígena ou Formador de Professores Indígenas.

Para que um dia se possam exercer na prática escolar indígena os direitos de "aprendizagem" do português e ao mesmo tempo de "utilização", "desenvolvimento" e "reelaboração dinâmica" das línguas maternas indígenas, é preciso se ter compreensão clara das condições e das características necessárias para que um programa bilíngüe apresente resultados positivos e eficazes.

Pode-se considerar, com Widdowson (1987, ao referir-se a artigo de Hornby publicado em 1946), que o aprendizado de uma língua apresenta três aspectos principais: "a aquisição do conhecimento da língua", "o domínio do uso da língua" e o "desenvolvimento do sentimento da língua".

Os dois primeiros aspectos têm a ver com o uso instrumental e utilitário da língua. Mesmo tendo mudado, no decorrer das últimas décadas, as correlações valorativas entre conhecimento e uso — inicialmente se supunha que era preciso primeiro conhecer o sistema e os códigos da língua, e o uso viria como decorrência disso; mais tarde, pensou-se o contrário, que a atividade comunicativa, o uso prático da língua, é que era fundamental para se poder conhecer a língua — de qualquer forma "os dois enfoques estão centrados no domínio prático, utilizando a linguagem como instrumento para uma comunicação efetiva" (Widdowson, 1987, p.174).

A preocupação de Widdowson, assim como a nossa no caso da formação de professores indígenas, é com o terceiro aspecto, aquele que se refere ao "desenvolvimento do sentimento" da língua. Tal "sentimento" só se adquire "através de elevada conscientização das possibilidades expressivas inerentes à natureza mesma da linguagem. O sentimento, sob esta interpretação, é o reconhecimento das formas lingüísticas como formulações de maneiras particulares de entender a realidade. E, em outras palavras, uma concepção da linguagem como instrumento cultural" (id., ibid., p.175).

Não é outra senão essa, a nosso ver, a visão subjacente à frase epígrafe deste trabalho, reiteradamente expressa por índios de distintos povos: "Queremos aprender o português para entender a cabeça do branco."

Este aspecto da aprendizagem de uma língua é fundamental para que o termo "intercultural" aplicado à Educação Escolar Indígena tenha sentido. Quando a ênfase é posta apenas no aprendizado do uso comunicativo da língua, não se consegue desenvolver a consciência de como as línguas "refletem as atitudes culturais, as idéias e preocupações das pessoas que as falam", e portanto como elas revelam sua "cabeça".

E claro que os três aspectos apontados são necessários no ensino/aprendizagem de uma língua. "Há, em resumo, um lugar para o "estudo" e outro para o "aprendizado" das línguas" (Widdowson, 1987, p. 180). E se, no caso dos índios em relação à aprendizagem do português, tal estudo sozinho não basta para garantir a consciência intercultural, ele pode contribuir, sob a condição de estar estreitamente associado ao estudo da própria língua, para proporcionar o conhecimento necessário sobre o qual se baseia a interculturalidade.

Pode aqui surgir dúvida sobre tal centramento na própria língua — que, tendo objetivo cultural, pressupõe orientação integradora: isso não acarretaria prejuízo ou retardo no aprendizado da língua para fins utilitários de comunicação? "Não parece haver nenhuma razão convincente para supor que o centrar-se na própria língua iniba o aprendizado do uso da mesma. Pelo contrário, a forma lingüística, da mesma maneira que as concepções de consciência cultural, e suas projeções potenciais como função comunicativa podem ser concebidas como unidades de aprendizagem para o desenvolvimento da consciência cultural e da suficiência. Desta

maneira, o conhecimento aparece como a base para o sentimento e o uso das línguas." (id., ibid., p.178)

O autor vê a possibilidade de colocar em prática tais princípios e pressupostos através de pedagogia que se apóie em "comparações" entre as línguas, para desenvolver uma metodologia que incorpore as análises diferenciais que se forem processando. Sabe-se que este tipo de atividade já é utilizado, de forma não sistemática, em muitos cursos de línguas, com a finalidade de facilitar seu aprendizado instrumental. Widdowson propõe que ela se torne a base metodológica de um ensino que vise ao estudo cultural da linguagem.

Na formação dos professores indígenas, essa metodologia contrastiva permitiria que se fossem processando e sistematizando — ao mesmo tempo em que se apreendem as estruturas gramaticais do português — as estruturas básicas, muitas vezes ainda não abordadas em nenhum estudo lingüístico, de suas línguas maternas.

Os estudantes poderiam, por exemplo, analisar contrastivamente certos campos léxicos na sua língua e na estrangeira (língua indígena e português, no nosso caso), "comprovando como esses campos refletem estruturas de pensamento e comportamento, como os termos emprestados de outras línguas se ajustam a necessidades culturais, etc.O grupo poderia ser conduzido também à busca de como os conceitos elementares de estado, tempo, processo e causalidade são codificados de maneira diferente segundo a sintaxe da língua; ou como diferentes relações sociais se codificam em termos de direções em diferentes línguas e como estas são utilizadas para expressar valores de poder e solidariedade" (Widdowson, 1987, p.177).

O interessante no estudo contrastivo de duas línguas é que, mais que qualquer outro, ele está referido diretamente à experiência lingüística do aluno, podendo, por isso, despertar seu interesse e envolvê-lo de forma criativa no processo de percepção e análise consciente das estruturas gerais de sua própria língua e da língua "do outro", de sua própria cultura e da cultura "do outro", por conseguinte.

Sabe-se que é fundamental, no trabalho com as línguas — tanto a indígena como a portuguesa — o papel do lingüista como assessor do aluno/professor indígena. Mas em que consiste concretamente a assessoria lingüística no caso específico do trabalho contrastivo com as duas línguas? Que tipo de atividades são ou podem ser desenvolvidas?

Situação típica em que se pode desenvolver essa atividade é a encontrada nos cursos/encontros para formação de professores índios, onde os participantes já dominam, bem ou mal, a escrita em sua língua materna indígena (a situação especial, minoritária, em que o português se tornou a língua materna de um povo indígena, coloca problemas de outra natureza, não abordados aqui). A situação ideal de haver um assessor lingüista mais ou menos permanente, na área de cada língua, é utópica. Em alguns desses cursos, os alunos/professores pertencem a uma única etnia, em outros, a várias etnias diferentes. Ilustra-se abaixo, sem identificar os protagonistas, uma situação real ocorrida em 1993.

Alunos/professores da mesma etnia. Um deles já é professor na aldeia, tendo começado a alfabetização dos demais na língua indígena, que todos utilizam como primeira língua. Há vários problemas não resolvidos de ortografia. O alfabeto proposto tenta-

tivamente em ocasião anterior pelo assessor permanente não-indígena junto com o lingüista assessor vem sendo testado na prática pelo professor índio.

O lingüista coordena os trabalhos lingüísticos no curso, que tem uma semana de duração. Primeira tarefa para todos os participantes: representar em mapa o território do povo, identificando as estradas, aldeias, rios, etc, com os nomes escritos na língua e em português. A seguir, discussão coletiva (na língua) sobre as realizações de cada um, com retificações e complementações, quando é o caso. O lingüista anota para si as discrepâncias ortográficas observadas. Depois, cada um dos participantes escreve em seu caderno algo sobre um dos rios mencionados. Os textos (de duas a três linhas, em geral) são escritos no quadro por seus autores, e depois lidos oralmente. Aí começam as observações do lingüista sobre as discrepâncias observadas na escrita e se faz a análise coletiva das questões surgidas, para que a decisão final seja realmente fruto do consenso.

Muitos conteúdos de lingüística, normalmente só abordados em cursos especializados de nível superior, são tratados durante esse tipo de sessão de trabalho, que se repete durante o curso, com outros textos produzidos. Dessa forma, no caso em pauta, puderam ser analisados, contrastivamente com o português, alguns aspectos gramaticais (morfológicos e sintáticos) e fonológicos da língua, como o paradigma possessivo nominal, o sistema número/pessoa no verbo, a pluralidade nos nomes, os modos verbais, entre outros. Os textos elaborados e corrigidos pelos alunos com seu professor e assessores, e devidamente ilustrados, integrarão o primeiro livro de leitura nessa língua, e serão utilizados na escola como material didático para a alfabetização das crianças.

Em outros contextos, já se tem trabalhado com a descoberta, explicitação e sistematização dos sistemas nativos de classificação zoológica e botânica, entre outros, para fins de elaboração coletiva de vocabulários bilíngües, ou mesmo enciclopédicos em relação a dada cultura.

O trabalho com a sistematização gramatical da língua indígena — sempre numa abordagem contrastiva com o português — quer "matar dois coelhos de uma só cajadada": por um lado, visa à feitura de gramáticas descritivas e pedagógicas das línguas em foco; por outro, através da compreensão e paulatino domínio das estruturas gramaticais do português, pretende contribuir para que os índios na escola atinjam mais rapidamente aquele "sentimento da língua" portuguesa que lhes permitirá não apenas "entenderem a cabeça do branco", mas também moverem-se como cidadãos no terreno da língua oficial e das múltiplas culturas do país comum de índios e não-índios, o Brasil.

A meta (sonho?) é conseguir, paulatinamente, em esforço que congregue toda a comunidade e não apenas os professores (em que pese seu papel fundamental no processo) elaborar e sistematizar na escrita os etnoconhecimentos indígenas tradicionais e atuais nas várias áreas —com todos os acréscimos, modificações ou perdas dos últimos em relação aos primeiros. Mas, para tal, vale reiterar: é imprescindível que os professores indígenas se tornem, além de tudo o que necessitam saber e fazer, também pesquisadores de suas próprias línguas.

Se, e quando, tudo isso for feito — inicialmente no processo de formação especializada de índios para o magistério indígena e depois, nas próprias escolas indígenas, no processo de escolariza-

ção infantil —, aí, sim, a Educação Escolar Indígena, pelo menos no que se refere à linguagem, poderá ser chamada, com propriedade, de intercultural e bilíngüe.

Referências bibliográficas

DIRETRIZES para a política nacional de educação escolar indígena. Brasília: MEC, 1993.

GONZALEZ LORENZO, Manuel. *Bilingüismo en Galicia:* problemas y alternativas. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 1985.

WIDDOWSON, H.G. Estudio del lenguaje y aprendizaje del lenguaje. In: SIGUAN, M. (Coord.). *Lenguay educación en Europa.* Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias, 1987. p.171-180 (ICE. Colección seminario, 19).

EDUCAÇÃO **BILÍNGÜE, LINGÜÍSTICA E MISSIONÁRIOS***

Maria Cândida Drumond Mendes Barros**

Na América Latina, o lingüista se tornou figura central dos projetos de alfabetização nas línguas indígenas, sobrepondo-se ao pedagogo e ao antropólogo na direção dos projetos de Educação Indígena. Nesse uso aplicado da lingüística, as fonologias das línguas indígenas deixaram de ser sistemas de escrita exclusivo dos lingüistas, para ser também, e principalmente, modelo de alfabeto para as comunidades indígenas. O postulado fonológico "para cada fonema, um só símbolo" passou a ser válido também para a escola indígena ("para cada fonema, uma só letra").

Neste trabalho pretendo traçar uma história da concepção de lingüística como ciência aplicada à Educação Indígena na América Latina, paralelamente à história da atuação do Summer Institute of Linguistics (SIL)[1] nos países latino-americanos. Não é possível se referir a esse modelo de educação sustentado em bases lingüísticas, sem fazer menção aos missionários do SIL. A formulação desse projeto educacional se deu no México, na década de 30, a partir da aliança entro os indigenistas mexicanos e os missionários do SIL, e se difundiu na América Latina a partir da Segunda Guerra Mundial, através dos mesmos missionários. A alfabetização em língua indígena propagou-se na América Latina como parte do processo de evangelização.

Na última parte deste trabalho, apresento considerações teóricas a respeito do antagonismo fenomenológico e social entre a escrita e a oralidade (Ong, 1982; Harris, 1980; Goody, 1986). A polaridade entre essas duas formas de uso da linguagem impede postular uma relação de correspondência unívoca entre elas, da maneira como está suposto no lema acima mencionado: "para cada fonema um só símbolo/para cada fonema, uma só letra". A polaridade entre escrita e oralidade põe em jogo o postulado da "naturalidade" do uso da escrita fonológica por falantes de comunidades ágrafas.

A lingüística americanista como uma escrita para a comunidade científica

Para a *Linguistic Society of America, o* objeto de estudo "língua" se definia como manifestação oral e a sua escrita ortográfica como seu substituto. Oralidade e escrita se diferenciavam enquanto realidade *versus* representação. A dimensão oral da língua não era possível de ser representada pela escrita ortográfica, considerada como uma forma artificial e arcaica de representação (Bloomfield, 1942, p.8). O pouco valor científico das escritas ortográficas se devia a que sobre elas imperavam critérios extralingüísticos, impostos pela tradição ou pelo poder prescritivo de um grupo, como o das academias.

O lingüista requeria que uma escrita especial fosse capaz de estabelecer um quadro fiel da oralidade e, ao mesmo tempo, reproduzisse o sistema lingüístico subjacente a todas as línguas do mundo.

* Reprodução resumida de artigo publicado no *Boletim de Antropologia do MPEG,* v.9, n.2, 1993.

** Do Museu Paraense Emílio Goeldi/CNPq.

[1] No Brasil, a Sigla SIL tornou-se Sociedade Internacional de Lingüística.

Esse objetivo era logrado através do uso do alfabeto fonético, da análise fonológica e morfológica. O desiderato da lingüística era que o sistema de escrita científica estabelecesse uma representação da oralidade por correspondência unívoca, ou seja, que fizesse corresponder a cada elemento da oralidade um símbolo gráfico.

O alfabeto fonético permitia distinguir som de letra, ao estabelecer uma escrita organizada pela forma de articulação física de sons, ordenada por meio de um quadro indicando o modo de articulação (fricativo, oclusivo, etc.) e o ponto de articulação (velar, bilabial, etc.) no aparelho fonador.

A objetividade da escrita do lingüista não se limitava à reprodução fiel dos sons. Seu trunfo maior estava na possibilidade de representação de outros níveis da língua, o fonológico e o morfológico, menos aparentes enquanto fenômeno físico. O "fonema" ou o "morfema" revelavam um nível subjacente à manifestação física, com valor de realidade psicológica para o falante nativo.

Até a década de 30, as questões em torno do alfabeto fonético e da análise fonológica de línguas indígenas, debatidas no Linguistic Society of America (LSA), se destinavam apenas ao seu uso pelos lingüistas, como se depreende do artigo coletivo "Some ortographic recommendations. Arising out of discussions by a group of six Americanist linguistics", escrito por George Herzog, Stanley Newman, Edward Sapir, Mary Haas Swadesh, Morris Swadesh e Charles Voegelin (1934).

"Lingüística americanista" era o ramo da disciplina dedicado ao estudo das línguas indígenas segundo o modelo de Franz Boas. Uma marca da lingüística americanista na LSA foi considerar sem relevância, na definição de seu objeto de estudo, a diferenciação teórica entre língua literária e ágrafa. A teoria lingüística se apresentava como um método geral e as línguas indígenas estavam igualadas, em termos teóricos e metodológicos, às línguas indo-européias.

O postulado científico da igualdade entre as línguas, defendido pela lingüística americanista, teve importância para a formação de um discurso político-científico contrário às idéias evolucionistas, que ordenavam as línguas entre primitivas (ágrafas) e civilizadas (literárias). As idéias evolucionistas no âmbito da linguagem passaram a ter o valor de preconceito anticientífico.

Nem todas as correntes lingüísticas minimizaram a diferença entre línguas orais e literárias como a tradição americanista; apesar de todas reconhecerem a anterioridade da oralidade, elas variaram em relação ao grau de importância dado à escrita no âmbito do seu objeto de estudo.

A corrente lingüística que predominou no âmbito do estudo das línguas indígenas não foi o Círculo de Praga, mas sim o modelo da Linguistic Society of America. Isso fez com que prevalecesse nesse domínio a posição de não-caracterização das línguas indígenas pelo seu caráter ágrafo e de tomar a oralidade e a escrita científica como uma relação de correspondência unívoca. Esse estilo de estudo das línguas indígenas iria favorecer, mais tarde, a transformação da lingüística americanista em ciência aplicada.

A origem do modelo de educação indígena bilíngüe baseado na lingüística

A passagem da lingüística americanista de ciência pura (sem compromissos utilitaristas) à ciência aplicada surgiu no México

através da aliança entre indigenistas mexicanos e missionários do SIL, além da participação de alguns membros da Linguistic Society of America, como Morris Swadesh e Norman McQuown. Dessa aliança, a escrita lingüística passou a ser difundida também nas escolas indígenas.

O período da pós-revolução no México foi marcado pelo enfrentamento entre a Igreja Católica e o governo. Como a forma de oposição à Igreja, o governo criou uma rede de escolas estatais com o objetivo de substituir as escolas católicas. A educação do Estado, cunhada de "socialista", deveria ser de base positivista, e o seu professor deveria ter o papel de "soldado de Ia revolución en tiempo de paz" (Townsend, 1952, p.8.1).

Os intelectuais mexicanos tiveram uma grande participação na montagem da escola pública. Entre os temas educacionais mais controvertidos estava o da escola indígena (Heath, 1972; Cifuentes Garcia, 1981). Um grupo defendia que esta deveria utilizar o mesmo programa das escolas rurais. Outra proposta era a dos indianistas, que defendiam uma escola para a população indígena diferenciada da educação rural. Esta posição foi defendida pela Sociedad Indianista Mexicana e por antropólogos. Sua oficialização como posição de governo ocorreu durante a gestão de Elias Calles e Lazaro Cardenas.

O consenso entre os dois grupos era de que a escola deveria ser o principal instrumento de integração da população indígena ao Estado nacional. A proposta dos indigenistas não se resumia a um modelo de escola. Eles defendiam a montagem de uma burocracia com base na antropologia, a quem caberia a direção dos programas de governo para as áreas indígenas. A influência de Franz Boas no discurso indigenista mexicano levou a perda de ênfase que o conceito de raça tinha como forma de diferenciação do índio em relação a população nacional, e sua substituição pelo critério de "língua".

> *La diferencia fundamental que existe entre Ia raza indígena y el resto de la población mexicana, es sin duda el idioma. El color de Ia piel, Ia formula del cabello, el índice cefálico y muchas otros características somáticas o antropológicas, aun cuando tienen uma importancia grande, dadas Ias relaciones que hay entre soma y psique, no pueden compararse ni son tan evidentes como Ias diferencias lingüísticas.* (Basauri, 1937, p.57)

Um sinal dessa mudança conceituai aparece no censo de 1930, que, em vez da categoria de raça, utiliza "língua" como critério para identificar a população indígena (Departamento Autonomo de Asuntos Indígenas, 1940, p.34).

O estudo das línguas indígenas passou a auxiliar a integração nacional. A existência de línguas indígenas não constituía obstáculo nacional; na visão dos indigenistas mexicanos, línguas indígenas poderiam ser usadas como um método mais eficaz de ministrar conhecimentos científicos e informações sobre a nação, quando utilizadas na sala de aula pelos professores indígenas.

> *El lenguaje se ha tomado ya como hilo conductor hacia Ia mentalidady Hacia Ias necesidades prácticas de la pida indígena; el estudio del lenguaje es Io que abre el camino para su integración na-*

cional. (Investigaciones Lingüísticas, v.4, n.l/2, 1937, p.155)

Uma das primeiras medidas do Departamento Autonómo de Asuntos Indígenas, criado no governo Cardenas, foi organizar a "1ª Asamblea de Filólogos y Lingüistas", com objetivo de discutir o programa para a Educação Indígena. O ponto de partida foi a defesa do uso da língua indígena na educação oficial.

> *Convocar a todos los estudiosos para hacertes compreender Ia necessidad y Ia importancia de estudar el problema de Ia educación indígena, buscando un mejoramiento por medio de Ia utilización de Ias lenguas indígenas.* (Departamento Autonómo de Asuntos Indígenas, 1940, p.xiii).

A função da educação em língua indígena continuava sendo a de incorporação dos índios à sociedade nacional. O ensino do espanhol estava presente na escola, porém separado pedagogicamente do aprendizado da escrita e da leitura. A proposta era introduzir a escrita pela língua indígena, e o aprendizado do espanhol como língua estrangeira.

O grupo indígena Purepecha, no estado de Michoacan, falantes do Tarasco, foi escolhido como balão de ensaio das propostas educativas. Ali se implantaria uma campanha de alfabetização em Tarasco que sintetizaria a proposta Indigenista.

O projeto Tarasco se tornou o primeiro programa de educação pública na América Latina que oficializou a alfabetização na língua indígena e a lingüística como modelo da escrita da escola. O lingüista estava presente em todas as fases da escola: era o responsável pela elaboração de um alfabeto na língua e chefe do grupo dos professores indígenas.

A reunião de 1939 representou um divisor de águas na área de estudo de línguas indígenas no México. Antes dela, os estudos de línguas indígenas eram feitos pelas "academias de lenguas" (Nahuatl, Maya e Otomi), formadas por intelectuais de diversas áreas. A partir dela, a Lingüística passou a dominar, e se excluiu a Filologia como disciplina pertinente. Outra mudança foi em relação ao público ao qual se destinava os escritos em línguas indígenas. O objetivo das academias, antes de 39, era decidir e unificar uma escrita para uso entre os investigadores, como propôs o Instituto de Investigaciones Lingüísticas de Mariano da Silva Aceves.

> *Al estabelecer estos textos indígenas, recogidos de viva voz por sus autores, el asunto principal para nuestro) Instituto ha sido Ia discusión de los problemas técnicos de ortografia, dada Ia anarquia reinante en esta materia. Estos problemas quedam sometidos al estudio de nuestros academias especiales en cada idioma indígena ,y ya hemos dicho, que uno de sus principales objetivos, es precisar Ia ortografia del Nahuatl, del Maya, del Otomi y demás lenguas en uso, a efecto de facilitar y uniformar Ias investigaciones.* (Editorial, *Investigaciones Lingüísticas,* v.4, n.3/4, 1937, p.183)

O resultado da análise fonológica passou a ser adequado tanto para o cientista como para o falante nativo, e dado o aspecto

técnico da escrita fonológica, o lingüista se tornou o único especialista com poder decisório.

O fonema foi um dos principais conceitos da lingüística posto a serviço da administração pública; observe a referência a Sapir e a sua definição de fonema com valor psicológico para o falante nativo:

> *Sapir e su alumno Swadesh son en parte los responsables del desarrollo y de Ia forma definitiva de Ia teoria del fonema, teoria tan básica a todo estudio lingüístico* (Departamento Autonómo de Asuntos Indígenas, 1940, p.90).

Assim, o processo de alfabetização seria mais natural se fosse idealizado pelos sons da língua nativa.

> *Los sonidos — unidades que en los círculos científicos ultimamente han llegado a llamarse fonemas — son, para Ia persona que habla un idioma, unidades psicológicas y fonéticas al mismo tiempo, a Ias cuales se asocia un significado en Ia lengua. Por Io tanto, es facil enseñar al indígena a leer y escribir en su proprio idioma, proporcionandole preferentemente signos unidades, es decir, letras simples, que correspondem perfectamente a Ias unidades psicofonéticas reconocidaspor él en Ia lengua.* (Departamento Autonómo de Asuntos Indígenas, 1940, p.19)

Uma presença constante em todas as discussões sobre o uso da língua indígena na educação foi William Cameron Townsend, fundador do Summer Institute of Linguistics em 1935, no México. Ele e seu grupo participaram da 1ª Assembléia de Filólogos e Lingüistas, do l° Congresso Nacional de Educação, do Primeiro Congresso Interamericano de Indigenistas, todos eles fóruns de defesa da educação em língua indígena.

Na "1ª Assembléia de Filólogos e Lingüistas", vários membros do SIL apresentaram trabalhos em fonologia com base para a elaboração de uma escrita "prática" (Kenneth Pike, Max Lathrop, Eunice Pike, Florence Hansen). A influência de Townsend na reunião de 39 e no Projeto Tarasco se deu pela oficialização do seu método de alfabetização chamado "psicofonético" (mais tarde "psicofonêmico").

Antes de ir para o México em 35, Townsend havia traduzido o Novo Testamento para a língua Cakchiquel (Guatemala) e, como parte dessa tarefa, havia organizado uma escola para a alfabetização nessa língua, imprescindível para que pudesse haver uso do Novo Testamento traduzido. Já no México, Townsend transformou seu projeto de alfabetização com fins religiosos em um programa de educação laica, angariando com isso apoio do governo e dos intelectuais mexicanos. Sua proposta de educação se firmou através da publicação de material didático separado do religioso. As cartilhas de alfabetização não eram catecismo ou Novo Testamento, mas sabendo ler os primeiros, o alfabetizado tornava-se capacitado para ler os textos religiosos.

Quando na Guatemala, Townsend não precisou do saber lingüístico. A opção pela evangelização em língua indígena não precisava de conceitos como "sistema lingüístico", "língua materna", "fonema", "ponto de vista interno do falante", etc. A inclusão da Lin-

güística na formação do membro do SIL foi uma exigência do contexto político mexicano, que não reconhecia legalmente a figura do missionário. A brecha que Townsend encontrou para fazer o seu trabalho de tradução religiosa no país foi através da identidade de lingüista, figura de muito prestígio no indigenismo estatal.

> *When we went to Mexico we were willing to be ditch-diggers, but Mexico did not want ditch-diggers; they had plenty. We found, however, they did want linguists.* (Townsend et al., 1990, p.77)

O lingüista/missionário Townsend se instalou no México como educador, pago como professor rural, e teve mais liberdade para desenhar sua política de conversão/educação entre os indigenistas mexicanos, do que junto à Central American Mission, de quem foi missionário, por quase duas décadas, na Guatemala.

O missionário do SIL e o indigenista mexicano compartilhavam da política para a população indígena. Ambos concordavam com que o boteco, o feiticeiro e a Igreja Católica mantinham o índio explorado. Ambos propunham a integração dos índios através da educação e consideravam o professor indígena como seu agente. As línguas indígenas eram consideradas possíveis de serem "incorporadas" como expressão de novas idéias; serviam tanto aos missionários tradutores da Bíblia como aos indigenistas interessados em traduzir discurso do governo ou das leis. As diferenças entre eles se reduziu aos textos que pretendiam traduzir.

O diálogo mantido entre o missionário evangélico e o indigenista anti-religioso no México pode ser ilustrado por um trecho do livro *Outlook in Mexico,* de Alberto Rembao (1942). Ele falava da amizade entre um missionário chamado James Warren ou Dom Santiago, e um presidente do México. Para o presidente, o uso da língua indígena na tradução do Novo Testamento e a Lingüística estão incluídas na sua política indigenista. Enquanto o presidente vê no missionário um meio de levar a cabo sua política de integração, o missionário encontra na política do presidente o caminho para a concretização de seu principal objetivo, a conversão religiosa.

Como vimos, a concepção de lingüística como ciência aplicada à Educação Indígena e da fonologia como uma forma de escrita para a população indígena surge do estreito contato entre o SIL **e** o indigenismo mexicano na década de 30. Essa visão da lingüística americanista aplicada não foi, contudo, consenso da comunidade dos lingüistas americanos. Sol Tax (1945, p.27), em artigo sobre "Anthropology and Administration" criticava o caráter prático que a lingüística havia tomado ao se envolver nos projetos de alfabetização em línguas indígenas. Por outro lado, pouco tempo depois, a lingüística norte-americana reforçou seu caráter de ciência aplicada. Durante a Segunda Guerra Mundial, a experiência de campo dos lingüistas americanistas teve sucesso como método para aprender línguas estrangeiras por parte das forças armadas.

A difusão do projeto de educação bilíngüe e do modelo de lingüística aplicada na América Latina

O Projeto Tarasco teve vida curta entre os Purepecha, mas sobreviveu por longos anos como modelo de Educação Indígena nos fóruns indigenistas. Em 1940, ele foi apresentado como exemplo aos demais países do continente americano durante o Primeiro Congresso do Instituto Indigenista Interamericano. Do Instituto,

laboratório do pensamento indigenista mexicano, e criado por iniciativa do governo Cardenas para difundir a proposta de uma burocracia indigenista formada por antropólogos, participava o próprio SIL.

Na década de 50, o Projeto Tarasco se internacionalizou através da Unesco, que passou a recomendar o uso da língua materna na alfabetização de crianças em todo o mundo. Morris Swadesh e Kenneth Pike foram alguns dos lingüistas que participaram das reuniões promovidas pelo órgão.

Se os mexicanos ajudaram a difundir o projeto Tarasco como modelo de escola indígena, quem montou as escolas bilíngües nos demais países da América Latina (Guatemala, Peru, Brasil, Equador, Colômbia, etc.) foram os missionários do SIL. Depois da experiência do México, tornou-se norma da missão participar de programas oficiais de Educação Indígena. Os trabalhos no âmbito da alfabetização na língua indígena deveriam ser de caráter "universal" (Bendor, 1981, p.24), ou seja, ser programas de massa, e não restritos às escolas da missão. O objetivo era poder direcionar a Educação Indígena oficial para as necessidades de alfabetização em língua indígena, que é parte imprescindível do projeto de conversão, mediada pela tradução da Bíblia. Essa norma recebeu críticas no interior do SIL, pois acreditava-se que o envolvimento em programas de educação oficial atrasaria o projeto evangelizador. Townsend, diretor da missão por várias décadas, contra-argumentava que assumir a direção da Educação Indígena oficial possibilitaria uma maior difusão da Bíblia.

Peru e Brasil são dois exemplos de países da América Latina onde a missão obteve o monopólio da Educação Indígena oficial, de base lingüística. Em nenhum dos dois países havia uma tradição intelectual de respaldo ao uso da língua indígena na educação, nem uma concepção da lingüística enquanto ciência aplicada. No Peru, o SIL chegou em 45, junto com o crescimento do indigenismo e da antropologia. O Instituto Indigenista Peruano foi criado em 46, nos moldes do projeto mexicano: um órgão de pesquisa em Antropologia que colaboraria com o governo na sua atuação junto aos grupos indígenas. A lingüística constava como uma subdisciplina da Antropologia. O contexto era favorável para que missionários-lingüistas entrassem nos programas oficiais de educação.

O SIL não encontrou no Peru um contexto intelectual com hegemonia da Antropologia e do indigenismo como o que havia vivenciado no México. O órgão indigenista era recente; não havia antropólogos nacionais em número suficiente; o espaço oficial da Antropologia Aplicada foi preenchido por instituições estrangeiras — Andean Research Institute, Smithsonian Institution, Museu de Chicago, Museu de História Natural de Nova York, Universidade de Yale, Columbia, Harvard, Cornell *(Peru Indígena,* n.9, 1953). O SIL era apenas uma das várias instituições estrangeiras que se instalaram para atuar junto aos grupos indígenas e não era a presença mais importante. Não havia no Peru uma discussão em torno da Educação Indígena diferenciada da rural, e não se mencionava o uso da língua indígena como parte do processo educativo. A revista *Peru Indígena* acabou se tornando, a partir da entrada do SIL, o instrumento de Townsend na defesa da escola em língua indígena. Em vários artigos do órgão do Instituto Indigenista Peruano, Townsend defendeu a alfabetização em língua indígena, através de argumentos integracionistas, tão ao gosto dos indigenistas mexicanos e peruanos:

> *Una vez que puede leer, aunque al principio sea solamente en su propio idioma, se le quita el complejo de inferioridad. Comienza a interesarse en cosas nuevas. Se interesa en comprar artículos manufacturados — implementos, molinos, ropa, etc. Para hacer tales compras necesita trabajar más. La producción aumenta y luego el consumo también. La sociedad entera, menos el cantinero y el brujo, saca provecho. Se descubre que el indio vale mas como hombre culto que como fuerza bruta sumido en Ia ignorancia* (Townsend, 1949, p.43).

O primeiro convênio do SIL com o governo peruano foi em 1945; a missão se propunha a estudar línguas indígenas, preparar cartilhas e traduzir leis, informações sobre higiene, técnicas agrícolas e literatura de "valor patriótico e moral". Sua área de atuação, pelos termos do convênio, seria a Amazônia. Para o governo peruano, era conveniente que a missão exercesse, na Amazônia, seu papel de força de integração da região à economia nacional; o índio deixaria de ser um obstáculo para a ocupação da região. Segundo Townsend, a Amazônia representava um lugar mitológico para o missionário com ambições de pioneiro e desbravador das fronteiras do mundo não-evangélico. Havia, além disso, a possibilidade futura de expandir a missão para os países contígüos.

Em 1952, o SIL consegue estabelecer, no Peru, uma escola indígena compatível com sua estratégia de evangelização e é oficializado o programa de educação bilíngüe para os grupos indígenas da Amazônia através da criação de um curso para formação de professores indígenas na base do SIL de Yarinacocha (Brend, Pike, 1977, p.74).

O primeiro curso, em 1953, reuniu 15 alunos de seis línguas dos quais onze se formaram como professores. Ao longo de várias décadas da escola da selva (*Jungle education),os* cursos de Yarinacocha formaram gerações de índios. O programa de Yarinacocha, como Projeto Tarasco, tem como figura central o lingüista, agora um membro do SIL. Ele é o responsável pela fase preliminar da escola, que consiste em fazer análise fonológica, elaborar um alfabeto e preparar as cartilhas de alfabetização e os demais materiais didáticos. O lingüista é quem define a norma correta da escrita, alfabetiza o índio em sua língua e ainda escolhe e avalia os futuros professores. A escola bilíngüe, localizada em aldeia, tem muita semelhança com a escola da cidade, pela disposição física dos alunos e dos professores na sala, pelas aulas cronometradas, pela disciplina da fila, do hasteamento da bandeira e das aulas sobre símbolos nacionais. A única diferença da escola está no uso — em seus primeiros anos — de língua indígena.

O programa de educação bilíngüe do SIL foi recebido com muita simpatia por parte dos intelectuais peruanos, como Vargas Llosa. O uso da língua indígena e a localização da escola na própria aldeia eram sinais de progresso, comparados com a experiência dos internatos das missões católicas. A oposição entre essas duas experiências de Educação Indígena está presente no romance de Vargas Llosa, Casa *Verde* (1971a), com as figuras de Bonifácia e Jum. Pela primeira se enfoca a experiência das escolas-internatos das missões católicas; pela segunda, faz-se ressoar o projeto de educação bilíngüe do SIL. O destino da índia Aguaruna Bonifácia, egressa do internato católico, é trabalhar como empregada doméstica em casa dos ladinos. Seu fim é a prostituição na Casa Verde. O alcaide Aguaruna Jum tem outra história: para evitar

a intermediação dos patrões, ele organiza uma cooperativa e acaba torturado em praça pública, como represália por sua iniciativa.

A escola do SIL aparece, então, como uma forma de modernização das relações sociais na Amazônia: a experiência da escola do SIL levara Jum a montar uma cooperativa na sua comunidade, enfrentando, por isso, os patrões. Jum reage à exploração do mundo do contato, ao contrário de Bonifácia, apenas vítima.

Em um quarto de século de atuação, a escola bilíngüe teve, no Peru, um papel importante na forma de ocupação territorial da Amazônia peruana. Ela foi um instrumento de sedentarização e concentração dos grupos indígenas. Ao redor das escolas vão se formando núcleos urbanos, como entre os Ticuna,.que abandonaram suas casas isoladas ao longo das margens dos rios, para, em terra firme, acompanharem a localização das escolas (Rossi, 1975). A urbanização trouxe problemas novos de saúde e de alimentação, causados pela concentração populacional (Stoll, 1985).

O primeiro impacto da escola sobre a comunidade não foi tanto pela introdução de uma cultura escrita, mas pela mudança econômica que o professor bilíngüe desencadeia no grupo. Ele é um dos poucos a receber um salário e não mais faz parte do sistema de atividades comunitárias e de retribuição. O professor bilíngüe torna-se mais dependente da economia do mercado do que da sua comunidade. A direção das cooperativas costuma ser assumida pelo professor, como uma extensão da escola. A educação bilíngüe acabou por configurar, ao longo do tempo, uma nova modalidade de patronagem, não mais em relação ao dono da borracha ou ao comerciante, mas em face ao professor bilíngüe. A comunidade se libera dos laços de débitos com os comerciantes, para estabelecer relações de dependência com a escola (Stoll, 1985). Além dos vínculos com a cooperativa, a escola estreita seus laços com a Igreja Evangélica e com o SIL. A educação religiosa está presente na escola bilíngüe através da leitura e do estudo da Bíblia na língua nativa (Larson, Davis, 1981, p.96). Uma das formas de interferência do missionário-lingüista é na seleção dos alunos para receber bolsas de estudo do governo; ele sugere a criação e localização das escolas, condicionando-as à aceitação, por parte do grupo, das regras da missão: não usar as bebidas tradicionais e não seguir as práticas do Xamã (Smith, 1981). De fato, em nenhum outro país, o modelo do SIL tem sido aplicado de forma tão integral como no Peru (Brend, Pike, 1977, p.72), ao ponto de toda a Educação Indígena para a região amazônica ser gerida pela missão e financiada pelo governo.

No Brasil, o SIL usou como seu cartão de visita o programa de educação bilíngüe desenvolvido no Peru e, durante a reunião de 1954 do Instituto Interamericano Indigenista, ofereceu seus serviços ao SPI (Serviço de Proteção aos Índios). A oferta foi recusada e a proposta considerada inconstitucional (Oliveira, 1981), por representar o controle de grupos particulares e estrangeiros sobre a assistência à população indígena. O ideário positivista do General Cândido Rondon, criador do SPI, defendia a formação de um indigenismo estatal e laico, e não via com bons olhos a atuação de missões religiosas.

Na época em que o SIL tentava estabelecer convênios no Brasil, o SPI fazia um balanço negativo da situação das escolas do órgão e propunha a sua reestruturação (SPI, 1953, p.10). Suas 66 escolas em área indígena seguiam o padrão da escola rural, com programas de alfabetização em português, de ensino de técnicas (cos-

tura, carpintaria, olaria, funilaria, etc.) e de noções de higiene (SPI, 1954, p.26; SPI, 1953, p.10).

A escrita não entrava nos programas escolares; apenas o português oral era necessário no mundo rural brasileiro, onde o índio ia ser incluído. Uma experiência anterior de alfabetização entre as crianças Karajá havia mostrado sua inutilidade. O conhecimento da escrita havia caído no esquecimento pela falta de oportunidade e necessidade de usar a escrita.

A posição de que a alfabetização da população indígena não era um conhecimento essencial para a integração do índio ao meio rural brasileiro foi compartilhada por Florestan Fernandes, que comentava a propósito de Tiago Marques Aipobureu, um Bororo educado pelos salesianos em Cuiabá, depois em Roma, e retorna ao seu grupo como um marginal:

> *Um professor tem prestígio nas "sociedades civilizadas", porque os conhecimentos adquiridos na escola são necessários. Ora, a função social da escola das missões, por maior que seja a boa vontade dos missionários, não pode ser a mesma A escrita e os conhecimentos correlatos, aprendidos na escola, não são indispensáveis para um Bororo, enquanto os conhecimentos relativos à caça, por exemplo, parecem-lhe fundamentais. A leitura e a escrita, mesmo como acontece a grande parte de nossas populações rurais, são uma espécie de luxo, porque não correspondem a uma necessidade de fato e não têm, por isso, uma função definida no sistema sociocultural da tribo. Tiago foi-se desinteressando insensivelmente da escola, voltando-se para atividades mais congruentes com os padrões culturais de sua tribo* (Fernandes, 1960, p.323).

A educação bilíngüe não era considerada pertinente como modelo para a escola indígena, na opinião da "equipe de etnólogos" do SPI, tanto para os grupos aculturados, como para aqueles com pouco contato. Os motivos eram a existência de uma enorme diversidade de línguas no Brasil, faladas muitas vezes apenas por uma centena de pessoas, a falta de material didático em cada língua (gramática e alfabetos) e as dificuldades de preparação de professores para esta modalidade de escola (SPI, 1954, p.28). A alfabetização só teria interesse para grupos mais aculturados e, sendo estes já na maior parte das vezes bilíngües, a alfabetização em língua indígena não fazia sentido. Isso explicaria a falta de interesse com relação às propostas do SIL no Brasil, durante a reunião do Instituto Interamericano Indigenista de 1954.

A aproximação do SIL aos antropólogos e indigenistas brasileiros teve mais êxito quando os missionários, ao invés de programas de educação bilíngüe, se ofereceram para realizar estudos sobre as línguas indígenas. Essa última proposta permitiu ao SIL assinar, em 1957, o primeiro convênio no país, junto ao Museu Nacional do Rio de Janeiro.

O prestígio que os membros de SIL tiveram entre a comunidade acadêmica no Brasil se deu pela identificação como discípulos de Franz Boas, na tradição da lingüística americanista.

> *Não nos esqueçamos que foi pela pesquisa das línguas indígenas, organizada por Boas, com o auxílio técnico e ulterior desenvolvimento de Sapir e Bloomfield, que se*

> *foi pouco a pouco constituindo a hoje tão brilhante escola lingüística norte-americana, de que o Summer Institute que conosco coopera, é uma apreciável parcela.* (Camara, 1977, p.65)

O interesse pela lingüística, enquanto "ciência desinteressada" (Camara, 1945, p.5), coincidia com a expectativa de que a lingüística americanista permitiria estudos comparativos para conhecer a história das migrações das populações indígenas no processo de povoamento do sul do continente. O convênio entre o SIL e o Museu Nacional estava voltado essencialmente para a documentação das línguas indígenas, e a "escrita", que se procurava estabelecer para todas elas, era para uso da comunidade acadêmica.

O pouco interesse pela versão aplicada da lingüística americanista pode ser avaliado no "Plano de Estudo das Línguas Indígenas", formulado pelos membros do SIL para o Museu Nacional (1965). O tópico sobre alfabetização— incluído em "lingüística aplicada" — era considerado a última fase do trabalho, executado apenas depois de a língua estar suficientemente analisada fonológica, gramatical e lexicalmente. A isso se deve o fato de os relatórios do Museu Nacional nâo mencionarem as cartilhas em línguas indígenas elaboradas pelo SIL entre 59 e 62 (Terena, 1959; Hixkariana e Kaingang, 1961; Sateré-Mawé, 1962). Os relatórios só fazem menção dos trabalhos do SIL em termos de vocabulários, análises fonológicas e morfológicas e estudos comparativos. Em conseqüência, nos fóruns acadêmicos brasileiros, o SIL deu menos ênfase aos estudos aplicados, atitude diferente da que vimos ele assumir no México. Lá havia predominado os estudos fonológicos "práticos", voltados para a criação de uma ortografia de línguas indígenas, como se pode ver pelos trabalhos apresentados pela missão na "1ª Asamblea de Filólogos y Lingüistas" e nas publicações do "Instituto Mexicano de Investigaciones Lingüísticas". No Brasil, ao contrário, houve apenas um trabalho sobre cartilhas, apresentado numa reunião da Associação Brasileira de Antropologia, por Dale Kieztman, coordenador do SIL no Brasil naquela época.

Em 1977, ocasião da avaliação pelo Museu Nacional das atividades do SIL, se constatou que o plano de estudo apresentado em 57 não havia sido respeitado. Havia casos de línguas pouco analisadas lingüisticamente, mas com uma grande quantidade de material didático:

> *Não há, portanto, uma dependência regular entre aprodução em lingüística descritiva e o envolvimento em atividades educacionais, sendo a constante o trabalho educacional. Isso permite caracterizar as atividades do Summer Institute of Linguistics como de cunho precipuamente pedagógico* (Museu Nacional, 1977).

A identidade do lingüista americanista como alfabetizador em língua indígena se fortaleceu quando já não existia o SPI e, em seu lugar, tinha sido criada a FUNAI (Fundação Nacional do Índio). Com a FUNAI, o SIL conseguiu em 69 seu primeiro convênio com o órgão indigenista, passando a controlar oficialmente a Educação Indígena através da formação de centros de treinamento de professores indígenas. O acesso da missão às atividades de Educação Indígena não se deu apenas através do convênio de 69, mas sobretudo por uma Portaria da FUNAI, de 1972, que torna obrigatória a educação bilíngüe no país. Com isso, o principal instrumento de integração da população indígena passou a ser a alfabetização em língua indígena e não em português. O modelo de escrita indí-

gena proposto é a sua definição lingüística: "para cada fonema um único símbolo" (FUNAI, Portaria nº 75/72).

A lei de 72 oficializou o modelo de escola do SIL, tornando um direito o que era uma necessidade da estratégia de conversão pela tradução. O SIL acabou não sendo apenas a única instituição com experiência nessa área, mas, principalmente, o próprio modelo de educação bilíngüe oficializado (Leite, 1984).

A lei que tornou obrigatória a educação bilíngüe oficializou, também, a participação do lingüista (e missionário) como figura central. Um exemplo dessa relação estreita entre educação bilíngüe, lingüística e missionários do SIL, pode ser encontrado no ofício da 8ª Delegacia da FUNAI, á respeito de uma escola entre os Waimiri, povo Karibe do norte amazônico:

> *Considerando que os Waimiri-Atroari são monolíngües, sugerimos que o ensino seja ministrado por um docente com conhecimento de lingüística. Como o Instituto Lingüístico de Verão tem promovido anualmente Cursos de Análises e Práticas Lingüísticas, acreditamos que podemos recorrer àquela Instituição para indicar-nos um ou mais docentes com preparação lingüística para implantar e implementar o ensino formal, se possível bilíngüe e bicultural, para o grupo Waimiri-Atroari* (FUNAI, 1984).

O SIL não conseguiu, contudo, montar no Brasil um programa das dimensões dos que existiam no Peru. No Brasil, a participação dos missionários tem sido na preparação de material didático, no treinamento dos indígenas como professores ou como autores de literatura indígena (Brend, Pike, 1977, p.72). Os cursos de "Literatura Indígena" se impuseram como uma modalidade de difundir a escrita e formar ajudantes para a tradução bíblica. As primeiras fases desse tipo de curso são estimular o aluno a escrever sobre suas experiências familiares; já as últimas fases são dirigidas para a tradução de temas mais árduos, os textos bíblicos.

Aspecto importante da influência do SIL nos estudos das línguas indígenas no Brasil foi o de ter feito vingar a concepção do lingüista como educador. Se não era essa a concepção do lingüista americanista para a academia brasileira, quando o SIL chegou, acabou sendo na década de 80 a sua identidade para os próprios lingüistas acadêmicos que trabalham com línguas indígenas, segundo a pesquisa de Franchetto e Leite (1983, p.27). Trabalhar na alfabetização em língua indígena passou a ser um dos objetivos do trabalho de estudos desses especialistas. A mediação realizada pelos missionários na difusão da tradição lingüística americanista no Brasil acabou deixando suas marcas na prática científica.

Em suma, a proposta de educação na língua indígena na América Latina foi uma posição compartilhada por missionários e indigenistas. Os indigenistas viram no projeto educativo bilíngüe o método mais eficiente para o ensino da língua nacional (Castillo, 1945, p.140). Para os missionários, a educação bilíngüe é parte do processo de conversão, onde a alfabetização na língua indígena é condição da tarefa evangelizadora.

A título de conclusão: a educação bilíngüe como negação da oralidade da cultura indígena

Em toda a América Latina a Educação Indígena bilíngüe é considerada um modelo científico de escola, respeitoso das diferenças

étnicas e lingüísticas e capacitador do índio para a sua integração na sociedade nacional. A educação bilíngüe tornou-se direito indígena, ou até, em muitos casos, o padrão escolar obrigatório.

A cientificidade do projeto de educação bilíngüe está baseada no conceito de fonema. A lingüística tem como suposto que a escrita fonológica, usada como escrita na escola indígena, reproduz com fidelidade a oralidade numa relação biunívoca: a cada sinal usado pela escrita lingüística corresponderia um único elemento da oralidade da língua. A transposição da escrita científica dos lingüistas para a comunidade indígena foi considerada um processo neutro.

O papel da lingüística na montagem de uma educação bilíngüe não se limitou apenas ao empréstimo da escrita fonológica. A disciplina emprestou também argumentos para a defesa da alfabetização em língua indígena. Conceitos como "língua materna", "ponto de vista nativo" e "fonema" foram fundamentais como suporte desse modelo de escola indígena como o mais científico e natural.

O caráter de respeito à cultura indígena por parte da educação bilíngüe foi defendido por ser ela uma modalidade progressista e alternativa aos internatos, por respeitar as diferenças étnicas e lingüísticas, já que não apenas mantém o uso das línguas nas salas de aula, como ainda as reforça, ao torná-las parte imprescindível do processo de alfabetização e, dessa maneira, interferindo ativamente na sua conservação. Assim, a escrita científica das línguas indígenas ganha um papel fundamental no salvamento de línguas prestes a desaparecer.

Por outro lado, os integracionistas afirmam que os índios, sem o domínio da escrita, são pobres e subservientes. A falta de escrita é identificada como fator responsável pela falta de produção, de consumo, de contato com a população nacional, em resumo, da não participação do índio como cidadão (Elson, 1965). Aposse da escrita, primeiro na língua indígena e depois na nacional, despertaria o interesse por coisas novas e pelo consumo de produtos manufaturados (Townsend, 1949).

Dizer que a educação bilíngüe é uma forma de salvamento das línguas indígenas e, que há uma transposição neutra da escrita científica para um público ágrafo é algo inscrito na tradição intelectual ocidental, onde a escrita é homogênea e a oralidade relegada em segundo plano. A essa posição Harris chama de "escritismo" (Harris, 1980). Essa tradição define a escrita como uma forma superior de expressão do conhecimento por ter eliminado as barreiras do tempo e da memória. Os sistemas de conhecimento baseados na escrita são tidos como superiores às formas de conhecimento orais. Outra característica dessa tradição é considerar a possibilidade de transpor com fidelidade os sistemas de conhecimento oral para a escrita.

Problematizar essa hegemonia na cultura ocidental equivale a dizer que não há isonomia possível entre essas duas formas de conhecimento. Alguns autores (Walter Ong, 1982; Jack Goody, 1986; Roy Harris, 1980) analisam a relação de polaridade, em termos fenomenológicos e sociais, que distancia as duas formas de uso da linguagem. A escrita e a oralidade são definidas como duas experiências lingüísticas radicalmente diferentes em termos fenomenológicos. Elas estão marcadas pela oposição entre visão/audição, espaço/tempo, resíduo/evanescência, externos ao corpo/

corporal, representação/performatividade, autonomia do contexto/ dependência do contexto (Ong, 1982). A falta de isonomia de experiências entre oralidade e escrita não permite que se estabeleça entre elas uma relação de correspondência unívoca, como se fosse uma imagem especular. A escrita — científica ou não — só tem o poder de guardar resíduos da oralidade e não de reproduzi-la.

A relação entre escrita e oralidade só é possível por convenção, necessariamente condicionada culturalmente. A legitimidade de qualquer sistema de escrita como representação da oralidade é determinada pela tradição intelectual ao interior de uma comunidade e não pelo seu poder de representação fiel do objeto representado (oralidade).

A ausência de isonomia entre oralidade e escrita levou a que essa oposição se tornasse básica para diferenciar as sociedades tribais da ocidental, a magia da ciência e das religiosas com Palavra Revelada (Goody, 1986). Em nível social, a escrita equivale a uma tecnologia, que tem como peculiaridade intervir em nível do simbólico; quando introduzida em uma comunidade ágrafa, acarreta mudanças na forma de organização em uma comunidade ágrafa, acarreta mudanças na forma de organização social de um grupo, ao legitimar certas modalidades de conhecimentos e certos grupos em detrimento de outros.

Oralidade e escrita, concebidas como uma relação de polaridade cultural, levam a uma diferente interpretação do programa de educação bilíngüe e da lingüística americanista, tanto em seu emprego "desinteressado" como aplicado. Questões que permaneciam não-problematizadas quando concebidas pelo viés da correspondência passam a ser realçadas quando são concebidas como uma relação de polaridade. Uma expressão do "escritismo" é a concepção de correspondência unívoca entre oralidade e escrita proposta pela lingüística. Esse postulado defende que uma escrita científica pode representar a oralidade por um modelo de correspondência unívoca. O princípio "para cada fonema, um só símbolo" traduz essa maneira de representar a relação entre oralidade e escrita.

A lingüística é identificada por Harris (1980), como um modelo de língua compromissado com o funcionamento escrito. O valor de homogeneidade atribuído à língua reflete o funcionamento escrito da língua e não a esfera oral, que é marcada pela heterogeneidade. Um exemplo de conceito lingüístico que desenha a língua segundo o padrão de funcionamento escrito é o "tipo lingüístico", nível de abstração analítico que caracteriza a língua pela homogeneidade. O "tipo" permite determinar para cada expressão o par, forma e sentido, fixados ambos com autonomia em relação ao contexto de uso. O dicionário é um exemplo de obra guiada pela idéia de tipo lingüístico, ao fixar a palavra como uma unidade com um sentido literal definido com autonomia do contexto. Para Harris, não há possibilidade da idéia de "tipo lingüístico" surgir como critério de correção em uma sociedade ágrafa.

No domínio da lingüística americanista, a concepção de polaridade entre oralidade e escrita leva a que se realce uma série de aspectos interculturais. A disciplina passa a ser caracterizada como produzida pelo diálogo entre sujeitos culturalmente diferenciados; o lingüista, membro de um grupo literário (dominância da escrita como experiência da linguagem) e o informante ágrafo (oralidade como única experiência da linguagem). A passagem da lingüística americanista de ciência pura ("desinteressada")

para ciência aplicada à Educação Indígena representa uma alteração do público usuário da escrita produzida pelo lingüista. Como ciência pura, a escrita fonológica na língua indígena tem o seu uso limitado ao público acadêmico, composto de falantes não nativos, oriundos de uma cultura literária. Como lingüística aplicada, a escrita fonológica na língua indígena passa a ser usada como ortografia na escola e na evangelização.

Por ser a escrita fonológica considarada uma forma neutra e objetiva de conhecimento pela lingüística, as mudanças que a tecnologia da escrita traz ao interior de um grupo ágrafo não são consideradas. Há uma "naturalização" da fonologia no seu uso na escola indígena.

A "normatização" é uma das maneiras de se estabelecer o "tipo lingüístico". A "normatização", no processo de criação de uma escrita na língua indígena, é o processo pelo qual se reduz a diversidade de formas de pronunciar uma palavra a uma única forma, de preferência aquela estipulada pela análise do lingüista. Segundo Pike (1938), num artigo de como estabelecer alfabetos "práticos", a "normatização" deveria optar, por exemplo, por grafar as palavras na sua forma mais longa, nos casos em que há diferença entre fala rápida e fala lenta. Desta maneira, a introdução da escrita instaura uma prática normativa na língua ágrafa, ao estipular formas corretas de escrever. Este processo prescritivo é exercido pelo lingüista numa língua que não é sua (Harris, 1980). E o lingüista, o falante estrangeiro, que tem autoridade para determinar o correto na escrita do falante ágrafo.

Poder-se-ia dizer, baseado em Harris (1980) que, se a lingüística não tem poderes para salvar uma língua indígena do desaparecimento, sua efetividade, ao introduzir a noção de tipo lingüístico, é fazer desaparecer a idéia de diversidade lingüística.

Um sinal do "escritismo" no discurso de salvamento das culturas indígenas, pela alternativa da escola bilíngüe, é o papel fundamental que se empresta à escrita como forma de sua conservação. Nesse enfoque, não se levam em conta as mudanças culturais que a introdução da tecnologia da escrita — ainda que seja numa língua nativa — pode causar ao interior de uma comunidade ágrafa pela oposição de valores que se estabelecem entre os detentores do conhecimento tradicional — os velhos — e os jovens, alunos da escola, problema formulado por Richard Chase Smith (1981) entre os Amuesha no Peru.

A escrita na escola se introduz conjuntamente com outras formas de conhecimetos que se relacionam necessariamente com a tradição literária, como, por exemplo, História, Geografia e Matemática, que requerem a escrita para serem ensinadas. A idéia de História está vinculada necessariamente à existência de documentos escritos que comprovam o passado; as operações aritméticas precisam do auxílio do papel para o ensino de suas operações; a Geografia importa a idéia do espaço como mapa* no qual é possível introduzir o sujeito desvinculado do corpo (o "estamos aqui", apontando para um mapa).

Uma outra forma de ingerência da educação bilíngüe nos aspectos orais da cultura indígena é pela publicação das narrativas tradicionais em forma de livro de leitura para a escola. As narrativas podem ser da posse de certas pessoas no grupo e não de todos; a sua difusão escrita na escola altera a forma de seu domínio ao separar o conhecimento do conhecedor.

O lingüista-missionário, especialista em línguas indígenas, tem um papel central como introdutor da escrita nas sociedades ágrafas. O missionário, ao ser o principal agente do processo de introdução da escola bilíngüe na América Latina, tem direcionado a escrita indígena para a leitura do Novo Testamento. Para um evangélico, ser cristão passa pela posse da escrita. Deus se revelou aos homens pela escrita, e a conversão depende do seu domínio.

O vínculo que a escrita em língua indígena mantém com a evangelização leva a que essa escrita se estabeleça como uma crítica à oralidade da cultura tradicional, como a dos Xamã, contadores de histórias e donos de cantos.

Avesso à situação de oralidade primária da comunidade indígena, o missionário se apresenta nas comunidades como um homem que possui um livro "brilhante como o sol" (Townsend, 1936). Ele ensina como usá-lo, como passar a página, ver figuras e todos os tipos de ações conectadas com a experiência da escrita. Ele não apenas ensina como usar o livro, como também sobre a sua superioridade como forma de conhecimento, superioridade de uma forma fixa frente à evanescência da oralidade. A sabedoria dos livros e das narrativas históricas é maior do que a do mito.

A Educação Indígena bilíngüe surge como uma expressão do "escritismo", ao não incluir a oralidade primária como parte definidora da cultura indígena. Ela não apenas exclui a oralidade, como carrega consigo uma crítica à cultura oral, ao tirar legitimidade das formas de conhecimento indígena sustentadas no mundo da oralidade, e ao privilegiar a escrita como única forma de conservação da cultura indígena.

Considerar o mundo da oralidade como mundo da pobreza, da sobrevivência e da ignorância é a visão que a cultura literária possui da oralidade. O "escritismo" está presente no projeto de educação bilíngüe ao considerar a oralidade da cultura indígena como um problema resolvido pela introdução da tecnologia da escrita. A escola bilíngüe acaba tratando a oralidade indígena como analfabetismo.

Referências bibliográficas

BASAURI, Carlos. La Psicologia a traves del estudio de las lenguas y su importancia para la educación indígena. *Investigaciones Lingüísticas,* Mexico, v.4, n.l/2, 1937.

BENDOR, Samuel. A review of SIL literacy policy. *Notes on Literacy,* Dallas, n.35, 1981.

BLOOMFIELD, Leonard. *Outline guide for the practical study of foreign languages.* Baltimore: Linguistic Society of America, 1942. 16p.

_____. *Language.* [S.l.]: Unwin University Press, 1970.

BREND, Ruth, PIKE, Kenneth (Eds.). *The Summer Institute of Linguistics:* its works and contribution. Mouton: Hague, 1997.

CAMARA, Joaquim Mattoso. *Os estudos lingüísticos nos Estados Unidos da América do Norte.* Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Saúde: Museu Nacional: Imprensa Nacional, 1945. (Série publicações avulsas, 1).

_____. *Introdução às línguas indígenas brasileiras.* Rio de Janeiro: Acadêmica, 1977.

CASTILLO, Ignacio M. La alfabetización en lenguas indígenas: el proyecto Tarasco. *America Indígena,* Mexico, v.5, n.2, p.139-151, 1945.

CASTRO, Angélica. El Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingues. *Instituto Indigenista Interamericano,* Mexico, v.9, n.l, 1949.

CIFUENTES GARCIA, Maria Barbara. *Unificación lingüística en Mexico.* Mexico, 1981. Tese (Licenciatura) — Escuela Nacional de Antropologia e Historia, Mexico.

DEPARTAMENTO AUTONÓMO DE ASUNTOS INDIGENAS (México). *Memoria de Ia Primeira Asamblea de Filologos y Lingüistas,* México, 1940.

ELSON, Benjamin. Indian education and Indian languages. *América Indígena,* Mexico, n.2, p.236-244, 1965.

FERNANDES, Florestan. *Mudanças sociais do Brasil:* aspectos do desenvolvimento da sociedade brasileira. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960. (Coleção corpo e alma do Brasil). cap.: Tiago Marques Aipobureu: um Bororo marginal.

FRANCHETTO, Bruna, LEITE, Yonne. A concepção dos lingüistas. *Cadernos de Estudos Lingüísticos,* Campinas, p.4, 1983.

FUENTE, Angelica Castro de la. La alfabetización en lenguas indígenas y los promotores culturales. In WILLIAN Cameron Townsend en el 25 aniversario del ILV. Mexico, 1961. p.231-248.

FUNAI. *Portaria nº 75 de 617172. Normas para educação dos grupos indígenas.* Brasília, 1972.

_____. *Informação nº 2/Setor de Educação/84. Manaus, 20 de março de 1984. Da Programadora Educacional ao Delegado do Iª DR. Assunto: educação escolarizada para os Waimiri Atroari.* Brasília: Arquivo do CIMI.

GAMIO, Manuel. *Forjandopatria.2.ed.* Mexico: Ed. Porrua, 1960.

GOODY, Jack. *The logic of writing and the Organization of society.* Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

GUDSCHINSKY, Sarah C. Summer Institute of Linguistics: literary policy and its practical outworking. *Notes on Literacy,* Dallas, n.17, p.22-28, 1974.

HARRIS, Roy. *The language-makers.* London: Duckworth, 1980.

HEATH, Shirley Brice. *La politica del lenguage en México:* de la colonia a la nación. Mexico: Secretaria de Educación Publica: Instituto Nacional Indigenista, 1972.

HEFLEY, James, HEFLEY, Marti. *Uncle Corn: the story of William Cameron Townsend, founder of the Wycliffe Bible Translator and the Summer Institute of Linguistics.* [S.l.]: Hodder and Stoughton, 1974.

HERZOG, George, NEWMAN, Stanley, SAPIR, Edward, SWADESH, Mary Haas, SWADESH, Morris, VOEGELIN, Charles F. Some ortographic recommendations. Arisingout of discussions by a group of six Americanist linguistics. *American Anthropologist,* n.36, p.629-663, 1934.

HOCKETT, Charles F. *A Leonard Bloomfield anthology.* [S.l.]: Indiana University Press, 1970.

HVALKOF, Soren, AABY, Peter. *Is God an American ?* An anthropological perspective on the missionary work of the Summer Institute of Linguistics. London: Survival International: IWGLIA, 1981.

INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS. México: Instituto Mexicano de Investigaciones Lingüísticas, v.4, n.l/2,1937; v.4, n.3./, 1937.

LARSON, Mildred, DAVIS, Patrícia M. (Eds.). *Education: an experience in Peruvian Amazonia.* Dallas: Summer Institute of Linguistics, 1981.

LATHROP, Maxwel. Report of a partial study of the Tarascan dialect. *Investigaciones Lingüísticas,* Mexico, v.4, n.l/2, p.lll-129, 1937.

LEITE, Yone. *Educação indígena.* Comunicação apresentada ao Simpósio "Índios e Estado", Brasília, nov. 1984.

LOOS, Eugene, DAVIS, Patrícia, WISE, Mary Ruth. Cultural change and development of the whole person: and a exposition of the philosophy and methods of the SIL. In: LARSON, Mildred, DAVIS, Patrícia M. (Eds.). *Education:* an experience in Peruvian Amazonia. Dallas: Institute of Linguistics, 1981.

MOROTE BEST, Efrain. Trabajo y escuela en la selva peruana. In: WILLIAN Cameron Townsend en el aniversario de 25 anos del SIL. México, 1961.

MUSEU NACIONAL (Brasil). *Relatório anual* [de 1957 a 1962]. Rio de Janeiro, [1957-1962].

_____. *O Setor Lingüístico do Museu Nacional:* organização e objetivos. Rio de Janeiro, 1965. (Série publicações avulsas).

_____. *Parecer sobre o trabalho linguístico do Summer Institute of Linguistics.* Rio de Janeiro, 1977.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Deve o Summer permanecer no Brasil? *Religião e Sociedade,* Rio de Janeiro, n.7, 1981.

ONG, Walter J. *Orality and literacy:* the technologizing of the word collection new accents. London: Mathuen, 1982.

PERU INDÍGENA. Lima: Instituto Indigenista Peruano, n.9,1953.

PIKE, Kenneth. Likeness difference and variations for phonemes in Mexican Indian languages and how to find them. *Investigaciones Lingüísticas,* Mexico, v.4, n.l/2, p.134-139, ene./abr. 1937.

_____. Practical suggestions toward a common ortography for Indian languages of Mexico for education of the native

within their own tongue. *Investigaciones Lingüísticas,* Mexico, v.5, n.l/2, p.86-97, 1938.

REMBAO, Alberto. *Outlook in Mexico.* Outlook pamphets on Latin America. New York: Friendship, 1942.

RIBEIRO, Darci. *A política Indigenista brasileira.* [Brasilia?]: Ministério de Agricultura, Serviço de Informação Agrícola, 1962. (Atualidade agrária, 1).

ROSSI, Sanna Barlow. *God's city in the Jungle.* Wheaton: Tyndale House; London: Coverdale House, 1975.

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AO ÍNDIO — SPI. *Relatório das atividades do Serviço de Proteção aos índios,* 1953 e 1954.

SIL/INSTITUTO LINGÜÍSTICO. *Relatório:* 1981-1983. Brasília, [1983].

SMITH, Richard Chase. The Summer Institute of Linguistcs: ethnocide disguised as a blessing. In: HVALKOF, Soren, AABY, Peter. *Is God an American ?* An anthropological perspective on the missionary work of the Summer Institute of Linguistics. London: Survival International: IWGLIA, 1981. p.121-132.

STOLL, David. Words can be used in so many ways. In: HVALKOF, Soren, AABY, Peter. *Is God an American?* An anthropological perspective onthe missionary work of the Summer Institute of Linguistics. London: Survival International:IWGLIA, 1981.

_____. *Pescadores de hombres o fundadores de imperio ?* Quito: Desco: Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo, 1985.

SWADESH, Maurício. *Orientaciones lingüísticas para maestros en zonas indígenas.* Mexico: Departamento de Asuntos Indígenas de la República Mexicana, 1940.

TAX, Sol. Anthropology and administration. *America Indígena,* Mexico, v.5, p.21-33, ene. 1945.

TOWNSEND. Informe sobre las escuelas bilingües y la obra del Instituto Lingüística. *Peru Indígena,* Lima, v.5, n.13, p.167-170, dic. 1954.

TOWNSEND, Guillermo. *Lecciones sencillas para aprender a leer en CaKchiquel.* Guatemala, 1932.

_____. El aspecto romantico de la investigación lingüística. *Peru Indígena,* Lima, n.2, 1949.

_____. *Estudios antropologicos publicados en homenaje al doctor Manuel Gamio.* Mexico: Universidade Nacional Autonoma de Mexico: Sociedad Mexicana de Antropologia, Dirección de Publicaciones, 1956. p.685-692: El método psicofonemico de alfabetización. Como se usa en las escuelas bilingües del Ministerio de Educación Publica del Peru.

TOWNSEND, Willian Cameron. Las cartilhas lingüísticas. *Cuadernos Lingüísticos,* Mexico, v.3, n.5/6, 1935.

_____. Tolo, the volcano's son. A tale of Indian and upheaveal in Central America. *Revelation,* Apr./Oct. 1936. [2.ed. 1981, Wycliffe Bible Translators, California].

_____El Instituto Lingüístico de Verano. *Boletín Indigenista,* v.4, n.l, p.46-52, mar. 1944.

_____*Lazaro Cardenas:* Mexican democrat. Michigan: George Wahr, 1952.

TOWNSEND, William Cameron et al. *Given a heading:* the symphonics of internacional relations. Dallas: SIL, 1990.

VARGAS LLOSA. *Casa verde.3.ed.rev.* e aum. [S.l.]: Nova Fronteira, 1971a.

_____. *Casa verde.* [S.l.]: Nova Fronteira, 1971b. cap.: História secreta de um romance.

VASCONCELOS, Vicente de Pablo Teixeira da Fonseca. A obra de proteção ao indígena no Brasil. *América Indígena,* Mexico, v.l, p.21-28, out. 1941.

A CONQUISTA DA ESCOLA: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil*

Marcio Ferreira da Silva**

> *A magia da escrita se burocratiza quando ela entra na escola, e a escola é quase sempre o espaço do Estado e das instituições que o representam. O lugar físico, social e político que tem a escola na aldeia confunde-se facilmente com o lugar que ocupa o Estado nesse povo.* (Melià, 1989)

"A conquista da escola", título deste artigo, é uma expressão de duplo sentido em nossa língua: um deles corresponde à escola como agente de conquista, outro à escola como algo que é conquistado. Esta ambigüidade[1] resume em uma cápsula o ponto central deste artigo sobre Educação Escolar Indígena, onde procuro situar o lugar do movimento de professores indígenas na Amazônia Ocidental brasileira no debate. Há seis anos, venho mantendo um contato regular com este movimento, participando como observador de todos seus grandes encontros anuais e de algumas de suas reuniões regionais.

Para uma caracterização mais precisa dos tópicos a serem examinados ao longo deste artigo, procuro antes fazer um breve relato de algumas experiências vividas, primeiro como lingüista, depois como antropólogo, que me obrigaram a encarar de frente a questão.

Algumas reflexões preliminares

Meu interesse no debate sobre Educação Escolar Indígena foi despertado no ano de 1981, quando passei uma temporada com os Guarani Mbyá no Espírito Santo, com o objetivo de realizar uma pesquisa lingüística[2]. Os Guarani rapidamente demonstraram ceticismo em relação à minha iniciativa. Perguntado, em várias ocasiões, em que o meu trabalho poderia servir a eles, respondia, com ingênua convicção dos lingüistas dedicados ao estudo das línguas indígenas, que minha pesquisa seria uma

* Uma primeira versão deste texto foi apresentada no *Seminário de Educação Indígena*, promovido pela Divisão de Articulação com os órgãos municipais da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, em Cuiabá, em 19 de agosto de 1993. Agradeço as críticas e sugestões formuladas durante os debates realizados naquele evento e, em particular, os comentários do professor João Dal Poz Neto, do Departamento de Antropologia da UFMT, e de Gersen Luciano, professor Baniwa e vice-presidente da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro. Finalmente, preciso aqui registrar que muitos pontos de vistas enunciados neste artigo decorrem de uma parceria profissional com Marta Azevedo (USP-MARI), que também acompanha de perto o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre desde de 1991.

** Do Departamento de Antropologia da UNICAMP — IFCH.

[1] Tal ambigüidade foi também explorada por B. Melià (ver epígrafe), de quem tomo emprestado o título deste trabalho.

[2] Havia desenvolvido uma pesquisa lingüística anterior entre os índios Kamayurá do Alto Xingu (1977 a 1979). Os Kamayurá não manifestaram qualquer interesse em uma escola na comunidade durante o período em que lá estive.

ferramenta indispensável se eles quisessem ter uma escola na comunidade[3].

Naquele tempo, o modelo de escola indígena "politicamente correta", para usar uma expressão da moda, era profundamente marcado pela ideologia da escola bilíngüe, onde os especialistas em línguas indígenas desempenham um papel fundamental. Entretanto, minhas convicções foram abaladas pelos Guarani, que me asseguraram que jamais aprenderia a língua deles enquanto não aprendesse também religião[4] e que, para usar as palavras de um líder da comunidade, "escola só pra fazer boniteza, não!" em poucas palavras, os Guarani me diziam que para entender sua língua — algo que para mim era um fenômeno, digamos assim, profano, e cuja análise dependia unicamente de minha habilidade de documentação e formulação de hipótese — não bastava e nem era preciso ser lingüista. Além disso, as cartilhas e livros de leitura que afirmava ser capaz de produzir soavam aos Guarani como "bonitezas". Finalmente, os Guarani não pareciam interessados na questão "como fazer uma escola", mas em uma outra mais fundamental, a saber, "por que uma escola", o que, convenhamos, não é uma questão para principiantes, como era o meu caso[5].

Meu segundo contato com o tema da Educação Escolar Indígena se deu em agosto de 1982, entre os índios Pakaanova do vale do Guaporé, mais precisamente em uma comunidade conhecida como Sagarana. Naquela época, era uma espécie de "lingüista de plantão" de algumas entidades indígenas não-governamentais: participava de cursos de formação de seus membros e fazia algumas visitas a áreas onde esta entidade atuava. A viagem aos Pakaanova - tinha por objetivo a revisão de uma análise fonológica e de uma cartilha experimental na língua daqueles índios, elaborada pelo padre Salesiano Casemiro Bekstà, a pedido da prelazia de Guarajá Mirim. A Igreja mantinha uma escola em Sagarana, onde eram utilizados livros didáticos fornecidos pelo governo do então Território Federal de Rondônia. A escola de Sagarana tinha um professor (o primeiro a atuar naquela comunidade) que havia iniciado o período letivo em março daquele ano e se afastado em julho. Fui convidado a substituí-lo pelo tempo em que permanecesse na área.

A expectativa dos alunos indígenas era a de que eu desse prosseguimento ao trabalho já iniciado, do modo mais fiel possível: deveria seguir ordenadamente as lições dos livros e não tentar "inovar". Por ironia do destino, dias depois de assumir as tarefas da escola, chegamos à fatídica lição de conhecimentos gerais intitulada *Os índios*. E foi assim que os Pakaanova aprenderam perplexos como eram os "índios-da-escola": moravam em ocas, eram chefiados por um cacique ou morubixaba, guerreavam com tacape ou zarabatana, adoravam o Sol e a Lua, e temiam o deus-trovão, etc.[6]. Enfim, os Pakaanova, naquele dia, aprenderam na sala de aula que não pareciam "índios" em nada.

[3] Esta relação direta e supostamente necessária entre pesquisas com línguas indígenas e Educação Escolar Indígena era, acredito hoje, um "fenômeno de época". Atualmente, vários especialistas problematizam este ponto, e não sem razão.

[4] Em Guarani, a categoria *ne'é* significa ao mesmo tempo "língua, o dizer" e "parte divina da alma humana". Sobre este ponto, ver especialmente Cadogan (1992, p.43).

[6] Documentei esta experiência entre os Guarani-Mbyá em uma comunicação apresentada na XIII Reunião da Associação Brasileira de Antropologia, realizada em São Paulo, 1982, posteriormente publicada em Silva, 1983.

[6] Em Silva (1987), há análises e críticas muito interessantes ao modo como os nossos livros didáticos tratam do tema "índios".

Cinco anos depois, precisamente em 1987, tive uma nova chance de me interessar pela questão da Educação Escolar Indígena. Preparava então meu doutorado em Antropologia Social, que dependia de um trabalho de campo intensivo entre os Waimiri-Atroari, no extremo norte do Estado do Amazonas. Meu projeto nada tinha a ver com educação: era estudar o sistema de parentesco e sua relação com a estrutura social. Os Waimiri-Atroari, assim que cheguei no campo, declararam que apoiariam minha pesquisa desde que organizasse imediatamente uma escola para eles, onde pudessem aprender a ler (em sua língua nativa' e em português) e a escrever.

Aprendi muito mais que ensinei, digo isto sem falsa modéstia, durante os meses em que fui professor dos Waimiri-Atroari. Eram freqüentes as surpresas e os impasses gerados pelo próprio processo. Um deles, de sabor anedótico, merece ser contado aqui.

Os Waimiri-Atroari, em diversas ocasiões durante as aulas, declaravam que se sentiam ludibriados no comércio com os brancos porque não sabiam lidar com dinheiro: queriam entender de "preço" e "troco". Decidimos então enfrentar a questão. Na ocasião, ponderei que seria necessário que soubessem, antes de mais nada, o que eram os números e ainda as operações aritméticas mais elementares. Os Waimiri-Atroari concordaram então em se submeter às minhas lições. Algum tempo depois, quando julguei que haviam compreendido o que para mim era o mínimo necessário, decidi levar as cédulas que dispunha em minha carteira para a sala de aula, com o objetivo de fazer alguns exercícios práticos. Porém, havia me esquecido, graças aos meses de vida na aldeia, que vivíamos sob os impactos dos planos cruzado I, cruzado II, etc, e que, em face do caos monetário brasileiro, a nota de 50 valia mais que a nota de 10.000, que a nota de 1.000 não valia o dobro da nota de 500, que a nota de 100 não valia quase nada, que havia "nota carimbada" e "nota não carimbada", etc. O exercício não saiu como o esperado. A saída de emergência foi tentar aprender a ensinar com os comerciantes que moravam nas vizinhanças da área indígena, que, apesar de serem analfabetos, sabiam perfeitamente lidar com dinheiro. Solução precária, admito.

Alguns meses depois de ter organizado esta escola, fui convidado a participar de um grupo de trabalho instituído pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio) e Eletronorte, onde seria responsável pelo tema Educação Indígena. Este grupo fixaria as bases de um convênio entre estas duas instituições, com o objetivo de desenvolver um programa indigenista de caráter compensatório para os Waimiri-Atroari. Como todos se recordam, uma parte significativa do território tradicional deste povo estava, em 1987, para ser alagada pelo reservatório da Usina Hidrelétrica de Balbina. Como meu compromisso com o tema da Educação Escolar Indígena era (e ainda é) derivado de um compromisso político mais elementar como antropólogo, evidentemente não podia aceitar o convite. Não havia escola (e acho ainda que não há) capaz de "compensar" os prejuízos causados àquele povo pelo projeto hidrelétrico em questão. Além disso, naquele momento decisivo para a sociedade Waimiri-Atroari, o lugar da escola deveria ser o da crítica às próprias práticas do órgão tutelar e do setor elétrico, o que só seria possível em uma escola livre do controle destas agências. Finalmente, julgava (e ainda julgo) que os Waimiri-Atroari estavam pagando um preço muito alto por uma escola, por melhor que fosse.

' A reivindicação de aprender a ler e escrever em sua língua nativa foi motivada por um projeto escolar muito interessante iniciado no ano anterior por uma equipe do CIMI (Conselho Indigenista Missionário), em uma outra aldeia Waimiri-Atroari.

Minha autorização de pesquisa foi cassada logo após ter me recusado a aderir ao programa organizado pelo convênio FUNAI/ Eletronorte, que nâo teve dificuldade em encontrar assessores substitutos: colegas meus da Fundação Universidade do Amazonas (FUA), da UFRJ e da UNICAMP, com base em convicções indigenistas diferentes das minhas ou mesmo em concepções distintas sobre o lugar da escola em uma sociedade indígena, aceitaram de bom grado o trabalho.

Mas como disse há pouco, nâo deixei a Área Waimiri-Atroari sem ter iniciado algumas reflexões que ainda hoje me parecem fundamentais. Uma delas — de inspiração dumonsiana, diz respeito ao que gostaria de chamar de "Escola e individualismo". Uma outra, durkheimiana talvez (e que só ganhou maior nitidez quando entrei em contato direto com o movimento de professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre), poderia ser rotulada "Escola e divisão do trabalho social". Não há espaço nesse artigo aqui para o desenvolvimento detalhado destas duas questões. Quero apenas enunciá-las brevemente, a primeira agora e a segunda mais adiante.

Como propõe Louis Dumont, o individualismo é a ideologia do Ocidente. Entende-se por individualismo um conjunto de representações comuns, características da sociedade moderna, que valoriza o indivíduo, entendido como um ser moral, independente e autônomo, e que negligencia ou subordina a totalidade social. Trata-se, portanto, de uma ideologia, um fato sociológico, e não um atributo psicológico, tal como o termo é normalmente definido em nosso discurso cotidiano[8].

[6] Os interessados nesta tese poderão encontrar sua demonstração em diversos trabalhos de Dumont (1979 e 1983).

O que a educação escolar em sociedades como a nossa tem a ver com esta ideologia? Tudo. Não é difícil observar este ponto. Sabemos que, em tese, as nossas escolas são diferentes umas das outras. Mas, acima das diferenças, todas elas têm em comum o fato de que ensinam, antes de mais nada, que cada aluno é um indivíduo independente de todos os demais. Em outras palavras, todas elas ensinam, por exemplo, que as redes sociais fundadas pelo parentesco e pela amizade não importam em nossa vida escolar, e que cada um vale por si. Tanto isso é verdade, que uma expressão do tipo "histórico escolar de um grupo" soa como um disparate pedagógico. Em outras palavras, em meu histórico escolar, só eu apareço. Trata-se, possivelmente, do único sentido do termo "histórico" em nossa língua desprovido de qualquer conteúdo sociológico: um escândalo conceituai sem dúvida alguma, mas, paradoxalmente, algo que encaramos como "natural"".

[9] Um dos programas de educação escolar mais interessantes em curso no Brasil é, sem dúvida, o que se desenvolve entre os índios Tapixapé, em Santa Terezinha-MT, assessorado por uma equipe do CIMI, em contato com interlocutores de diversas universidades. Trata-se, sem dúvida alguma, de uma experiência de vanguarda, onde se observa o profundo respeito e a sensibilidade de seus assessores para com o povo Tapixapé e sua escola. Mas convém assinalar que mesmo em experiências como esta, o individualismo emerge de alguma forma. Neste sentido, lê-se na *Proposta Curricular da Escola Indígena Tapixapé* (p.ll) que o "ciclo" é concebido de tal maneira "...nâo impeça a progressão de *um aluno* dentro do ciclo" (grifo meu). Na página seguinte, lê-se que "Os dados obtidos na avaliação do aproveitamento *do aluno* deverão ser registrados numa ficha descritiva de objetivos e conteúdos dominados em cada componente curricular, de modo tal que retrate, de maneira adequada, o processo de evolução *do aluno* dentro de cada ciclo" (grifos meus). Curiosamente, quando o assunto é avaliação, noções como "povo", "comunidade", "grupo", etc. dão lugar a "aluno", sempre no singular.

Ora, todas as formas de avaliação durante o processo escolar são individualizantes. São individualizantes mesmo as assim chamadas "avaliações de grupo". O que faz um professor no caso de adotar um tipo de avaliação como esta? Dá uma nota para o grupo? Não, isto é o que ele diz fazer, mas o que faz de fato é repetir a mesma nota para cada um dos indivíduos daquele grupo, o que evidentemente não é a mesma coisa. Mas que problema tem isso em nossas escolas? Nenhum. Ao contrário, este é o dever de casa de nossa escola, precisamente porque a escola é o mecanismo por excelência de produção de indivíduos, em uma sociedade cuja ideologia de base repousa sobre esta noção.

Enquanto isso, observava na escola Waimiri-Atroari algo muito diferente acontecer. Dois irmãos consideravam "natural" um fazer a tarefa do outro. Um pai e um filho, da mesma forma, não se sentiam (ou, pelo menos, não pareciam se sentir) obrigados a fazer, cada um, o seu dever. Paralelamente, minha pesquisa sobre parentesco revelava uma série de práticas sociais (fora da escola) do mesmo tipo.

Entre os Waimiri-Atroari, um homem solteiro tem acesso sexual às esposas dos irmãos, sem que isto seja considerado adultério. Analogamente, duas irmãs podem, se quiserem, casar com um mesmo homem. Além disso, a morte do pai casado com uma sobrinha ("filha de sua irmã") leva, em muitos casos, um homem, filho de casamento anterior, a herdar esta mulher. Finalmente, dois ou mais irmãos com acesso a uma mesma mulher gestante são considerados pais biológicos desta criança (Silva, 1993). Há nesta sociedade, em resumo, algo que poderíamos chamar de "indivíduos-coletivos". Como era possível então que dois irmãos pudessem fazer juntos um filho e não pudessem fazer juntos o dever da escola? E foi assim que, na escola Waimiri-Atroari que ajudei a organizar, a "cola" foi adotada como prática cotidiana e legítima: um Waimiri-Atroari terminava a sua lição e, algumas vezes, fazia integralmente a de seu colega-irmão, colega-filho ou colega-pai. Quando as duas estavam prontas, entregava-me dois pedaços de papel, advertindo-me: "Este é meu, este é do meu irmão". O fato de, nestes momentos, entregarem *dois* pedaços de papel e não *um* talvez procurasse expressar o modo como domesticavam minha própria concepção individualista do processo de ensino-aprendizagem.

Talvez tenha errado como educador, mas creio ter acertado como antropólogo com a institucionalização da "cola". E não pense que isto é um detalhe. Afinal, o que se entende por uma escola indígena que respeite e valorize a cultura de um povo? Uma escola que utilize temas geradores "indígenas", calendários "indígenas'", situada em um prédio "indígena", etc. mas que ensine que cada um vale por si, como as nossas? Entretanto creio que, sobre este ponto, não haja consenso entre os especialistas em Educação Indígena, porque, antes de mais nada, não há consenso no que seja Cultura. Conseqüentemente, não há consenso, mas, ao contrário, divergências importantes no que respeitar e valorizar.

Os Waimiri-Atroari, em resumo, me obrigaram a prestar atenção como antropólogo justamente naquilo que os Guarani e os Pakaanova me fizeram esquecer como lingüista. E tem sido como antropólogo que venho me relacionando com o tema desde então: tenho assessorado o movimento de professores indígenas do Amazonas e Roraima desde 1989, que, na minha opinião, é um dos fenômenos mais instigantes na reflexão sobre Educação Escolar Indígena hoje no Brasil[10].

[10] Sobre este tema, ver especialmente Azevedo, 1993. Sobre o movimento no Brasil, ver CIMI, 1992.

Porém, antes de enfocar este movimento, acredito que seria interessante, até para melhor contextualizá-lo, fazer uma breve retrospectiva do tema Educação Escolar Indígena e, para tanto, devemos recuar alguns séculos.

A conquista pela escola

A implantação de projetos escolares para populações indígenas no Brasil é quase tão antiga quanto o estabelecimento dos primeiros agentes coloniais em nosso chão. A submissão política das populações nativas, a invasão de suas áreas tradicionais, a pilhagem e a destruição de suas riquezas, etc. têm sido, desde o século XVI, o resultado de práticas que sempre souberam aliar métodos de controle político a algum tipo de atividade escolar civilizatória. E não se pense que tais atividades escolares se desenvolveram sem um plano, de forma improvisada e assistematicamente. Ao contrário, os missionários (primeiros encarregados desta tarefa) dedicaram a ela muita reflexão, tenacidade e esforço. O colonialismo, a Educação Indígena e o proselitismo religioso são práticas que têm, no Brasil, a mesma origem e mais ou menos a mesma idade.

Mas para que a empresa alcançasse os êxitos almejados, ficou claro que era fundamental o desenvolvimento de uma quarta atividade, de certa forma pré-requisito metodológico das demais: o estudo das línguas indígenas, a primeira atividade de pesquisa sistemática de que se tem notícia em nosso país. O primeiro vulto da lingüística indígena no Brasil foi, sem dúvida, o padre José de Anchieta, SJ. Anchieta veio para a América do Sul na segunda metade do século XVI, não apenas atraído pela tarefa de conversão dos gentios, mas também em busca dos ares tropicais. Explico: Anchieta era tuberculoso, e conta a lenda que cada vez que o piedoso padre tossia, nunca menos de dez tupinambás tombavam na sua frente. Mas sua produção intelectual, e não a sua pródiga coleção de bacilos, é o que nos interessa aqui.

Em 1595, Anchieta publicou a sua venerável Arte *de Gramática da Língua mais Usada na Costa do Brasil,* instrumento com certeza fundamental para a elaboração do *Catecismo na Língua Brasílica,* que veio à luz em 1618. Este catecismo talvez tenha sido um dos livros didáticos mais importantes da época, junto com o *Catecismo de Doutrina Cristã na Língua Brasílica da Nação Kiriri,* publicado em 1698. Ainda no século XVII, precisamente em 1621, um colega de Anchieta, padre Luis Figueira, publicou um novo estudo da língua Tupinambá, intitulado *Arte de Língua Brasílica.* Este trabalho pode ser considerado a primeira gramática pedagógica sobre uma língua indígena falada no Brasil. As gramáticas de Anchieta e Figueira foram inegavelmente os dois grandes marcos da pesquisa lingüística aplicada à Educação Indígena (= catequese) no período colonial. Se a obra de Anchieta foi escrita em estilo erudito e é muito mais rica em informações que a de Figueira, o trabalho deste último é mais didático e de fácil digestão para os educadores-catequistas da época. Alguns anos depois, Figueira em carne e osso foi digerido pelos Tupinambá no Maranhão.

Até o fim do período colonial, a Educação Indígena permaneceu a cargo de missionários católicos de diversas ordens, por delegação tácita ou explícita da Coroa Portuguesa. Com o advento do Império, em 1822, ficou tudo como antes: no Projeto Constitucional de 1823, em seu título XIII, art. 254, foi proposta a criação de "...estabelecimentos para a Catechese e civilização dos índios...". Como a Consti-

tuição de 1824 foi omissa sobre este ponto, o Ato Adicional de 1834, art. 11, paragráfo 5, procurou corrigir a "lacuna", e atribuiu competência às Assembléias Legislativas Provinciais para promover cumulativamente com as Assembléias e Governos Gerais "...a catechese e a civilização do indígena e o estabelecimento de colônias". Este dispositivo pode ser considerado o ancestral jurídico do Decreto n° 26/91, em vigor, que promove a descentralização (estadualização e/ou municipalização) das escolas indígenas.

Com a República, o quadro não mudou significativamente no que diz respeito à Educação Escolar Indígena. Mais uma vez se observa a inércia do Estado e o grande afluxo de missões religiosas encarregadas da tarefa educacional civilizatória. Em poucas palavras, desde a chegada das primeiras caravelas até meados do século XX, o panorama da Educação Escolar Indígena foi um só, marcado pelas palavras de ordem "catequizar" e "civilizar" ou, em uma cápsula, pela negação da diferença. E não se pense que este paradigma é coisa do passado. Grande parte das escolas indígenas hoje em nosso país têm como tarefa principal a transformação do "outro" em algo assim como um "similar", que, por definição, é algo sempre inferior ao "original". Não é por outra razão, diga-se de passagem, que os currículos empregados nas escolas indígenas sejam tão radicalmente idênticos ao das escolas dos não-índios. Fundamentalmente etnocêntricos, estes projetos tradicionais de Educação Escolar Indígena têm encarado as culturas dos povos nativos como um signo inequívoco do "atraso" a ser combatido pela piedosa atividade civilizatória.

Com a chegada do Summer Institute of Linguistics (SIL) ao Brasil em 1956, o quadro se transformou apenas em seus aspectos mais superficiais e visíveis. Caracterizados pelo emprego de metodologias e técnicas distintas das que se desenvolviam até então, o "novo" projeto não escondia, como todos os seus predecessores, os mesmos objetivos civilizatórios finais. Fundado em teorias lingüísticas completamente ultrapassadas nos centros metropolitanos de origem, mas praticamente desconhecidas na província acadêmica de países periféricos como o nosso, o modelo de Educação Indígena desenvolvido pelo SIL fez muitos aliados e arautos nas universidades brasileiras. Durante as décadas seguintes o SIL praticamente ditou as regras sobre a questão da Educação Indígena junto ao Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e, posteriormente, à FUNAI.

Os objetivos do SIL, como disse há pouco, nunca foram diferentes dos de qualquer missão tradicional: a conversão dos gentios e a salvação de suas almas. Mas foram os seus meios e não os seus fins que fascinaram a platéia universitária brasileira e o setor público. No quadro deste modelo "alternativo", a questão não era mais abolir grosseiramente a diferença, mas sim domesticá-la. Não se tratava mais de negar às populações indígenas o direito de se expressarem em suas próprias línguas, mas de impor-lhes o dever de adotar normas e sistemas ortográficos gerados *in vitro*, que de resto, nunca funcionam muito bem. Ao invés de abolir as línguas e as culturas nativas, a nova ordem passou a ser a documentação destes fenômenos em caráter de urgência, sob a alegação dos famigerados "riscos" iminentes de desaparecimento". E a diferença deixou de representar um obstáculo para se tornar um instrumento do próprio método civilizatório[11].

E evidente que "domesticar a diferença" não se opõe a "negar a diferença". A domesticação é um método, enquanto a negação é um fim. Neste sentido, não se deve esquecer que, não por acaso, a "escola bilíngüe" é responsável pelo surgimento de um personagem essencialmente problemático e ambíguo, o de "monitor bilíngüe", que não é outra coisa senão um professor indígena domesticado. O monitor bilíngüe é muito menos alguém que monitora de que alguém que é monitorado por um outro, e, assim como os "capitães de aldeia", estão sempre prontos a servir a seus superiores civilizados.

A defesa da escola bilíngüe entrou definitivamente em moda nas últimas décadas. De um modo geral, os seus defensores foram insensíveis aos embaraços provocados pelo modelo bilíngüe tomado como panacéia, para uma série de povos indígenas preocupados com suas escolas. Observemos alguns casos que eu mesmo pude presenciar.

Fui procurado, em julho de 1990, no último dia do III Encontro de professores Indígenas do Amazonas e Roraima, por duas delegações de professores, uma do Alto Rio Negro e outra do Médio Solimões, ambas preocupadas com o sentido do termo "bilíngüe" presente em diversos documentos sobre Educação Escolar Indígena e mesmo em projetos-leis como o da nova LDB, muitos deles elaborados com a assessoria de especialistas em línguas indígenas. A delegação do Alto Rio Negro ponderava que, por razões inerentes à própria estrutura social da região, praticamente toda a população falava mais de uma "língua indígena"[12]. Estes índios indagavam-me perplexos qual das línguas tradicionalmente por eles falada deveria ser eleita "a língua indígena" em suas escolas e qual (ou quais) deveria(m) ser esquecida(s), já que "bilíngüe", no contexto da discussão sobre educação escolar sempre quer dizer *uma* "língua indígena" e o português. Enquanto isso, a delegação do Médio Solimões manifestava uma preocupação oposta, enunciada da seguinte maneira: se as escolas indígenas devem ser bilíngües, o que fazer com as escolas indígenas dos povos que, por razões históricas, falavam exclusivamente o português.

Casos como este não são anedóticos e excepcionais: a população indígena do Alto Rio Negro corresponde a cerca de dez por cento da população indígena global do país. Além disso, são muito numerosos os povos que, por força da violência exercida no passado pelas agências da sociedade brasileira, não tiveram outra alternativa senão o abandono de suas línguas tradicionais (este é o caso de quase todos os povos indígenas do Nordeste).

Onde está o nó do problema? Precisamente no sentido que o adjetivo "indígena" adquiriu neste debate. Sabemos como antropólogos que a definição da categoria "índio", com base em critérios culturais, é bastante problemática (cf. Cunha, 1987, p.22-27). Mas é precisamente uma definição deste tipo que está subjacente à noção de "língua indígena", acriticamente empregada por muitos até hoje. Afinal, língua indígena é a língua falada por um povo indígena e não vice-versa. E, portanto, o português pode ser uma "língua indígena".

Não há nada de novo neste modelo de escola indígena, que tanto encanta alguns. Não quero dizer com isso que os povos indígenas não possam ler e escrever em suas línguas nativas e que possam aprender a fazer isso em suas escolas. Isto é um direito inquestionável e está assegurado pela Convenção 107 da Organização Internacional do Trabalho, de 1957[13], e pela Constituição de 1988, em seu artigo 210. Mas o que as escolas indígenas devem ou não ensinar é matéria cuja decisão depende exclusivamente dos povos indígenas para os quais ela existe. A experiência acumulada de mais de quatro séculos demonstra como as escolas indígenas po-

[12] Sobre a relação entre multilingüismo e estrutura social no Rio Negro, ver, por exemplo, os trabalhos de Jean Jackson.

[13] Esta Convenção foi ratificada no Brasil pelo Decreto Legislativo nº 20, de 30 de abril de 1965, e promulgada pelo Decreto nº 58.824, de 14 de julho de 1966.

dem fazer estragos, quando estão sob o controle de agências não-indígenas. São os povos indígenas, através de seus mecanismos políticos tradicionais, de suas organizações e de seus professores, os únicos detentores do direito de decidir sobre o que deve acontecer ou não em suas escolas.

Escolas indígenas e organizações indígenas são instituições de ordens diferentes, mas do mesmo tipo. São ambas estruturas que decorrem diretamente do contato e instrumentos que podem representar conquistas ou ameaças aos povos indígenas para os quais elas existem. Em uma publicação recente do CIMI/ANE (Articulação Nacional de Educação), o lugar social da escola é definido como "...o espaço privilegiado de afirmação e revitalização da cultura, de desenvolvimento da consciência crítica e de análise do contexto político global" (CIMI, 1993, p.8). Ora, o "lugar social" da organização indígena se define (ou pelo menos deveria se definir) exatamente nos mesmos termos.

A escola conquistada

Nos últimos sete anos, o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre[14] vem discutindo formas originais de educação de cada um dos povos lá representados, a necessidade de uma outra educação formal, decorrente da situação de contato com a sociedade nacional e os tipos de escolas que os diversos povos indígenas reivindicam. Além disso, os professores indígenas procuram trocar experiências e conhecimentos e discutir o que cada povo está fazendo para conseguir uma escola adequada. Durante os seus encontros periódicos, procuram encontrar soluções para os obstáculos que surgem neste processo, além de refletir sobre a elaboração de currículos e regimentos diferenciados e específicos. Finalmente, o movimento de professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre vem elaborando documentos importantes, que são protocolados no Congresso Nacional e em órgãos do poder executivo. As principais resoluções deste movimento foram firmadas em uma documento conhecido como "Declaração de Manaus" elaborado em julho de 1991. Para os que ainda não a conhecem, convém aqui considerá-la com atenção.

Declaração dos professores indígenas do Amazonas e Roraima

Os professores indígenas do Amazonas e Roraima, dos povos Sateré-Maué, Tukano, Baniwa, Tikuna, Taurepang, Macuxi, Miranha, Kambeba, Mayoruna, Mura, Kokama, Baré, Marubo, Waimiri-Atroari, Wapixana, Yanomami e Pira-Tapuia, reunidos em Manaus, AM, nos dias 12, 13, 14, 15 e 16 de julho de 1991, preocupados com a situação atual e futura das escolas indígenas, firmam os seguintes princípios:

1 — as escolas indígenas deverão ter currículos e regimentos específicos, elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias;

[14] Convém assinalar aqui que este movimento de professores indígenas vem sendo atualmente tema de uma pesquisa de mestrado desenvolvida pela pedagoga Rosa H. Dias da Silva (USP — Faculdade de Educação), que também vem acompanhando de perto a questão nos últimos anos. Cumpre sublinhar ainda que as reuniões anuais de professores indígenas são eventos totalmente promovidos, organizados e gerenciados por uma comissão de professores indígenas (COPIAR), eleita em assembléia exatamente para este fim. E preciso dizer ainda que o movimento conta com o apoio de universidades (USP/Grupo MARI, FUA/NEPE e UNICAMP/Departamento de Antropologia), de entidades de apoio como o CIMI/Regional Norte I e de alguns órgãos estaduais e municipais de educação.

2 — as comunidades indígenas devem, juntamente com os professores e organizações, indicar a direção e supervisão das escolas;

3 — as escolas indígenas deverão valorizar as culturas, línguas e tradições de seus povos;

4 — é garantida aos professores, comunidades e organizações indígenas a participação paritária em todas as instâncias —consultivas e deliberativas de órgãos públicos governamentais responsáveis pela educação escolar indígena;

5 — é garantida aos professores indígenas uma formação específica, atividades de reciclagem e capacitação periódica para seu aprimoramento profissional;

6 — é garantida a isonomia salarial entre professores índios e não-índios;

7 — é garantida a continuidade escolar em todos os níveis aos alunos das escolas indígenas;

8 — as escolas indígenas deverão integrar a saúde em seus currículos, promovendo a pesquisa da medicina indígena e o uso correto dos medicamentos alopáticos.

9 — o Estado deverá equipar as escolas indígenas com laboratórios onde os alunos possam ser treinados para desempenhar papel esclarecedor junto às comunidades no sentido de prevenir e cuidar da saúde;

10 — as escolas indígenas serão criativas, promovendo o fortalecimento das artes como forma de expressão de seus povos;

11 — é garantido o uso das línguas indígenas e dos processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas;

12 — as escolas indígenas deverão atuar junto às comunidades na defesa, conservação, preservação e proteção de seus territórios;

13 — nas escolas dos não-índios será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo;

14 — todos os municípios e estados onde houver escolas e professores indígenas devem dar apoio material aos encontros e reuniões dos professores indígenas, quando forem realizados em áreas indígenas, e propiciar toda a infra-estrutura necessária, inclusive cedendo locais, quando forem realizados nas cidades;

15 — o sistema de ensino das escolas indígenas deverá ser o federal.

Manaus, 16 de julho de 1991

O movimento de professores indígenas do Amazonas e Roraima é, a cada ano que passa, mais forte e expressivo, e desempenha um indiscutível papel de vanguarda[15]. Um dos efeitos mais notáveis deste eventos é, sem dúvida, a irradiação da reflexão e da discussão sobre escola indígena em diversas populações da Amazônia Ocidental. Foram implementadas, durante este período,

" Estimativas cautelosas realizadas em julho de 1991 apontam para números bastante significativos em relação a este movimento de professores indígenas, que articula direta ou indiretamente quase oitocentas escolas, responsáveis por cerca de dezessete mil alunos indígenas.

organizações locais de professores, como a dos Sateré-Mawé e a dos Mura, e organizações regionais como a dos professores indígenas de Roraima. Além disso, encontram-se em fase de discussão ou implementação de organizações do mesmo tipo nas regiões do Alto Rio Negro e do Médio Solimões. Os professores indígenas Tikuna talvez tenham sido os primeiros a se organizar e, de uma certa forma, inspiraram todos os outros[10].

Em resumo, o que importa principalmente ao movimento de professores indígenas do Amazonas e Roraima hoje é precisamente a luta pelo direito de os povos indígenas terem em mãos o poder sobre os programas de educação escolar que se desenvolvem em suas áreas, uma vez que constituem instrumentos imprescindíveis na construção de seus destinos.

O velho e o novo

Sensível às reivindicações do movimento indígena no país e às manifestações das universidades, organizações não-governamentais e associações científicas, o poder público começa a esboçar uma mudança de atitude em relação à questão da Educação Escolar Indígena. O principal marco de mudança decorre certamente do abandono de uma tradição assimilacionista de mais de quatro séculos por uma atitude de respeito aos direitos dos povos indígenas. E o que está disposto na Constituição 1988. Pelo menos no papel. Neste sentido, destacam-se os artigos 231, que reconhece as organizações sociais, os costumes, as línguas, as crenças e as tradições deste povos, o 210 (paragráfo 2º), que assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas e processos próprios de aprendizagem nas escolas, e o 215, que garante o pleno exercício dos direitos culturais e o acesso às fontes de cultura nacional.

Estes dispositivos tornaram obsoleto o que está na Lei 6.001 (Estatuto do Índio), Título V, promulgada durante o regime militar, que dispõe, entre outras coisas, que a "educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional" (cf. Grupioni, 1993). Por integração, entenda-se aqui a negação do direito mais elementar de cada povo ser como é[17]. Em 1991, o governo federal criou dois instrumentos para enfrentar a questão, o Decreto n° 26/91, que confere ao MEC a coordenação das ações referentes à Educação Escolar Indígena no país, e aos estados e municípios a execução destas ações, sempre em consonância com as secretarias nacionais de educação e ouvida a FUNAI; e a Portaria Interministerial nº 559/91 MEC/MJ que, em muitos pontos, assegura não apenas as conquistas constitucionais, mas ainda algumas reivindicações importantes dos povos indígenas em relação à educação escolar.

Mas se, na esfera jurídica, o quadro mudou significativamente nos últimos anos, na prática tudo parece continuar como antes.

[16] Há uma série de marcas no Movimento de Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre que permitem constatar uma forte influência das reflexões elaboradas pelos professores indígenas Tikuna durante a década de oitenta. Sobre esta experiência (e estas marcas), ver especialmente a minuciosa pesquisa de Leite, 1994.

[17] A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ainda em vigor é omissa em relação à Educação Escolar Indígena.

A grande maioria dos programas de Educação Indígena em curso ou em fase de implantação em nosso país parecem dar as costas aos artigos constitucionais mencionados acima. Para que este panorama sofresse uma mudança substancial seria preciso, antes de mais nada, como muito bem assinalou a antropóloga Araci Lopes da Silva em trabalho recente (1993), a promoção de campanhas educativas que tenham por objetivo combater a ignorância e o preconceito em relação aos povos indígenas. Campanhas que tenham como alvo não apenas a sociedade civil, mas principalmente o setor público (federal, estadual e municipal), infelizmente ainda sem uma compreensão adequada da questão.

Direitos indígenas como estes que acabo de evocar são violados a todo momento nas escolas indígenas (e fora delas), porque, em muitos casos, estes programas de educação escolar são desenvolvidos por agências francamente antiindígenas. Mas que não sejam responsabilizados unicamente os "inimigos". Os povos indígenas são muitas vezes vítimas da ignorância de "agentes simpáticos à causa". Os assessores e técnicos em Educação Escolar Indígena, assim como suas agências (do governo e das ONGs), precisam compreender, antes de mais nada, o que são organizações sociais, costumes, crenças e tradições dos povos indígenas. Em outras palavras, assessores e técnicos em Educação Escolar Indígena não podem prescindir de lições fundamentais de teoria antropológica e de etnologia sul-americana. Caso contrário, os programas de Educação Escolar Indígena poderão ser pautados por uma ideologia de indianidade genérica, onde noções como organizações sociais, costumes e tradições dos povos indígenas são desprovidas de um sentido mais profundo e tomadas como detalhes pitorescos.

Além disso, é fundamental que o governo federal, os estados e os municípios apóiem (ou, pelo menos, não atrapalhem — o que é infelizmente o caso, por exemplo, em muitos municípios do Amazonas) a realização de encontros periódicos de professores indígenas coordenados por eles mesmos, sem prejuízo dos cursos de formação ou reciclagem (tal como prevê a "Declaração de Manaus"). Se o movimento de professores indígenas adquiriu maior visibilidade em certas regiões que em outras, isso aconteceu porque naqueles lugares os encontros de professores são atividades que se desenvolvem de modo mais sistemático. E a diferença principal entre "encontro de" professores indígenas e "cursos para" professores indígenas é que nos segundos, eles são sempre alunos, enquanto que, nos primeiros, são finalmente professores. São mestres e não não mais eternos aprendizes.

É fundamental ainda que os eventuais assessores-técnicos do poder público e de organizações não-governamentais não procurem domesticar estes eventos (é o que, lamentavelmente, tem acontecido em muitos casos), mas simplesmente assessorá-los. Em outras palavras, que estes assessores abram mão de posturas autoritárias e arrogantes tais como a dos que pretendem utilizar a escola indígena como instrumento de "boa vizinhaça" em relação aos interesses econômicos antiindígenas que proliferam em nosso país, ou como a dos que, em função de um marxismo crasso, entendem a assessoria a um movimento indígena (de professores ou qualquer outro) como a vanguarda do próprio movimento. Se no primeiro caso, a "assessoria" nada mais faz do que pôr em prática o surrado modelo integracionista de quase cinco séculos, no segundo caso a "assessoria" parece está pautada por uma antropologia da indianidade genérica, fruto do transplante acrítico

da experiência de trabalho com os assim chamados "movimentos populares"[18].

Em um encontro de lideranças indígenas e missionárias realizado em Manaus, em 1991, promovido pela COLAB (Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira) e pelo CIMI, um índio Baniwa (o atual vice-presidente da Federação Indígena do Rio Negro, professor Gersen dos Santos Luciano) definiu com felicidade o que, em sua opinião, era uma assessoria adequada ao movimento indígena, na ocasião denominada por ele mesmo como "desinteressada e qualificada"[19]. "Quem tem poder no Congresso Nacional, os parlamentares ou seus assessores? Será que os assessores dos não-índios têm tanto poder quanto os nossos?", perguntava no debate. Em poucas palavras, os assim denominados "assessores" destes movimentos devem entender de uma vez por todas que os professores indígenas podem fazer com as próprias cabeças, que estão sempre muito além do que podem fazer com as próprias mãos.

Em última análise, é preciso ter claro a expressão "professores indígenas". No contexto atual da discussão sobre Educação Escolar Indígena, tem um único e inequívoco sentido: não se pretende caracterizar uma classe particular (e problemática) de professores mal formados, etc. (até porque os problemas ligados à formação não são um privilégio apenas dos professores indígenas). São, ao contrário, professores no sentido pleno, que são *também* Baniwa, Tikuna, Guarani, etc., e que, portanto, se preocupam, enquanto professores, com todas as dimensões da educação escolar e, ainda, enquanto membros de totalidades sociológicas diferentes da nossa, com a situação atual, os projetos e o destino de seus povos: totalidades (e não partes) que se relacionam com a sociedade brasileira de forma bastante complexa[20]. Povos com sociologias e com projetos sociais que, em muitos aspectos essenciais, independem de sua relação com o Estado e as diversas agências da sociedade nacional. Não se trata aqui de defender um ponto de vista ingênuo e ultrapassado de que as culturas indígenas são fenômenos estáticos e que as relações (históricas e atuais) resultantes do contato dos povos indígenas com o Ocidente são variáveis que podem ser negligenciadas em nossas análises. Trata-se, isso sim, de não se contentar com um ponto de vista simplório que reduz uma cultura a sinais diacríticos de diferença, povos a etnias, totalidades a partes, a disciplina antropológica a teorias de identidade social, etc.

Aí está o "x" do problema. Sabemos, como educadores, que onde quer que exista escola, ela sempre é parte de um projeto que a transcende. Escolas não são jamais mônadas fechadas em si mesmas, mas essencialmente fenômenos cujos contornos são definidos por sua relação com a exterioridade. Dito de outra maneira, não

[16] Para os primeiros, os índios devem ser integrados (por baixo) na "comunhão nacional". Este paradigma tem como pedra de toque a fabricação e o controle dos "capitães de aldeia", tão bem estudados por Stephen Baines em sua tese de doutorado É *a FUNAI que sabe* (UnB—1988). Para os segundos, o movimento indígena deve se organizar de uma determinada forma e a partir de uma determinada forma: com estruturas hierarquizadas de representação (assim como acontece no Estado e na Igreja Católica), frutos de um aparato analítico e metodológico incapaz de operar com diversidade cultural e histórica dos povos indígenas.

[19] Este ponto foi posteriormente elaborado pelo autor (cf. Luciano, 1991).

[20] Devo muito a Marta Azevedo (CIMI/MARI—USP) o desenvolvimento destas reflexões.

há escola senão como instrumento de produção e de reprodução do *Socius*. Assim, por exemplo, as escolas tradicionais Astecas formavam sacerdotes e guerreiros porque a sociedade Asteca dependia de sacerdotes e guerreiros para o seu funcionamento e sua continuidade. Assim também, nossa escola produz médicos, advogados, técnicos agrícolas, etc, porque nossa sociedade depende destes trabalhos. Pensar a escola indígena sem a consideração da relação entre esta instituição e a divisão do trabalho tal como se define na sociedade em que está inserida (o seu projeto social) é algo que me parece de uma ingenuidade comprometedora. Este ponto vem preocupando os professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre nos últimos anos, já que muitas escolas da região são como portas de saída de indígenas de suas comunidades.

Os salesianos do Rio Negro, por exemplo, sempre tiveram muito clara esta questão em seus projetos escolares. Apenas as escolas indígenas não tiveram qualquer compromisso com os povos indígenas da região, mas com as demandas da sociedade amazonense. Por isso, os internatos indígenas no Rio Negro produziam técnicos e empregadas domésticas, que se viam, depois de formados, obrigados a abandonar as áreas indígenas em busca de um serviço em Manaus. Um dos maiores desafios da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro hoje é justamente reverter o êxodo das populações indígenas, de suas áreas para as cidades. E não se venha dizer que as escolas da região nada têm a ver com isso.

As questões acima enunciadas conduzem a reflexão sobre Educação Escolar Indígena ao que acredito ser hoje o seu dilema principal: as possibilidade de uma escola indígena autônoma. Os programas de educação escolar que não encararem este ponto com seriedade não serão, neste aspecto crucial, muito melhores que as velhas escolas Salesianas que, pelo menos, sabiam o que estavam fazendo. Mas este ponto, por razões que não consigo entender, vem sendo sistematicamente negligenciado no debate recente, onde, evidentemente com as honrosas exceções, o que parece interessar são as suas dimensões jurídicas e metodológicas. Não que tais dimenções sejam de pouca importância. O problema é que elas parecem se esgotar no fato de que as escolas indígenas devam ser específicas e diferenciadas, e nada mais[21].

Especificidade e diversidade são atributos necessários para uma escola indígena adequada, mas não são condições suficientes para uma escola indígena autônoma: é necessário ainda assegurar o direito de os povos indígenas a associarem verdadeiramente às suas escolas, aos seus projetos de presente e futuro. Em outras palavras, é preciso assegurar que os povos indígenas tenham o controle efetivo de suas escolas. (Os Artigos 1º, 2º e 4º da Declaração de Manaus sublinham justamente este ponto.) Caso contrário, as escolas continuarão a ser um desastre ou, na melhor das hipóteses, uma ameaça potencial para estes povos. Episódios recentes como a demissão em massa de professores indígenas Tikuna e Guarani de escolas indígenas, controladas por órgãos públicos, contra o desejo das

[21] Marta Azevedo, em trabalho recente, chama a atenção, com uma ponta de ironia, para a questão de que não basta, evidentemente, se preocupar apenas com os atributos de "especificidade" e "diferença" para a caracterização de uma escola verdadeiramente indígena. Como pergunta a autora, por que não consideramos "verdadeiramente indígenas" as missas celebradas "...com tempo de duração dos rituais tradicionais, realizadas nas línguas nativas, com altares enfeitados de penas e rezadas por padres indígenas com cocar em vez de mitra? Não será porque a essência da missa não está em seus métodos nem aparências, mas em seus objetivos?" (cf. Azevedo, 1994, p.3).

comunidades envolvidas, motivadas por divergências de concepções sobre o que deveria ou não acontecer nas escolas, mostram inequivocamente o que os povos indígenas podem de fato esperar de suas escolas, enquanto estas forem *também* essas escolas públicas.

Evidentemente, não se trata de eximir o poder público do dever de manter as escolas indígenas. Mas no caso particular dessas escolas, será preciso delinear com muito cuidado os limites deste poder sobre os programs de Educação Escolar Indígena e, conseqüentemente, sobre os destinos destas sociedades. Neste sentido, algumas propostas recentes como a criação de distritos educacionais indígenas ou mesmo como a criação de uma figura jurídica para as escolas indígenas com maior autonomia em relação ao poder público (algo semelhante, em vários aspectos, a uma fundação de direito privado) deveriam ser avaliadas pelos professores e lideranças indígenas assim como pelos especialistas em Educação Escolar Indígena com maior cuidado.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Marta. *Escola indígena: caso particular de "escola"?* O lugar da antropologia na reflexão sobre educação escolar entre os povos indígenas no Brasil. Comunicação apresentada no Simpósio de Educação Escolar Indígena, Brasília, MEC, ago. 1994.

_____O movimento de professores indígenas do Amazonas e Roraima. *Boletim da ABA,* n.16, 1993.

CADOGAN, L.*Ayvu rapyta:* textos míticos de los Mbyá-Guarani del Guairá. [S.l.]: CEADUC, CEPAG, 1992. (Biblioteca Paraguaya de Antropologia, 16).

CIMI. ANE. *Concepção e prática da educação escolar indígena.* [S.L], 1993. (Cadernos do Cimi, 2).

CIMI. Setor de Documentação. *Com as próprias mãos: professores indígenas construindo a autonomia de suas escolas.* [S.L], 1992.

CUNHA, M. Carneiro da. *Os direitos do índio:* ensaios e documentos. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DUMONT, Louis. *Homo hierarchicus:* le système des castes et ses implications. Paris: Gallimard, 1979. (Col. "Tel").

_____*Essais sur l'individualisme:* une perspective anthropologique sur 1'idéologie moderne. Paris: Seuil, 1983.

GRUPIONI, L.D.B. A educação indígena no Congresso Nacional. *Boletim da ABA,* n.16, 1993.

LUCIANO, Gersen. *Assessoria qualificada e desinteressada.* [S.L], 1991. datil.

MELIA, Bartomeu. *A conquista da escrita:* desafios e tendências na alfabetização em língua indígena. [S.l.:s.L], 1989.

SILVA, Aracy Lopes da. Balanço crítico da situação atual da educação escolar indígena no Brasil. *Boletim da ABA,* n.16,1993.

_____(Org.). *A questão indígena na sala de aula.* São Paulo: Brasiliense, 1987.

SILVA, M. *Romance de primas:* uma etnogradia do parentesco Waimiri-Atroari. Rio de Janeiro, 1993. Tese (Doutorado em Antropologia Social) — Museu Nacional, UFRJ.

————(Org.). *Lingüística indígena e responsabilidade social.* Campinas: UNICAMP: FUNCAMP, 1983. (Cadernos de Estudos Lingüísticos,4).

ENTRE O SILÊNCIO EM LÍNGUA PORTUGUESA E A PÁGINA BRANCA DA ESCRITA INDÍGENA

Nietta Lindemberg Monte*

A oralidade e a escrita

Proponho-me, neste artigo, a descrever e analisar tendências atuais da aquisição e do desenvolvimento lingüístico em contextos de bilingüismo, entre grupos indígenas relacionados com processos de educação escolar. Tomarei como exemplo, para tal análise, o caso do Acre, através do Projeto de Educação Indígena — Uma Experiência de Autoria[1], do qual participo como uma de suas fundadoras e atual consultora pedagógica.

Interessa-me refletir sobre a relação que estes grupos vêm construindo entre a oralidade e a escrita, tanto no âmbito das práticas escolares, quanto nas situações comunicativas mais amplas dentro de sua comunidade. Como são representados e praticados socialmente os processos lingüísticos orais e escritos, e qual a relação com a alfabetização bilíngüe por eles experimentada nas suas escolas?

Minha hipótese de trabalho, fruto de pesquisa sociolingüística desenvolvida há cinco anos entre os professores bilíngües, seus alunos e parentes, é de que o âmbito do oral está construído socialmente na consciência metalingüística desses indivíduos como uma ordem de fatos e conceitos de natureza distinta e descontínua com relação à escrita. E que esta condição dicotômica da compreensão do que é oral e do que é escrito é um fator importante na construção de suas práticas de alfabetização bilíngüe nas escolas indígenas.

Tal dicotomia faz com que, por exemplo, situações escolares de aquisição e desenvolvimento da fala em 1ª ou/e 2ª língua tendam a ser menos enfatizadas do que aquelas ligadas à escrita. A oralidade, em suas habilidades de produção-falar e de recepção- entender, tem sido praticada por professores e alunos, em sala de aula, mais como veículo para as atividades escolares de lecto-escritura, ou como veículo de interações informais; e menos como objeto em si de conhecimendo curricular. Este conhecimento vem tendo, pois, como principal referência, o texto escrito, seja em 1ª língua (LI) e/ou a 2ª língua (L2).

Assim é que a sala de aula das escolas nas aldeias vem sendo utilizada e representada como local para atos verbais escritos, estando as situações de fala e oralidade estreitamente situadas nos bastidores e nos camarins e não no centro do cenário que configura a cena escolar.

* Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense e responsável pelo Projeto de Educação da CPI/AC (Comissão Pró-índio do Acre).

[1] O referido projeto desenvolve-se desde 1983 entre 10 das etnias da região e envolve ações de educação e pesquisa nas áreas de formação de aproximadamente 35 professores índios; elaboração de um currículo bilíngüe e intercultural; produção escrita pelos próprios professores índios, em parceria com a equipe de educação, dos materiais didáticos para as escolas; acompanhamento e assessoria às escolas nas aldeias; gestões interinstitucionais com os órgãos públicos para a legalização curricular dos cursos e das escolas, etc.

Para complexificar ainda mais esta questão, há de se considerar o contexto de bilingüismo onde tais relações se constroem. Ou seja, o binômio oral/escrito vem sendo concebido e realizado, na escola e mesmo fora dela, distintivamente em duas línguas: o lugar do oral, no meu entender, está sendo ocupado preferencialmente pelas línguas indígenas, quando língua materna ou 1ª língua. O lugar da escrita pela língua portuguesa, na maioria dos casos, 2ª língua destes falantes. O que daria na construção do seguinte enunciado: Oralidade= 1ª Língua ou Língua Indígena e Escrita = 2ª Língua ou Língua Portuguesa (Oral = L1/LI x Escrita = L2/LP).

Interessa-me, também, descrever as estratégias atuais de aquisição verbal orais e escritas desenvolvidas por estes indivíduos em contexto de escolarização bilíngüe. Tais ocorrências específicas ao campo do lingüístico e do pedagógico em sociedades indígenas, na sua "pré-história da linguagem escrita" (Vigotsky, 1989), podem ser elucidativas para a problematização de certas premissas psicolingüísticas para as quais é condição indispensável a aquisição escrita de uma língua sem prévio domínio oral.

No estudo de caso analisado, pode-se afirmar que a aquisição oral da Língua Portuguesa, como língua-meta a ser estudada predominantemente na escola, não tem sido linearmente concebida e praticada como etapa anterior ao seu uso e aquisição escrita. A aquisição da escrita em português tem ocorrido de forma complementar, às vezes, descontínua, com relação ao seu processo de aquisição oral.

A tendência histórica, nas práticas de alfabetização bilíngüe, vem se caracterizando pela transferência das habilidades escritas adquiridas em L2 ou Língua Portuguesa para as suas línguas indígenas, maternas ou não. A maioria dos professores e alunos das escolas indígenas do Acre aprendeu primeiramente a ler e escrever em português (ainda que de forma bastante incipiente, por se tratar de uma L2), para depois transferirem essas habilidades para a sua L1, as línguas indígenas. A partir desta alfabetização bilíngüe, com tendência à maior ênfase na Língua Portuguesa, os escritores passaram a utilizar-se funcionalmente mais da escrita em L2, em situações comunicativas diversas no âmbito escrito: as cartas entre parentes ou não-índios, livros didáticos para o apoio do currículo, relatórios de suas atividades (como os "diários de classe" dos professores e os cadernos de registro do trabalho, realizado pelos gerentes das cantinas e os agentes de saúde indígenas). Tal assimetria na distribuição sociogeográfica da lecto-escritura em Língua Portuguesa (LP), com relação à escrita em Língua Indígena (LI), reforça e expressa a representação do binômio oral/escrito como elementos descontínuos e independentes. Ao mundo oral se funde a Língua Indígena e ao escrito, a Língua Portuguesa. A língua materna está relacionada às esferas sociais da tradição oral, enquanto na língua portuguesa se constrói e pratica grande parte das ações verbais e interacionais das nascentes práticas de letramento, cada vez mais necessárias e presentes nestas sociedades indígenas.

Todas essas considerações iniciais podem ser resumidas na premissa básica, a meu ver, característica da concepção social dos grupos analisados sobre a oralidade e a escrita: a escrita, oriunda e integrada ao "mundo dos outros", linguagem do estrangeiro ou não-índio, a oralidade, a linguagem nativa, tradicional e indígena, estrangeira à escola e a seus atos de escrita. Assim, diversos estudos sociolingüísticos no Acre indígena e em outros

contextos latino-americanos têm demonstrado a ausência de práticas de ensino/aprendizagem do português oral nas escolas, e simulteaneamente, a ausência das mesmas práticas de ensino/aprendizagem da língua indígena escrita.

> *A palavra nativa é percebida como irmão, roupa familiar, ou melhor, como uma atmosfera na qual habitualmente se vive e respira. Ela não apresenta nenhum mistério.(...) A estrangeira funde-se com a idéia de poder, de força, de santidade, de verdade.* (Bakhtin, 1988, p.101)

Para a fala com o irmão, o simbolismo próprio do oral, para a língua do estrangeiro, o simbolismo da escrita. Entre ambos, o silêncio em Língua Portuguesa e a página em branco da escrita indígena.

A escrita do contato

A ênfase dada à escrita no âmbito do escolar pode ser explicitada pelos professores indígenas do referido projeto durante suas atividades didáticas em cursos de formação. Escreveram eles em Lingua Portuguesa durante seu próprio processo de alfabetização, quando convidados a refletir[2] sobre suas concepções e perspectivas a respeito da aquisição lingüística bilíngüe nas nascentes escolas indígenas.

> *O estudo do português serve para ler as escrituras passadas de uma hora, uma semana, 20, 80 ou 100 anos atrás. Serve para escrever nomes de gente, pássaro, peixe, caças e nomes de árvores, terras, praias, pedras. Nomes de cobras, plantas, sol, lua, estrelas. Nomes de abelhas...* (Kiã, Kaxinawá apud Monte, Olinda, 1986)

A relação entre estudo e escrita em Língua Portuguesa constitue-se a representação dos falantes, com a função de construção da História, recurso mnemotécnico para o registro e recuperação dos tempos passados até "100 anos atrás".

Também amplia e aprofunda a possibilidade de registro e elaboração de sistemas de denominação classificatórios do espaço físico e geográfico circundante. Tempo e espaço, portanto, aprisionados pela escrita com seu forte poder de instrumento auxiliar à memória e à experiência cognitiva classificatória. Eis aí expressadas, na pré-história do letramento nestas sociedades, as concepções de linguagem escrita, relacionada à Língua Portuguesa, por meio da escola indígena.

Ainda:

> o *estudo serve para muitas coisas que têm no mundo das leituras: primeiro é conhecer as letras e depois formar palavras e assinar os nomes. Serve para fazer bilhete e anotar as mercadorias que compram na cooperativa. E serve para tirar conta dos fregueses e quando souber anotar as mercadorias e tirar a conta já serve para tomai-conta da cooperativa indígena* (Mana, Kaxinawá apud Monte, Olinda, 1986).

[2] Desde 1985, coordenei pesquisa junto ao INEP, de responsabilidade da Comissão Pró-índio do Acre (CPI/AC) e da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), sobre questões educativas e lingüísticas relacionadas ao referido projeto. Tal pesquisa desenvolveu-se em três diferentes fases de 1985 a 1993, com os nomes "Análise de uma experiência de autoria" e "Repensando a educação indígena bilíngüe e intercultural — o caso do Acre".

Serve para não ser roubado pelo patrão branco, para saber como é que leva para frente nossa cooperativae como podemos viver na nossa área com nosso povo... (Tene, Kaxinawá apud Monte, Olinda, 1986)

A ênfase nos aspectos afetivos e cognitivos, como determinantes da aquisição lingüística escrita por meio da escola, também se contextualiza na história atual vivida por esses grupos nos últimos 20 anos. Motivações práticas e pragmáticas envolvem atos escritos para a comunicação por bilhete, até as contabilidades das "contas-correntes da cooperativa indígena", um dos documentos escritos mais valorizados historicamente no processo do letramento indígena acreano.

Falo de sociedades, no caso da etnia Kaxinawá, a mais representativa numericamente na região, que até finais do século passado era de predominante tradição oral, quando dos primeiros contatos mais permanentes com as frentes de expansão extrativistas. Desde então, progressivamente incorporados à economia da borracha, como mão-de-obra dos seringais, eles vão entrando no mundo da escrita, sem, contudo, dominarem seu uso. Como fregueses dos barracões dos patrões[3], o desconhecimento da escrita faz deles seres subordinados às dívidas, muitas vezes aumentadas, enganados no preço e peso dos produtos no comércio com seus patrões.

Seu interesse pela escrita, desde então, é registrado em estudos etnográficos clássicos sobre esta região. Castelo Branco (1950, p.54), referindo-se aos Kaxinawá do Jordão, conta:

> *Adianta Sombra que eles pedem para escrever num papel os nomes e apelidos deles e, quando satisfeitos, ficavam muitos alegres, guardando cuidadosamente esses papéis por os considerarem muito preciosos, talvez por notarem a precaução com a qual os seringueiros conservavam as contas recebidas dos patrões.*

A escrita alfabética e numérica, objeto cultural desconhecido dos Kaxinawá, tradicionalmente instrumento da dominação socioeconômica sofrida nos contatos das primeiras frentes de expansão, passam a ser almejadas desde então, e de fato difundidas mais largamente nos últimos quinze anos entre os Kaxinawá do Brasil, especial e originalmente na área do Jordão, com sua demanda pela escolarização dos jovens — futuros professores — através do referido Projeto de Educação Bilíngüe "Uma Experiência de Autoria". Antes disso, algumas experiências educativas de alfabetização isoladas tiveram lugar, como o antigo Mobral e algumas escolas dos patrões e das prefeituras, nos municípios de que fazem parte as aldeias Kaxinawá e outras próximas à cidade de Rio Branco.

A conquista da escrita

Os primórdios do atual projeto educativo, entre os Kaxinawá e demais etnias da região, se encontram relatados em trabalho

[3] O termo "barracão" faz parte do vocabulário regional para designar uma casa glande em madeira existente na sede dos antigos seringais da Amazônia, onde se realizavam as transações comerciais entre patrões e seus fregueses seringueiros. Nele vendiam-se as mercadorias indispensáveis à sobrevivência na floresta e compravam-se os produtos extrativistas como a castanha e a borracha. Tal sistema de compra e venda no contexto dos seringais implicava o sistema do aviamento, a que os seringueiros estavam sempre atrelados por grandes dívidas a seus patrões, devido ao desequilíbrio entre o preço da borracha e o das mercadorias semi-industrializadas a eles vendidas.

recente de Aquino (1992, p.12), numa retrospectiva feita sobre sua atuação como antropólogo desde 1976:

> *No início da implantação da cooperativa, havia problemas práticos de toda ordem, principalmente porque as novas classes Kaxinawá não sabiam lidar com a conta corrente e não tinham experiência em administrar os seringais (...) para ajudá-los nessas tarefas convidam três professores voluntários que se dispuseram a criar duas escolas no Jordão e Humaitá. Durante os três primeiros meses do projeto, treinaram os índios para administrarem sua cooperativa.*

Num documento escrito na ocasião, os objetivos que moveram a gênese desta experiência educacional, desde seu início, do ponto de vista de seus organizadores, estavam relacionados estritamente à vida comercial dos seringueiros, em processo de emancipação dos seringais do patrão.

> *O trabalho tinha objetivos definidos: preparar os cantineiros na organização dos livros de conta corrente e de toda a contabilidade de suas cooperativas e iniciar processo de alfabetização que preparasse os próprios índios para serem os futuros professores de sua comunidade.* (Diniz, Maia apud Aquino, 1992)

A principal forma com que a escrita foi introduzida, portanto, desde os primeiros anos de contato, esteve intrinsecamente relacionada à produção econômica da borracha e às relações de troca comerciais estabelecidas entre os índios seringueiros e o barracão dos patrões.

O valor da conta corrente, vital para a sobrevivência do seringueiro, não só conformou como foi expressão de sua primeira relação com a escrita alfabética e numérica. A natureza de documento destas escritas é atestada também por Aquino, ao se referir a episódio que presenciou ao participar de uma ida à cidade de Tarauacá para aposentar velhos Kaxinawá em 1976, numa de suas viagens de campo.

> *Nenhum deles possuía documentação, além das velhas contas e nota de mercadorias fornecidas pelos patrões (...) Solicitaram minha ajuda para organizar os velhos e novos livros de conta corrente dos fregueses.* (Aquino, 1992, **p.5)**

Assim, o livro de conta-corrente nos seringais, administrados pelos "gerentes aviadores" (aqueles que intermediavam a relação de trabalho do patrão com os fregueses), era documento de grande valor, geralmente guardado cuidadosamente. Sua leitura se restringia aos poucos letrados, razão de grande curiosidade por parte dos demais habitantes do seringal, submetidos que estavam aos patrões seringalistas e às suas leis de preços dos produtos, feitos oficiais nestes documentos escritos.

O reordenamento destas relações de exploração, ocorridas a partir dos finais de 70 com a organização das cooperativas Kaxinawá e de outras etnias, e o início do processo de demarcação de áreas indígenas do estado, teve, como um dos seus principais desdobramentos, o começo do referido projeto educativo para a formação das primeiras escolas bilíngües, agora sob a administração das próprias comunidades e com apoio institucional da Comissão Pró-índio do Acre (CPI/AC).

A vontade de criação de escolas indígenas, realizada como parte de um projeto de libertação das relações sociais de "cativeiro", vividas desde há um século, correspondeu a uma extrema valorização da escrita alfabética em Língua Portuguesa, como veículo e expressão da renovação da identidade social e da atenuação do sistema de exploração do capital regional sobre os grupos indígenas, enquanto classes trabalhadoras do extrativismo.

A inserção destas sociedades orais no mundo da escrita, em sua segunda língua, se deu, inicialmente, a partir de vínculos sociais de "exploração". Estes se reordenaram, na atualidade, em um processo complexo de busca da emancipação e autodeterminação, para o qual a escola indígena é uma das condições, elemento entendido como fundamental, dentro do repertório das reivindicações políticas atuais destes grupos. Tal entendimento da escrita em LP, como parte da emancipação sociopolítica, está expresso em textos como os de autoria dos professores Kaxinawá do Jordão.

> *Outro problema que tivemos que enfrentar... No início de nossa cooperativa é que ninguém sabia ler e escrever para organizar a contabilidade, anotar a produção dos fregueses e mercadorias que eles consumiam. Hoje nós temos seis professores índios em nossa área fazendo todos os cursos de treinamento com os professores da Comissão Pró-Índio do Acre. Aprendemos a ler e escrever tanto em português como na nossa própria língua e sabemos um pouco de matemática para não sermos mais enganados em nossas transações com os comerciantes e compradores de nossa borracha na cidade e vilas do Município de Tarauacá. Podemos dizer que, graças à nossa cooperativa, várias pessoas do meu povo já sabem ler e escrever, sabem fazer conta e os seus próprios negócios sem serem mais tão enganados como éramos antigamente...* (Siã, apud Spyer, Gavazzi, 1992)

A escrita em Língua Portuguesa, principalmente, foi entendida e representada socialmente como instrumento de controle, a ser progressivamente conquistado e internalizado, através das relações atuais dos índios com a sociedade nacional. E, pois, um dos bens trazidos, pelo contato, mais valorizados, com vistas a possibilitar mudanças socioeconômicas nas condições de vida destes grupos.

Em resumo, analisei a relação da escola e da escrita, com a dinamização da identidade étnica Kaxinawá e dos demais grupos indígenas acreanos relacionados ao projeto, atualmente em processo acentuado de renovação, sob a perspectiva de uma nova ordem econômico-sociocultural. Por meio desta, vislumbram-se e exercitam-se representações e práticas sociais, entre elas a do letramento, que devem implicar maior autonomia política frente à sociedade brasileira, em níveis regional e nacional. Autonomia que resulte na construção, "por conta própria de uma história presente dos Huni Kui[4] (Siã apud Spyer, Gavazzi, 1992). Tal história é, agora, documentada por suas próprias mãos, com o domínio que passaram a ter da escrita, em suas funções sociais de memória e registro. Escrita que vem lhes possibilitando o início de um novo ciclo de produção, difusão/transmissão de culturas,

[4] Huni Kui é a autodenominação dos Kaxinawá, significando "verdadeiros homens", através da qual se identificam com relação aos demais índios e os não-índios.

no qual a escola indígena passa a ser um *locus* educacional e cultural importante.

Assim, além do potencial intelectual-mnemônico e classificatório da concepção sobre a escrita, ficou por eles também realçada a sua enorme funcionalidade social, quando em LP, para a nova dinâmica socioeconômica e cultural das situações de contato interétnico.

Alguns aspectos sociolingüísticos da escrita indígena

Embora em sua atividade verbal reflexiva nos cursos de formação, os professores bilíngües enunciem vontades e expectativas de adquirirem social e individualmente um bilingüismo equilibrado e harmônico no tocante às suas práticas orais e escritas em ambas as línguas (LP e LI), os dados sociolingüísticos levantados na referida pesquisa, apontaram, na ocasião, uma tendência de expansão funcional e geográfica da Língua Portuguesa, tanto na fala quanto na escrita na maioria das comunidades analisadas.

Durante dois anos, fizemos a aplicação, entre cerca de 10% da população indígena total do estado, de questionário sociolingüístico, sobretudo entre os professores bilíngües, seus alunos, lideranças, agentes de saúde e seus parentes em geral, de todas as etnias ligadas ao projeto de educação acima referido. Foi-lhes perguntada sua preferência lingüística para finalidades comunicativas e expressivas diversas, tendo como respostas a opção de três tipos de escolha: 1) LP exclusivamente, 2) LI exclusivamente ou 3) LP e LI conjugadamente.

Na análise dos resultados, constatou-se grande freqüência pela opção 1) LP, ou 3) LP/LI, quando a finalidade comunicativa era escrever e ler:

> *Qual a(s) língua(s) que você prefere para ler e escrever? E qual a que você mais usa cotidianamente?*

Tais preferências por LP para atos de lecto-escritura superaram, em muito, as escolhas por LI: 56 falantes preferiram e disseram usar mais a LP e só 5 a LI, para ler e escrever. Os demais optaram pela alternativa LP/LI, ou seja, o bilingüismo.

Fez-se, também, perguntas que lhes solicitavam a enumeração dos diversos materiais utilizados para atos de escrita e leitura e as línguas mais empregadas para tais mensagens. A Língua Portuguesa foi a mais citada para a escrita de materiais como cartas, jornais, trabalhos escolares, livros, relatórios, além de citarem as revistas e livros para a leitura[5].

O que venho chamando neste trabalho de ênfase da escrita em Língua Portuguesa (LP) pode também ser verificada em outra vertente da mesma pesquisa, quando se levantou a opinião dos

[6] É conveniente lembrar que nossa pesquisa não enfatizou a descrição das práticas sociolingüísticas reais desses grupos, mas sua representação social pelos próprios falantes indígenas entrevistados. Ou seja, a enumeração dos materiais acima citados pelos entrevistados não significa a sua existência real e maciça no cotidiano das comunicações verbais. Ao contrário, é ainda extremamente precária, pontual e eventual a circulação extra-escolar de materiais escritos como jornais, revistas, de forma mais generalizada e abrangente nessas sociedades, ainda de forte tradição oral.

professores sobre sua própria competência bilíngüe, nas modalidades orais e escritas: dos 24 professores entrevistados na ocasião, nove se consideraram melhor falantes de Língua Indígena (LI), dos quais apenas cinco se consideraram melhores escritores em LI. Os demais avaliaram-se ou com igual domínio de ambas as línguas, ou melhores na escrita em LP. Ou seja, concluiu-se, daquele período da investigação, que a aquisição e desenvolvimento da escrita vêm ampliando as competências preferencialmente em LP, do que decorreria uma redução ou restrição das mesmas competências em LI.

Outra questão sobre "qual a língua materna desses professores", indicou que 15 deles aprenderem a falar em LI, mas no âmbito da alfabetização, sua "primeira língua" foi a portuguesa, na realidade L2 da maioria dos entrevistados. Tal material empírico analisado, foi-nos revelando a descontinuidade entre oral e escrito acima mencionada, sobretudo, tomando como dados o processo histórico real experimentado entre os professores ligados ao nosso projeto. A primeira língua falada é, apenas, em raros casos, a primeira língua escrita. Somente aquele conjunto de professores que já têm o português como sua língua materna (caso dos Apurinãs, Poyanawas, Shawanawas e alguns Kaxinawás, ou aqueles que foram alfabetizados em Língua Indígena no Peru pelas missões religiosas como o Instituto Lingüístico de Verão, caso exclusivo dos Kaxinawá do Alto Purus que emigraram para o Brasil) estes aprenderam a escrever na mesma língua em que aprenderam a falar.

Assim, pode-se concluir que para grande parte dos professores ligados ao projeto, suas habilidades orais foram adquiridas inicialmente em LI e as escritas em LP, transferindo-se e ampliando-se, posteriormente, para a outra língua, seja para o português na oralidade e para a indígena na escrita.

Outras variáveis foram apontadas na análise sobre a dicotomia oralidade e escrita neste contexto bilíngüe de interações sociais. Por exemplo, a dualidade "dentro e fora da aldeia" separam duas tendências: pró-LI e pró-LP, respectivamente, tendo os limites da área indígena valor divisório para o uso de uma e/ou outra língua preferencialmente. Fala-se mais em LI dentro da aldeia do que fora, e determinadas situações comunicativas se realizadas dentro, ou fora da aldeia, estabelecem preferências diversas. Reuniões, festas serão preferencialmente em LI se dentro e em LP se fora da aldeia. Analisou-se, também, como certos tipos de práticas sociais e interacionais são preferentemente realizadas em LI, como a série "artesanato, pesca e caça", quando coletivas, enquanto a série extração da seringa e da castanha, a cantina e o comércio na cidade são prioritariamente realizadas em LP. Assim, estas práticas econômicas, por estarem ligadas a conteúdos culturais pós-contato, mesmo se realizadas no limite da área indígena são experimentadas mais em LP, ou em LP/LI.

Algumas questões psicolingüísticas

Na obra de Vygotsky, *A Formação Social da Mente* (edição brasileira de 1989), encontramos a discussão dos tipos de simbolismo por que passam o processo ontológico e histórico de aquisição da escrita, primeiramente como um sistema de segunda ordem, intermediado pela língua oral. Só em fases posteriores de desenvolvimento, torna-se um novo sistema simbólico de 1ª ordem, ou direto.

> *Isso quer dizer que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas.* (Vigotsky, 1989a, p.120)

No caso indígena acreano, a aquisição individual e social da escrita em contexto de bilingüismo[6] foi preferencialmente representada e realizada em LP, antes do seu pleno domínio como língua falada. Tal conceito e prática vieram implicar o desenvolvimento de estratégias específicas no âmbito do psicolingüístico como as a seguir descritas.

Minha hipótese é a de que, para a realização deste sistema simbólico de 2ª ordem, que é a linguagem escrita em uma língua de precário domínio oral, recursos lingüísticos e cognitivos outros são construídos pelos falantes, aprendizes da escrita em LP. Observei, assim, que o suporte inicial do sentido que funda a aquisição da escrita está apoiado na tradução, com o uso recorrente da outra língua, ali ausente na representação gráfica escrita, mas presente no âmbito cultural e mental, que é a língua materna do aprendiz e do seu professor (no caso das escolas indígenas).

[6] Embora Vigotsky não tenha tratado da aquisição da escrita em contexto de bilingüismo, muito menos quando esse envolve grupos indígenas e sociedade nacional, estou aplicando suas idéias neste estudo de caso, como hipótese, a ser, em médio prazo, por mim e outros, melhor investigada.

Ou seja, o elo intermediário da escrita de que nos fala Vigotsky para processos de alfabetização em geral, sendo concretizado diretamente pelo seu correspondente na língua oral, torna-se, no contexto indígena bilíngüe, não o mesmo signo verbal em LP ou L2, mas outro relacionado à LI ou L1. Tal correspondência está baseada não em uma analogia material (fonética e gráfica), mas por uma analogia conceituai: o ensino/aprendizagem da escrita do signo verbal em LP passa por um apelo ao correspondente signo verbal oral em LI, trazido com o recurso de tradução para viabilizar o elo intermediário do sentido, ancorado na língua oral. Nesse processo de aquisição da linguagem escrita no meio bilíngüe indígena, o elo que estabelece o sistema simbólico de 2ª ordem, afirmado na teoria vigotskyana, ocorre em duas línguas, sendo a língua materna indígena o suporte inicial do sentido que medeia essa construção. Gradualmente, o recurso à tradução vai sendo dispensado como elo intermediário, substituído pelo signo oral correspondente em L2, à medida que, extra e intra-escolarmente, ocorre o processo de aprendizagem oral e escrito dessa língua. Também nas fases mais desenvolvidas de aquisição da escrita em contexto bilíngüe, o sistema simbólico aqui descrito se transforma numa forma de representação de 1ª ordem: desaparece progressivamente o elo intermediário materializado na língua materna oral, e os signos escritos em segunda língua passam a representar "diretamente as entidades reais e as relações entre elas" (Vigotsky, 1989a, p.120).

Outra estratégia bastante usada pelos professores e alunos para o ensino da lecto-escritura em LP é o desenho figurativo, imagem analógica do sentido construído sobre aquele signo verbal escrito. Vêm apoiando e reforçando essa tendência métodos difundidos de alfabetização indígena, baseados na proposta freiriana de aqui-

sição lingüística a partir de um universo de itens lexicais relativos ao cotidiano, culturalmente relevantes: as famosas palavras geradoras e suas codificações e decodificações por meio de desenhos e fotografias. Todas as cartilhas de alfabetização elaboradas ao longo do projeto pelos professores em LP e LI mantêm o padrão da imagem gráfico-visual desenhada, precedendo a leitura/escrita do signo verbal (ou das sentenças) objeto de estudo naquela "lição" do material didático.

Alternam-se e complementam-se, nos processos de alfabetização em LP pelo menos, essas duas estratégias aqui mencionadas: a tradução, entendida como recurso simbólico de 2ª ordem, que usa a mediação de duas línguas faladas; e o desenho figurativo, em que o simulacro do objeto ou de seu conceito aparece para o aprendiz, sem a mediação da língua oral, portanto, mais próximo a um simbolismo de 1ª ordem. Se na obra de Vigotsky, afirma-se que a pré-história da linguagem escrita se fez e faz pela passagem gradual de um tipo de simbolismo para o outro, de 2ª a 1ª ordem Consecutivamente, em minhas observações, no caso acreano, encontrei alternâncias e oscilações entre estratégias cognitivas de 2ª e 1ª ordem na aquisição da escrita em LP.

Como afirmei, anteriormente, a escrita em Língua Indígena (LI), ou língua materna (L1), vem seguindo, em preferência e no tempo cronológico, a escrita em LP. Pode-se, no entanto, afirmar, com alívio e orgulho, que, atualmente, a partir dos últimos cinco anos do trabalho, muitas cartilhas de alfabetização e livros de lecto-escritura vêm sendo elaborados pelos professores, seus alunos e assessores na maioria das línguas indígenas do projeto. Tal tendência pró-LI vem acarretando uma alteração nesse processo analisado. Com a incrementação pelos próprios índios professores de circuitos escritos em LI, muitos alunos dessas escolas indígenas, bilíngües dominantes em LI passaram a experimentar processos de alfabetização, primeiramente, ou simultaneamente, em L1, apoiados pelo grande número de publicações em várias das línguas indígenas estimuladas pelo projeto.

Evidentemente, a nova orientação psico e sociolingüística de nosso trabalho educativo a partir dos resultados e avaliações contínuas realizadas pelo conjunto da equipe no processo, vem ajudando a transformar as atitudes e preferências metalingüisticas antes analisadas de ênfase nas representações e práticas pró-português em âmbitos escolares e extra-escolares. Os dados da pesquisa, compartilhados nas situações dos cursos de formação dos professores por esta pesquisadora, com os professores índios e os demais membros da equipe, vêm progressivamente tornando consciente o risco de uma perda histórica irreversível, caso medidas pedagógicas, lingüísticas e outras, não sejam tomadas cotidianamente pelos próprios falantes e os agentes que com eles trabalham: como o incentivo sistemático de atos de escrita e leitura em LI, que sejam relevantes e façam sentido social para a vida da comunidade:

> *O ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessários às crianças (...) e a escrita deve ter significado para as crianças, uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida* (Vigotsky, 1989a, p.133).

Neste sentido, vêm sendo estimulados, progressivamente, trabalhos de etnolingüística realizados por alunos de cursos de pós-graduação, ligados principalmente à Universidade Federal de

Pernambuco, sob a coordenação da doutora Adair Palacio, que possam vir a estabelecer um elo pedagógico entre seus resultados e o processo de formação dos professores índios. Assim também tem-se já alguns casos de pesquisadores indígenas ligados ao projeto, dedicados à análise morfossintática de suas línguas e à coordenação de ações pedagógicas de socialização dessas reflexões metalingüísticas entre seus colegas professores índios.

Acredito, assim, que, para a construção de novas práticas letradas de escrita e leitutra em LI e em LP, seja necessário, inicialmente, que os próprios falantes e escritores dêem sentido e função social à escrita em sua própria língua, através da vivência progressiva e gradual de atos de escrita em LI, ampliando-a de seu tradicional circuito comunicativo oral. Para tal, faz-se necessário o incremento de políticas lingüísticas e educativas que priorizem as publicações de textos de autoria indígena nessas línguas e os processos de investigação etnolingüística, quando sob a responsabilidade compartilhada entre os professores e outros escritores indígenas.

Para concluir esse meu diálogo com a obra de Vigotsky, ampliando-lhe a discussão para os contextos de bilingüismo, tomo como referência seu riquíssimo artigo "O desenvolvimento dos Conceitos Científicos" em sua obra *Pensamento e Linguagem* (2ª edição brasileira, 1989). Uma interessante analogia é feita pelo autor, neste caso, referindo-se a contextos de bilingüismo entre o aprendizado de uma língua estrangeira e a formação dos conceitos científicos.

> *A influência dos conceitos científicos sobre o desenvolvimento mental da criança é análoga ao efeito da aprendizagem de uma língua estrangeira, um processo que é consciente e deliberado desde o começo (...) Na língua materna os aspectos mais primitivos da fala são adquiridos antes dos mais complexos. No caso de uma língua estrangeira, as formas mais elevadas se desenvolvem antes da fala fluente e espontânea.(...) Os pontos fortes de uma criança em uma língua estrangeira são os pontos fracos em sua língua materna e vice-versa. Na sua própria lingua, a criança conjuga e declina corretamente, mas sem se dar conta disso: não sabe distinguir o gênero, o caso ou o tempo da palavra que está empregando. Numa língua estrangeira, distingue entre os gêneros masculino e feminino e está consciente das formas gramaticais desde o início (...) O êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna. A criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria. O oposto também é verdadeiro — uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da língua materna. A criança aprende a ver sua língua materna como um sistema específico entre muitos, a conceber os seus fenômenos à luz de categorias mais gerais, e isso leva à consciência das suas operações lingüísticas. Goethe tinha razão de dizer que "aquele que não conhece nenhuma língua estrangeira não conhece verdadeiramente a sua própria".* (Vigotsky, 1989b, p.94)

Estas reflexões teóricas do autor podem ser verificadas, cotidianamente, na história do letramento dos índios envolvidos no projeto: a ênfase dada à aquisição da LP na escola pelos professores e seus alunos, atualmente possibilitou-lhes, após 11 anos de trabalho educativo, um conhecimento complexo de diversos aspectos desta língua, envolvendo conceitos metalingüísticos ou

gramaticais e sua utilização para construção de outras categorias abstratas no campo disciplinar da Matemática e da Geografia, por exemplo, bastante desenvolvidas nos cursos de formação. Esta capacidade de realizar operações intelectuais complexas numa "língua estrangeira", a Língua Portuguesa, através do aprendizado da gramática, da aritmética, da álgebra, etc, vem sendo transferida para suas próprias línguas indígenas maternas. Assiste-se, com satisfação renovada, ao incremento, por parte dos próprios grupos indígenas acreanos, de uma atitude favorável às práticas escolares e de letramento em línguas indígenas, que até muito recentemente eram de tradição oral e ágrafa.

Perspectivas atuais

Uma das perspectivas e compromissos almejados e assumidos, pela equipe[7] de educação reponsável pelo projeto educativo aqui analisado, é o levantamento dos principais conceitos científicos a serem incorporados na construção cotidiana do Currículo Bilíngüe e Intercultural, almejado como meta por todos nós, índios e não-índios, atuantes na educação indígena do Acre. Refiro-me aos conceitos aritméticos, algébricos, geométricos, os lingüísticos e discursivos, os geográficos, históricos, biológicos, etc, a serem elaborados e praticados pelos próprios professores e seus alunos índios em língua indígena e portuguesa, ao longo de todo o seu desenvolvimento escolar, que nesta fase atual do trabalho, corresponde ao 1ª grau do ensino fundamental.

Estamos inclinados a pensar, em consonância com autores como Vigotsky e outros, que afirmam uma etapa simbólica intermediada pela língua oral na aquisição da escrita em língua materna, que certos conceitos-chaves da formação do pensamento científico devamser realizados preferentemente em língua materna, logo nos primeiros anos, e transferidos posteriormente para a língua portuguesa, quando tal procedimento for possível. Para tal, a proposta curricular e sua prática cotidiana deveriam enfatizar o uso exclusivo ou prioritário das línguas indígenas nos primeiros anos de escolarização bilíngüe. Só gradualmente, incluir-se-ia o uso e a reflexão sobre e com a língua portuguesa no currículo bilíngüe, incorporada como língua meta e veicular no estudo das diversas disciplinas escolares.

No entanto, a experiência de nosso projeto e de outros, bem como os dados empíricos levantados ao longo da pesquisa sociolingüística por mim coordenada, revelaram-nos, em nosso caso acreano, a tendência histórica diglóssica já analisada por autores diversos (Hamel, Munoz, Sierra, Lopez e outros), de valorização assimétrica da escrita em língua considerada nacional, (a LP no Brasil) e a redução da língua materna ou das LI às esferas dos circuitos da oralidade tradicional. Tal tendência produziu e tem ainda produzido práticas originais e criativas de letramento em grupos indígenas, em processo de alfabetização bilíngüe, que se revelam de duas formas: tanto nas estratégias de ensino/aprendizagem usadas pelos professores e alunos índios; quanto nas suas concepções e práticas relativas ao educacional e ao lingüístico.

' A equipe atualmente envolvida na escola indígena acreana ligada ao projeto de educação da CPI/AC: Vera Olinda Sena (coordenação geral e Língua Portuguesa), Renato Antônio Gavazzi e Márcia Spyer Rezende (ensino da Geografia), Adair P. Palacio (Línguas Indígenas), Tereza Maher e Marilda Cavalcante (ensino em L1 e L2), Kleber Gesteira Matos (ensino de Matemática e Ciências), Nietta L. Monte (Pedagogia e ensino de Línguas).

Tais fatos nos levam a imaginar perspectivas de trabalho bastante mais flexíveis do que as indicadas até agora pelas teorias de alfabetização bilíngüe tradicionalmente pensadas para o meio indígena. Abrem-se, neste sentido, possibilidades de se construírem outras formas não convencionais de aquisição e uso da escrita a serem progressivamente incorporadas e criadas pelos próprios professores e seus assessores pedagógicos, numa proposta curricular não fechada. Esta proposta curricular deverá garantir e estimular as diversidades de situações sócio e psicolingüísticas experimentadas pelos diferentes grupos indígenas brasileiros: refiro-me às variadas condições de bilingüismo em que se encontram e às múltiplas atitudes afetivas e sociais com relação ao ensino e uso das duas línguas dentro e fora do contexto escolar. Atitudes que redundam em práticas de uso diversificadas por valores étnicos, como a faixa etária, gênero e posição dos alunos e professores na morfologia social dessas 13 etnias de nosso caso acreano, que representam menos de 109?- das cerca de 170 etnias brasileiras. Dessa diversidade decorrem tendências diversas e conflitivas, seja no sentido da manutenção, revitalização, seja no de perda e substituição lingüísticas, se considerarmos a atual situação em termos históricos e diacrônicos.

Tal variedade de situações de bilingüismo, desde aspectos da consciência metalingüística dos falantes sobre as línguas até a distribuição dos seus usos, nas situações comunicativas diversas e nos processos de escolarização, leva-nos a defender paradigmaticamente, para as escolas do Acre a construção de uma proposta curricular bilíngüe, flexível e sempre aberta às novas possibilidades, que deverão ser constantemente incorporadas ou transformadas, a partir das experiências reais de professores e seus assessores com as práticas educativas indígenas, nas aldeias e nos cursos de formação.

Instrumentos cotidianos de observação e reflexão sobre estas práticas curriculares e educativas indígenas devem ser criados nos trabalhos, como no Acre e em outros projetos de educação indígena brasileiros: em Rondônia, com os Suruí, Gavião, Zoró, Canoe, Tupari, através do Instituto de Antropologia e Meio Ambiente; entre os Waiãpi, no Amapá, pelo Centro de Trabalhos Indigenistas; entre os Ticuna, Amazonas, com o Centro Magüta, etc.

Entre esses instrumentos, destacam-se como de valor fundamental, para a construção dos currículos indígenas, os "diários de classe", narrativas de autoria dos professores, contando o dia-a-dia de suas práticas docentes. Tais documentos escolares vêm sendo cada vez mais requisitados pelos professores, como parte do saber a ser adquirido em cursos de formação. Vêm também sendo produzidos com sistematicidade crescente em algumas experiências educativas indígenas, em especial, no projeto acreano[8].

[6] O estudo de três "diários de classe" de professores Kaxinawá foi o objeto de minha dissertação de mestrado, intitulada "A construção de currículos indígenas nos diários de classe" e vem se ampliando como prática de pesquisa entre os assessores de nossa equipe de educação acreana. Todos os anos, desde 1991, o? professores do Acre vêm trazendo, para nossa leitura e de outras instituições interessadas, o relato minucioso e bastante original de seu trabalho nas escolas. Este tipo de documento escolar distingue-se, qualitativamente, daqueles diários de classe burocráticos, geralmente exigidos e encomendados pelas inspetorias de ensino, por suas características estilísticas e especificidade funcional: entendidos como narrações espontâneas dos acontecimentos escolares e curriculares, escritos pelos professores em Língua Portuguesa durante ou depois das aulas, em cadernos de capa dura que lhes são entregues com esse fim, cumprem a função de registro e memória da história da escola, além de serem mecanismos intelectuais de planejamento e avaliação sobre o currículo nela em construção.

Através deste material e do currículo ali narrado, podem-se obter preciosas informações sobre o currículo de fato e o oculto em formulação nas escolas das aldeias pelos atores índios. Podem-se ler neste documento questões valiosas sobre a organização da escola indígena, como o calendário escolar, a freqüência, a evasão e a classificação dos grupos de alunos, reunidos seja por séries ou níveis de conhecimento ("adiantados e atrasados"); também podem-se ler informações sobre o propriamente pedagógico, como a seleção e seqüência dos conteúdos curriculares, dos materiais e dos procedimentos didáticos utilizados pelo professor; se ele planeja com antecedência suas aulas, se ele as executa segundo uma lógica particular (e qual então seria esta lógica que permeia sua organização?); se ele utiliza mecanismos de avaliação conhecidos ou os inventa dentro de novos padrões culturais; pode-se também entender sobre formas de representação da escola e da escrita construídas por este professor: como ele relaciona o educativo escolar com a vida da comunidade e os processos educativos e culturais tradicionais; e ainda como ele envolve questões sociocomunitárias no cotidiano da sua escola. Pode-se também obter respostas sobre a valorização da cultura e da língua no currículo pelos professores e seus alunos: se é de fato bilíngüe o ensino das línguas indígenas e do português, orais e escritas, e se é intercultural a seleção e ordenação dos conteúdos e disciplinas socializadas naquela escola.

Entendo, portanto, que o incentivo à produção de tais materiais e sua leitura pelos diversos assessores da educação indígena poderão subsidiar a construção de políticas educativas e lingüísticas, em níveis local e nacional. Políticas que deverão estar pautadas em informações oriundas das escolas e do que delas vêm nascendo como currículos diferenciados, em construção permanente, segundo as perspectivas e práticas pensadas e desenvolvidas pelos professores e seus alunos, autores e destinatários principais de toda e qualquer ação educativa indígena.

Neste sentido, evitando os passos previamente moldados, estaremos encaminhando alternativas para a construção social da escola indígena, tornando gradualmente possível a desobstrução do silêncio em língua portuguesa e a fluência e criatividade das escritas nas línguas indígenas.

Referências bibliográficas

AQUINO, Terri. *Relatório de atividades.* Rio Branco: CPI/AC, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo: Hucitec, 1988.

CASTELO BRANCO, M. Brandão. O gentio acreano. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro,* Rio de Janeiro, v.207, 1950.

MONTE, Nietta. *A construção de currículos indígenas nos diários de classe:* estudo de caso Kaxinawá. Niterói: UFF, 1994.

MONTE, Nietta, OLINDA, Vera (Orgs.). *Escolas da floresta.* Rio Branco: CPI/AC, 1986.

SPYER, Márcia, GAVAZZI, Renato (Orgs.). *Geografia indígena.* Rio Branco: CPI/AC, 1992.

VIGOTSKY, L. *A formação social da mente.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____ *Pensamento e linguagem.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS ESCOLAS INDÍGENAS

Tereza Machado Maher*

O título acima foi-nos proposto como pauta de reflexão para este trabalho. De imediato, nos colocamos a questão: que tratamento dar ao tema? Seguiríamos a trilha segura do ensaio teórico ortodoxo? Não, esta não nos pareceu uma opção interessante: não nos atraía a idéia de discutir fundamentos e preceitos abstratamente, idealizando um contexto pedagógico qualquer como ponto de referência. Interessava-nos construir este texto em cima do real, não do ideal... Faríamos, então, um texto-diagnóstico da situação em que atualmente se encontra o ensino de português nas comunidades indígenas para, a partir de falhas apontadas, sugerir soluções generalizadas? Tampouco acreditamos ser este o caminho adequado: a multiplicidade de contextos existentes e as inúmeras variáveis em jogo em Educação Indígena tornam levianas as análises a distância e perigosas as generalizações absolutas. Optamos, então, por nos colocar sobre o ensino de língua portuguesa discutindo-o à luz de uma proposta concreta de atuação desenvolvida, especificamente, para as escolas indígenas do Acre e sudoeste do Amazonas pertencentes ao projeto de educação da Comissão Pró-índio do Acre (CPI/AC). Desde 1983, a CPI/AC vem, através de serviços de assessorias a estas escolas e do oferecimento anual de cursos de formação para seus professores, desenvolvendo seu projeto educacional junto às comunidades Kaxinawa, Apurinã, Manchineri, Jaminawa, Shawandawa, Yawanawa, Katukina e Poyanawa[1].

Colocados nossos objetivos gerais e, ainda que muito sucintamente, descrito o meio pedagógico ao qual estaremos nos referindo neste trabalho, alertamos o leitor quanto às suas limitações. Impossível, evidentemente, abarcar e aprofundar aqui todos os aspectos envolvidos no tema, daí termos decidido privilegiar questões ligadas à *criticidade* e às *diferenças de estilos interacionais*, por acreditarmos serem tais aspectos fundamentais nos programas de ensino de língua portuguesa para as comunidades indígenas. Metodologicamente interessa-nos não só explicitar os princípios — teóricos e políticos — que nos norteiam, mas, também, exemplificar os modos como tais princípios vêm sendo operacionalizados em nosso contexto. Utilizaremos, para tanto, amostras de material didático de cuja elaboração participamos[2]. Antes de nos atermos às questões que, mais especificamente, nos interessam discutir, alguns esclarecimentos sobre este material e seu processo de elaboração.

* Do Departamento de Lingüística Aplicada da UNICAMP, assessora o Projeto de Educação da CPI/AC.

[1] Por uma questão de economia de espaço necessária, não nos é possível descrever aqui em detalhe a situação socioeconômica e política em que se encontram os grupos étnicos acima mencionados, nem fornecer dados referentes à história do contato destes povos com a sociedade envolvente. Para a obtenção destas importantes informações, além de outras referentes à gênese e aos objetivos gerais do projeto de educação da CPI/AC, remetemos o leitor ao artigo de Nietta Monte (1984).

[2] Vera Olinda Sena e Nietta Lindenberg Monte, além da autora deste artigo, compuseram a equipe responsável pela elaboração do material mencionado. O fato de este texto estar sendo escrito na 1ª pessoa do plural não reflete, assim, uma opção estilística, mas, antes, o desejo de devidamente creditar as idéias aqui vinculadas às demais companheiras de trabalho.

Português para as escolas da floresta: uma experiência coletiva de autoria

Durante o curso de formação de professores de 1993, demos — os integrantes índios e não-índios do projeto de educação da CPI/AC — início ao processo de elaboração de um material didático experimental coletivo" que veio a se chamar Português para as Escolas da Floresta.

A primeira etapa do processo visou tentar obter respostas claras para duas perguntas que, acreditamos, devem orientar a construção de todo e qualquer material didático: *A quem ele se destina? Quais os seus objetivos?* As respostas obtidas nos permitiram identificar dois "públicos-alvo" distintos com necessidades comunicativas, embora não exatamente idênticas, semelhantes. Em comum, havia o fato de os dois grupos serem compostos por alunos que, já tendo passado pelo processo de alfabetização em seu sentido restrito, eram, no entanto, leitores/escritores ainda relativamente imaturos. Os fatores que os diferenciavam eram o grau de domínio do português oral e, mais importante, a natureza das situações comunicativas às quais estavam expostos e nas quais precisavam interagir. Por um lado, tínhamos que considerar crianças e jovens que, com um domínio incipiente de português, sua segunda língua, começavam a querer ou ter que interagir com o "branco" *em suas aldeias.* E, por outro, havia as necessidades comunicativas de jovens e adultos, de um modo geral mais fluentes na língua-alvo, que precisavam se expor a situações de contato com os "brancos" *nas cidades.* A classificação acima nos permitiu, então, ter mais claro qual era nosso objetivo: pretendíamos elaborar um material didático que favorecesse não só o aumento da capacidade de entender e produzir textos escritos em português, mas, sobretudo, que ajudasse os alunos a aprender a se comunicar oralmente nesta língua em duas situações diferentes de contato interétnico. O material produzido foi, em sua composição final, dividido em duas partes para atender à meta desejada.

O procedimento de trabalho adotado foi basicamente o mesmo para a elaboração de ambas as partes: os professores índios foram divididos em pequenos grupos e, tendo em mente os objetivos previamente estabelecidos, criaram, a partir de suas próprias vivências comunicativas, diálogos que consideravam típicos dos contextos interacionais em questão. Estes diálogos introdutórios serviram de base para a construção das unidades, cada uma delas desenvolvendo um conteúdo programático próprio.

O arcabouço teórico geral adotado pela CPI/AC segue as orientações do que, na lingüística aplicada, vem sendo, contemporaneamente, denominada "Abordagem Comunicativa ao Ensino de Segundas Línguas". No seu sentido mais amplo, isto equivale a dizer que nos interessa promover junto aos alunos índios, não ape-

[3] Embora a moderna pedagogia de línguas apregoe que os materiais didáticos devam, idealmente, ser construídos *com* e não *para* seus usuários, não nos é possível seguir esta máxima em sua totalidade, já que nosso professor índio — assim como a esmagadora maioria dos professores não-índios, é importante ressaltar! — ainda não têm a segurança e o *know-how* para assim proceder. Por isso, a CPI/AC, no seu esforço de construção de um *curriculum* diferenciado, orienta a elaboração de material didático coletivo, enquanto, paralelamente, investe no desenvolvimento da capacidade de geração autônoma de exercícios e atividades pelos professores índios, de modo a capacitá-los a, por enquanto, adequar e/ou complementar os materiais já existentes, de acordo com as necessidades específicas de seus aluno.

nas o desenvolvimento de uma competência estrutural, lingüística, mas, principalmente, o desenvolvimento de uma *competência comunicativa* na língua-alvo. Queremos dizer: mais do que levá-los a saber *sobre* a língua portuguesa, é nosso intuito incentivar um tipo de ensino que os leve a saber *usar* esta mesma língua. Nossa crença neste postulado significa que, em Português para as Escolas da Floresta:

1) evitamos *supervalorizar a metalinguagem, já* que não consideramos prioritário, em nosso contexto atual, que os alunos saibam o que seja um pronome, um sujeito ou um predicado. Não queremos com isto dizer que tenhamos abolido toda e qualquer reflexão metalingüística. Embora saibamos que ela não leva, necessariamente, o aluno a se tornar mais capaz de usar o português na prática — nosso objetivo primeiro! — não desconhecemos sua importância em termos motivacionais e políticos[4]. Exercícios gramaticais ocasionais foram incluídos, sim, embora eles *não* determinem a tônica do material elaborado.

2) *evitamos o uso de linguagem descontextualizada.* Listas de palavras isoladas, acreditamos, "congelam" significados e não permitem que o aluno desenvolva a capacidade de, buscando apoio no contexto de uso, inferir significados aproximados às palavras que desconhece. A capacidade de assim proceder — atitude comum quando empregamos nossa língua materna — é fundamental para usuários de segundas línguas. Como estes não dominam o repertório lexical da L2 (2ª Língua), é importante que consigam se conformar, pelo menos temporariamente, com significados apenas aproximados. A contextualização da linguagem evita também que esforços sejam desperdiçados na aprendizagem de frases pragmaticamente esvaziadas. Nossa intenção é que o aluno índio não tenha que, através do procedimento metodológico escolhido pelo professor ou sugerido pelo livro (repetição, leitura, cópia...), se ater a sentenças soltas como "Isto é um macaco", por exemplo. Por que, para que aprender isto? Qual a relevância deste conhecimento? Em que contexto comunicativo real isto lhe seria útil? Porque cremos no princípio da Teoria dos Atos de Fala — ao falarmos fazemos coisas, atuamos no mundo — nos preocupamos com o fato de que os enunciados incluídos em nosso material didático sirvam claramente, em seu contexto de enunciação, a um *fim comunicativo*[5].

Em suma, consideramos fundamental em nossa proposta de ensino que os alunos índios sejam expostos a amostras variadas da lín-

[4] Quanto mais "bilíngüe" é o falante, afirmam os resultados de pesquisa, mais afeito ele é a práticas metareflexivas: porque convive com dois sistemas lingüísticos incongruentes, mais fácil e, por isso mesmo, compensador e prazeroso, é o ato de se distanciar destes sistemas para análise. Politicamente, o conhecimento de metalinguagem pode se constituir num capital simbólico interessante para o professor índio, já que, no confronto com profissionais não-índios este conhecimento, muitas vezes, contribui para garantir seu *status* de "professor de línguas". Importante apontar que a ênfase bastante relativa que damos ao ensino de metalinguagem se justifica pelo fato de não se contemplar, num futuro próximo, o ingresso dos alunos índios pertencentes ao projeto em escolas que seguem o currículo oficial. Esta situação privilegiada faz com que possamos, felizmente, adiar grande parte do ensino de metalinguagem para uma fase posterior da aquisição da segunda língua.

[6] Atentas à funcionalidade do que é ensinado, elegemos "atoe de fala" como fios condutores das unidades que compõem a primeira parte de Português para as Escolas da Floresta. Assim, na Unidade 1, por exemplo, espera-se que o aluno aprenda como convidar, aceitar ou recusar um convite; na Unidade 2, como pedir e dar informações pessoais; na Unidade 3, como fazer, atender ou negar um pedido; na Unidade 4, como expressar sentimentos, etc.

gua portuguesa *em uso* de modo que eles, depreendendo o funcionamento discursivo da nova língua, aprendam a nela se comunicar. Embora várias outras premissas orientem nossa atuação, voltaremos nossa atenção, a partir de agora, para os temas citados no início deste trabalho.

O ensino crítico de línguas

Por acreditarmos jamais serem neutros os processos educacionais — não há que se ter ilusões, pois todo projeto de educação para o índio é "sempre orientado por uma postura básica: a crença de que o índio vai/deve desaparecer na sociedade nacional, ou a crença de que ele vai/deve sobreviver" (Grazzi, Silva, 1981, p.16) — tem sido intenção do projeto de educação indígena da CPI/AC criar condições para que as modalidades de ensino sob sua supervisão sejam conduzidas de uma perspectiva crítica. O ensino de língua portuguesa não representa uma exceção, tanto mais porque também não atribuímos a este objeto de ensino um caráter de neutralidade. O português *é* a língua do dominador, de quem detém o poder de decisão no país. Por isso, sua aprendizagem é imposta: cabe ao índio, hoje, aprender a língua do branco e não vice-versa. Se assim não fosse, o bilingüismo indígena, assim como o nosso, seria facultativo e não compulsório. Visto deste prisma, o ensino de língua portuguesa pode constituir mais um fator contributivo para a manutenção da posição subalterna que o índio ocupa na sociedade nacional. A não ser que se opte — de maneira clara, consciente — por uma atuação pedagógica emancipatória, por um ensino crítico... E o que significa, exatamente, promover um ensino desta natureza?

Tradicionalmente, tal ensino tem se referido à utilização de textos em português escolhidos a partir de sua capacidade de elicitar questionamentos sobre os mais diferentes fenômenos 'sociais. O ensino propriamente dito desta língua é, contudo, feito em moldes meramente descritivos. Embora freqüentemente também utilizemos textos como pretextos para discutir os problemas que acometem as comunidades indígenas acreanas (questões de terra, de saúde, de direitos legais, etc), isto não é, a nosso ver, suficiente. Desejamos que o professor e o aluno índio, além de se utilizarem da língua portuguesa como ponte para olhar criticamente o mundo que os cerca, sejam também capazes de avaliar criticamente os usos que dela se faz neste mundo. Queremos, enfim, não só fazer um ensino crítico *via* linguagem, mas também, *da* linguagem...

São várias as implicações práticas do que afirmamos acima[6]. Vamos nos ater aqui, entretanto, apenas às questões referentes à aprendizagem do português oral. Sabemos que nos intecâmbios orais entre falantes de línguas ou variedades sociolingüísticas diferentes, o que determina o sucesso ou insucesso destas interações quase nunca é — contrário a expectativas ditadas pelo "senso comum" — exclusivamente o grau de competência lingüística do falante não-nativo (Maher, 1990) ou o fator dialetal (Toohey, 1986). Falar *bem* ou *mal* uma dada língua não garante, por si só, que o falante irá, ou não, conseguir atingir seus objetivos conversacionais. Outras variáveis de peso operam nos eventos comunicativos.

[6] Uma delas, à guisa de exemplo, diz respeito ao valor atribuído às variedades dialetais: embora não se negue aos alunos exposição ao português dito "padrão", as publicações da CPI/AC dão voz ao "português índio", respeitando seu estilo, e assim, legitimando e, continuamente, reafirmando também o valor desta variedade sociolingüística do português.

Dentre elas, as *relações de poder* entre os interagentes é um dos determinantes mais significativos. Ora, é fundamentalmente assimétrica a relação branco/índio: sociopolítica e economicamente os membros da sociedade envolvente, em sua esmagadora maioria, se acham, para dizer o mínimo, amplamente favorecidos nesta relação. Sendo assim, o índio tende a ocupar, já de partida, um lugar desvantajoso na interação, não só necessariamente, voltamos a afirmar, porque tem que se mover, lingüisticamente falando, em "terreno alheio", mas também porque a desigualdade de poder entre ele e seu interlocutor se manifestará *na* e *através* da linguagem, afetando o teor da conversação[7].

Face ao exposto, tem sido nossa intenção, apoiadas nos postulados da pedagogia freiriana, incentivar reflexões metaconversacionais, de modo que o índio, adquirindo maior consciência do fenômeno, possa pensar estratégias discursivas que permitam uma melhor redistribuição de "forças" nas interações às quais está ou estará exposto. Em termos de Português para as Escolas da Floresta, estas questões podem melhor ser percebidas na segunda parte do material, já que os professores índios vêem as interações transculturais ocorridas na cidade, como geralmente mais decisivas, e por isso mesmo, também mais tensas e conflitivas. O ato de tirar documentos, eleito pelos professores como uma das situações-chave que enfrentam, foi assim por eles descrito no material didático:

Antonio Kaxinawa foi até a cidade tirar seu documento de identidade. Chegou à Secretaria de Segurança Pública do Estado e ficou um tempão na fila. Quando foi sua vez de ser atendido, ficou em pé na frente do funcionário, calado. A conversa deles foi assim:

— O que você quer?

— Eu vim tirar documento.

— Que documento?

— Identidade.

— Trouxe fotos, Certidão de Nascimento, tudo?

— Trouxe, sim senhor.

— Senta aí.

O funcionário colocou o papel na máquina de escrever.

— Seu nome?

— Antonio da Silva Kaxinawa.

— Como que é?

— Antonio da Silva Kaxinawa.

— Você é índio?

— Sou, sim senhor.

' Fazemos as afirmações acima respaldadas na Teoria da Análise do Discurso.

— Esse último nome não pode entrar, não. É só Antonio da Silva, viu? No documento tem que ser assim.

Antonio não diz nada, fica calado.

— Nacionalidade?

Antonio olha para o chão, depois olha para o funcionário, mas continua calado.

Resmunga o funcionário da Secretaria:

— Ai, meu Deus do céu... hoje vai ser dureza!

Este diálogo provocou muitas discussões sobre as suas fontes de tensão interacional. Cada uma delas foi, na continuidade da unidade, trabalhada na sua especificidade. Tentamos lidar com a questão da dificuldade de registro do nome indígena, por exemplo, incluindo, como texto para leitura, o trecho da Constituição que versa sobre os direitos indígenas. Com isto buscamos fornecer ao aluno índio informação pertinente, de modo que ele tenha elementos para tentar, em situações análogas, minimizar impasses discursivos deste tipo: citando o número da lei, partes do texto legal... Ainda durante as discussões sobre o diálogo acima um dos professores índios aventou a hipótese de que o "burocrata" tenha se negado a incluir o nome indígena no documento porque não sabia como soletrá-lo. Explicitar esta incapacidade representaria uma ameaça a sua figura de "autoridade". A partir desta contribuição, todos os envolvidos na elaboração do material didático decidiram que esta unidade deveria, então, fornecer oportunidade para que os alunos aprendessem a soletrar o nome de sua nação. O fato de os professores índios terem interpretado o "silêncio" que se segue à pergunta *"Nacionalidade?"*, como tendo sido causado pela incompreensão do termo, gerou muita discussão o direito que o interagente índio tem de entender o que lhe é dito na língua dominante. Esta questão foi pedagogicamente tratada no material didático com a inclusão de enunciados utilizados na negociação do significado em português: "O que significa esta palavra?", por exemplo.

Com um outro exemplo, desta feita referente à situação de "compra e venda", tentaremos resumir os procedimentos metodológicos que seguimos. Após a determinação das situações interacionais-chave, o segundo passo é deixar que os professores índios criem diálogos típicos destas situações como material introdutório de leitura:

— Dona Maria, aqui se vende sabão?

— É ali.

Quando o índio olha pro lado, vê um monte de sabão.

O índio pega três barras e traz para o caixa, o caixa pega e tira a conta na máquina: tum...tum...tum...

— Não tenho troco, leva de bombom.

Em seguida, o material didático contém perguntas que, incentivando a prática oral da L2 em sala de aula, problematizam a situação criada:

O que o índio foi comprar na cidade?

Com quais produtos ele saiu?

Ele precisava de bombom?

Finalmente — porque não nos interessa promover um ensino "fatalista" ("Pôxa, é exatamente isto mesmo que sempre acontece!...") — temos o cuidade de, após incentivar dramatizações orais da situações focalizadas, abrir espaço no material didático para que o índio, geralmente em atividade envolvendo a escrita da L2, elabore estratégias para enfrentar seus problemas interacionais:

O que ele podia ter dito ao vendedor para conseguir seu troco em dinheiro?

Continue agora a conversa do índio com o vendedor de jeito que ele consiga o seu troco:

Vendedor: Não tenho troco, te dou de bombom.

Índio:

O componente crítico que descrevemos compõe uma parte importante do nosso programa de ensino de língua portuguesa para as comunidades indígenas. Entendemos que, ao abordar pedagogicamente a língua-alvo desta maneira, estamos cobrindo vários dos quesitos de nosso programa: estamos trabalhando as quatro habilidades — compreensão/produção oral e escrita; estamos investindo no aumento do repertório lexical assim como expondo os alunos à organização morfossintática específica da segunda língua. Só que, ao fazê-lo, não estamos tratando o português como se este fosse um sistema, um código neutro qualquer. Ao contrário, é da realidade de seu uso comunicativo que almejamos nos aproximar o mais possível. E para que esta aproximação seja mais efetiva temos que considerar, além das relações de poder, uma outra variável importante nas interações transculturais: as *diferenças de estilos discursivos.*

A cultura interacional no material didático

A tarefa de nos colocarmos sobre o que entendemos por "cultura interacional" será mais fácil se, contando com a paciência do leitor, recuperarmos parte de um dos diálogos já apresentados.

Antonio Kaxinawa foi até a cidade tirar seu documento de identidade. Chegou à Secretaria de Segurança Pública do Estado e ficou um tempão na fila. Quando foi sua vez de ser atendido, ficou em pé na frente do funcionário, calado. A conversa deles foi assim:

— O que você quer?

— Eu vim tirar documento.

Num primeiro momento, os professores, quando perguntados por que o índio permaneceu calado na frente do funcionário, disseram que, muito provavelmente ele estava se sentindo intimidado, envergonhado. Posteriormente na discussão, entretanto, um dos professores apontou que o comportamento do índio não se devia só ao medo ou à timidez: ele estava sendo educado, afinal estava na

frente de uma autoridade. Este comentário se constituiu em pista interessante que nos levou a entender melhor uma das convenções pragmáticas das línguas indígenas faladas no Acre e sudoeste do Amazonas. Nestas línguas, é comportamento considerado apropriado, interacionalmente, deixar que o falante em posição de maior poder inicie a conversação. E o cacique, por exemplo, quem tem o direito e o dever de falar primeiro. Na cultura dominante este não é o comportamento de praxe, nos parece, pelo menos em repartições públicas. Espera-se que o solicitante tome a iniciativa frente ao burocrata, informando-o de seus objetivos: "Boa tarde. Eu queria tirar uma carteira de identidade."

As pessoas falam diferente, não só porque utilizam sistemas gramaticais diferenciados, mas, também, porque seguem convenções pragmáticas diferenciadas. Cada cultura imprime na sua língua um código de conduta interacional específico, e seus falantes seguem tais *scripts* culturais de modo a se comportarem apropriadamente nos diferentes contextos interativos. E evidente que se os falantes seguem orientações diferentes de como uma conversação deve ser conduzida, e não têm consciência disto, muitos mal-entendidos podem acontecer durante o encontro. Grande parte dos estereótipos são construídos a partir destas situações. Por isso, sempre que descobrimos pontos de incongruências pragmáticas entre o português e a língua indígena, trazemos o assunto à baila para discussão. Uma das unidades de Português para as Escolas da Floresta tenta levantar a questão das diferenças ligadas às convenções de polidez, já que o agradecimento tende a ser verbal numa língua e não-verbal na outra:

Vamos conversar?

Em português as pessoas quase sempre dizem "obrigado" quando alguém faz ou dá alguma coisa para elas. Na nossa língua é igual ou diferente?

E importante apontar que temos sempre o cuidado de não atribuir valores aos comportamentos discutidos para evitarmos maniqueísmos simplistas. Também gostaríamos de deixar claro que ao promover uma maior consciência das diferenças de estilos interacionais, não objetivamos mudar drasticamente o comportamento interacional do índio. Se ele deve ou não utilizar este conhecimento, se vai desenvolver uma pragmática de contato ou vai manter a pragmática indígena para reafirmar sua identidade étnica, são questões que não nos compete decidir. Não cabe ao educador ditar comportamentos discursivos ou quaisquer outros. Nosso papel é, única e tão somente, não sonegar informações sobre as diferenças, culturalmente determinadas, de estilos conversacionais, de modo que todos, índios e não-índios, possam tomar decisões informadas quando interagem uns com os outros.

Nossa expectativa inicial com este artigo era, apenas, que o relato da experiência acreana contribuísse para que as pessoas envolvidas com Educação Indígena avançassem no debate sobre o ensino d língua portuguesa nas escolas indígenas. Caso isto tenha acontecido, teremos sido bem-sucedidas.

Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas.* Campinas: Pontes, 1993.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GRAZZI, D.C.S., SILVA, A.L. da. A filosofia e a pedagogia da educação indígena: um resumo dos debates. In: SILVA, A.L. da (Org.). *A questão da educação indígena.* São Paulo: Comissão Pró-índio: Brasiliense, 1981.

GUMPERZ, J.J. *Discourse strategies.* Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

MAHER, T.M. *Já que é preciso falar com os doutores de Brasília...* subsídios para um curso de português oral em contexto indígena. Campinas, 1990. Dissertação (Mestrado) — UNICAMP.

MONTE, N.L. Alfabetização e pós-alfabetização: uma experiência de autoria. *Em Aberto,* Brasilia, v.3, n.21, p.31-36, abr/jun. 1984.

ORLANDI, E.P. *A linguagem e seu funcionamento:* as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1987.

TOOHEY, K. Minority educational failure: is dialect a factor? *Curriculum Enquiry,* n.16, p.2, 1986

"DA LÍNGUA QUE SE TEM À LÍNGUA QUE SE QUER": a educação escolar indígena e sua língua de realização

Waldemar Ferreira Netto*

Desde o Decreto de 26/04/91 e a Portaria Interministerial 559 que atribuem ao Ministério da Educação e do Desporto e às Secretarias Estaduais de Educação, em parceria, a responsabilidade pela Educação Escolar Indígena, esta tem estado em foco por setores da sociedade que, há muito, se afastaram da questão.

Sob a responsabilidade do Estado, a Educação Escolar Indígena tem sido realizada, a partir mesmo dos primeiros jesuítas no Brasil, pelas diversas igrejas que, de uma maneira ou de outra, sempre procuraram reunir evangelização e educação escolar num só propósito. Em alguns raros momentos, neste último século, sobretudo, as iniciativas leigas foram tentativas pontualizadas, concentrando-se, particularmente, nos anos 70 e 80, quando da formação das organizações não-governamentais no Brasil.

Indiferente aos problemas que acompanharam todo o percurso da educação escolar para os índios no Brasil, a questão da língua na qual teriam de valer-se para as práticas instrucionais, de certa forma, o próprio alvo dessas práticas (como na alfabetização), nem sempre foi resolvida de forma unânime e coerente.

Com o Estado sendo solicitado a manifestar-se sobre essa questão, torna-se necessário ponderar sobre os argumentos que sustentam uma e outra postura, isto é, alfabetização na língua portuguesa, de um lado, e alfabetização na língua materna (indígena), de outro. No caso particular deste trabalho, pretendo ponderar sobre argumentos que me levam a crer que a alfabetização na língua portuguesa, no contexto da educação escolar, é a melhor alternativa a ser realizada, se a educação for uma prática estabelecida desde fora para dentro das fronteiras étnicas do grupo.

De certa maneira, a educação que sempre se propôs para os índios tem estado imersa na imagem do índio ingênuo e portador de uma cultura incapaz de oferecer os subsídios necessários para sua própria manutenção em face da sociedade de origem européia. Os objetivos da educação escolar alternaram-se, por isso mesmo, entre "salvação", "civilização", "integração" e "orientação", desconsiderando os propósitos do interesse indígena na educação escolar. Não se trata apenas de perguntar "Por que o índio quer alfabetizar-se?", mas também, de se perguntar "Como ele quer alfabetizar-se?".

Uma experiência particular que tive na colaboração em dois cursos de formação de professores Waiãpi foi decisiva no sentido de se encontrar respostas para essas questões. O propósito inicial de minha participação nesses cursos era dar subsídios teóricos para o desenvolvimento de uma grafia Waiãpi, a partir das necessidades apresentadas pelos próprios alunos. Nos dois cursos, entretanto, foi grande a oposição a quaisquer atividades numa modalidade escrita da língua tradicional do grupo. Os argumentos contrários fundavam-se sobre três pontos principais:

a) não havia nenhuma espécie de acordo entre os falantes quanto a qualquer padronização de grafia para a língua, à medida que

* Professor da Universidade de São Paulo.

tal procedimento fazia tábula rasa das diferenças dialetais tradicionais;

b) tanto o estudo da língua Waiãpi quanto o seu ensino eram realizados por professores que nâo a falavam como língua materna, provocando grande variedade de distorções em todos os níveis lingüísticos (fonológico, morfológico, sintático, lexical, semântico, discursivo) que terminariam por imprimir uma variedade indesejável de fala no grupo;

c) só o conhecimento mais aprofundado da língua portuguesa escrita e falada poderia contribuir para uma interação mais equilibrada entre o grupo Waiãpi e as sociedades regional e nacional.

Parecem-me claros o propósito da alfabetização e a maneira pela qual ela deveria realizar-se: restabelecer o equilíbrio, em pontos-chave, com as sociedades regional e nacional, por meio do acesso a uma forma de transmissão de conhecimentos própria do grupo com a qual os Waiãpi fazem fronteira, da maneira específica em que ela se manifesta, qual seja, a língua portuguesa grafada no alfabeto romano.

Esse argumento, por si só, teria sido suficiente para que eu passasse a defender a alfabetização na língua portuguesa no contexto escolar já referido. Entretanto, a compreensão dos processos de aquisição da escrita, depreendidos por Ferreiro e Teberosky (1980, p.241), permite verificar que a passagem da escrita icônica para a simbólica, isto é, do desenho representativo para a representação da palavra, da sílaba e do fonema é o resultado de uma intensificação da atividade metalingüística de contemplar, analisar e comparar o sinal da língua, extraída ela própria de seu contexto, numa simulação de uso que permite sua manipulação.

A esse respeito, é possível distinguir duas formas de pensamento: o discursivo e o mítico (Cassirer, 1976, p.41). No caso do pensamento discursivo, o homem, numa atitude contemplativa, afasta-se da realidade da qual emerge, para, analítica e sinteticamente, extrair dela idéias e leis gerais. No caso do pensamento mítico, "a realidade externa não é simplesmente vista e contemplada, mas se impõe ao homem na sua crua imediatez, causando emoções de medo ou de esperança, de terror ou de desejos satisfeitos e libertos" (idem, p.61). No pensamento discursivo, o signo é arbitrário; no pensamento mítico, o signo é intrinsecamente ligado a seu próprio referente. Entre o nome e a coisa nominada, nesse último caso, estabelece-se uma relação metonímica que determina ser o nome uma parte da coisa. A palavra, desse ponto de vista, pode ser tomada como um fluir espontâneo, inerente à própria natureza das coisas a que se refere.

A língua materna diferencia-se (Bakhtin, 1981, p.100) da língua estrangeira por aspectos muito semelhantes: a língua materna "é percebida como um irmão, como uma roupa familiar, ou melhor, como a atmosfera na qual habitualmente se vive e se respira. Ela nâo apresenta nenhum segredo". A língua estrangeira, entretanto, ele associou às línguas mortas:

> *Uma língua morta apresenta-se claramente como uma língua estrangeira para o lingüista que a estuda. Por isso é impossível afirmai- que o sistema das categorias lingüísticas constitui o produto da reflexão epistemológica do locutor de um a língua dada. Nâo se trata de uma reflexão*

> *sobre a percepção que o locutor nativo tem de sua própria lingua trata-se, antes, da reflexão de uma consciência que luta para abrir caminho no mundo misterioso de uma língua estrangeira* (idem, p.98).

Ele continua seu raciocínio estabelecendo, ainda, uma nova analogia, que é a da língua *morta-escrita-estrangeira.* Essa língua, críptica por sua própria natureza, resulta de um processo de reflexão consciente sobre um dado materialmente insensível à primeira vista, mas ao qual é possível aproximar-se para atingi-lo pela reflexão:

> *Na língua materna, isto é, precisamente para os membros de uma comunidade lingüística dada, o sinal e o reconhecimento estão dialeticamente apagados. No processo de assimilação de uma língua estrangeira, sente-se a "sinalidade"e o reconhecimento, que não foram ainda dominados: a língua ainda não se tornou língua* (idem, p.94).

Para Bakhtin, portanto, a língua só se permite organizar como sistema se, paradoxalmente, for críptica e desconhecida, isto é, ainda não servir para os propósitos básicos de quaisquer atividades humanas de linguagem. O falante nativo, segundo ele, não tem consciência da materialidade do sistema. Para o falante, sua língua materna é formada só de idéias, só de emoções:

> *não são palavras que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis* (idem, p.95).

A língua materna, entretanto, pode transformar-se em língua estrangeira ou em língua morta, bastando para isso considerá-la pelo mesmo ponto de vista; como o faz o lingüista que "estuda as línguas vivas como se fossem mortas e a língua nativa como se fosse estrangeira" (idem, p.105). O afastamento provocado pelo racionalismo permite essa metamorfose, pois, como ele ainda afirma, "configurando o sistema da língua e tratando as línguas vivas como se fossem mortas e estrangeiras, o objetivismo abstrato coloca a língua fora da comunicação verbal" (idem, p.107).

Esse mecanismo de suspensão produz-se pelo "objetivismo abstrato", que se assemelha demasiado ao que Cassirer chamou de pensamento discursivo. Impõe-se, pois, uma analogia primária entre a língua materna e o pensamento mítico, de um lado e, de outro, entre a língua *morta-escrita-estrangeira* e o pensamento discursivo. Bakhtin considerou, no primeiro caso, que "d sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto" (idem, p.104) e, no segundo, que "a língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino" (idem, p.108).

Scribner e Cole lembraram que há três formas tradicionais para se classificar a transmissão de conhecimento entre gerações de grupos étnicos: a educação informal, a educação formal em ambientes não institucionais e a educação formal da escola. A propósito da educação escolar eles disseram:

> *nós podemos provisoriamente definir a educação formal conto qualquer processo de transmissão cultural que é (i) organizado deliberadamente para desempenhar propósitos específicos de transmissão, (ii) extraído de cópias da vida diária localizada num ambiente especial e levada*

> *a cabo de acordo com rotinas específicas e (iii) feita sob a responsabilidade do grupo social maior* (Scribner, Cole, 1973, p.555).

Dos três aspectos básicos dessa definição, é de ressaltar-se o item (ii) que estabelece que a educação escolar seja "extraída de cópias da vida diária e localizada num ambiente especial". Esse fato, necessariamente, implica isolar o próprio educando do meio no qual terá de inserir-se tão logo esteja preparado para isso. Extrair "cópias da vida diária", por sua vez, implica aprender por simulação do contexto; a escola recria a natureza, a sociedade e as relações que se estabelecem entre elas. O ambiente especial da escola forma-se de cenários diversos em que todos simulam papéis provisórios e arbitrários que desaparecem tão logo se abandone esse ambiente.

A educação informal é a transmissão de conhecimentos pela vida diária, em que não há ambiente especial nem simulações da realidade:

> *Tal educação é chamada informal porque ela ocorre no curso das atividades do mundo adulto, do qual o jovem toma parte de acordo com suas habilidades. Não há um conjunto de atividades à parte exclusivamente para "educar a criança". As instituições e os processos sociais são estruturados para permitir à criança a aquisição de habilidades, valores, atitudes e costumes básicos, que o comportamento adulto define como apropriados na cultura* (Scribner, Cole, 1973, p.555-556).

A educação informal não simula a natureza nem a sociedade, como já disse, mas, ao contrário, ocorre justamente da interação entre elas e o educando. Os resultados obtidos em cada prática educacional, ou os papéis estabelecidos durante o mesmo processo, não se permitirão abandonar e deverão perdurar como conquistas de habilidade e de personalidade já a partir do momento em que ocorreram.

A educação formal em ambiente não institucionalizado, segundo Scribner e Cole, não se consegue diferenciar com clareza da educação informal. Pela exigüidade de dados descritivos desse tipo de educação, que tinham naquele momento, abandonaram sua análise, questionando apenas se ela é simplesmente uma extensão dos meios de aprendizagem no curso da vida diária ou se apresenta "algo novo". Seria, pois, uma forma intermediária entre a educação escolar e a informal, tendo-se em vista diferir da educação escolar apenas por não se realizar a partir de "cópias da realidade". Nesse tipo de educação, em que se formaria um pajé, por exemplo, não se pode simular a formação de um pajé, ou a realização de uma cura: uma vez instaurado o processo, não se pode retrocedê-lo.

Nesse caso, é possível tomar educação escolar e educação informal como formas básicas de transmissão do conhecimento. Novamente, é possível, também, estabelecer-se analogia entre essas formas e o uso diferenciado da língua que se faz em ambas. Scribner e Cole (1973, p.556) salientaram:

> *Crianças e adultos estão sempre aprendendo por meio da língua, tanto fora da escola quanto dentro dela. O que é especial na situação escolar é que nela a língua se torna o meio quase exclusivo de intercâmbio de informação.*

No ambiente escolar, em que o predomínio é o da simulação, a recriação necessita realizar-se pelos meios próprios para isso. A partir de signos provisórios, cuja arbitrariedade será notável pelo mero abandono da ligação entre as partes que os constituem, é forçoso prever-se o predomínio obrigatório do signo simbólico nesses ambientes, em que a própria língua materna será tomada como tal. Scribner e Cole citaram como exemplo as dificuldades enfrentadas por voluntários do *Peace Corps* quando, numa sala de aula, tinham de dizer que x+4=7, se já haviam dito que x+5=10. Uma infinidade de exemplos de frases utilizadas em sala de aula, cujo sentido não tem nenhum valor pragmático, poderia ser levantado a partir de livros didáticos, corroborando com a posição de Bakhtin (1981, p.99) a esse respeito:

> *Originada no processo de aquisição de uma língua estrangeira num propósito de investigação científica, a reflexão lingüística serviu também a outros propósitos, não mais de pesquisa, mas de ensino; não se trata mais de decifrar uma lingua, mas, uma vez essa língua decifrada, de ensiná-la. As inscrições extraídas de documentos heurísticos transformam-se em exemplos escolares, em clássicos da lingua.*

Novamente, dissociam-se língua e realidade, o que, conforme já se pôde ver, ocorria na palavra do pensamento discursivo. A escola é o local do pensamento discursivo por excelência; é o ambiente em que a palavra definitivamente se distancia de sua carga referencial, permanecendo como código capaz de simular funções de linguagem, sem exercê-las de fato. Scribner e Cole (1973, p.557) afirmam a esse respeito:

> *Uma parte significativa do aprendizado escolar pode ser vista como o processo de tornar competente no uso de vários sistemas de símbolos desse tipo. Uma grande parte da atenção é dedicada a ensinar à criança novas técnicas para o processamento de informação (tais como ler, escrever, "figurar", por exemplo) que mediarão o aprendizado posterior.*

Torna-se clara a ênfase que recai sobre o código. No caso da fala, a língua materna terá de perder seu vínculo com a realidade circunstancial, para tornar-se um jogo de sinais, cujas regras foram definidas a partir do estabelecimento das categorias controladas e controláveis e da extração de leis gerais do pensamento teórico-discursivo. Scribner e Cole (1973, p.557) assim ilustraram a educação escolar:

> *Essa tendência em tratar uma extensa classe de problemas como exemplos de alguma classe ou regra geral é um excelente exemplo* ***do que se referiu*** *como um sistema de aprendizagem funcional.*

A educação escolar deve, portanto, isolar-se da língua materna enquanto veículo condutor só de idéias e de emoções, cuja materialidade não se permite apreender senão após tratá-la como fosse um código desconhecido. Para a escola, as palavras não podem ater-se de maneira definitiva a seu próprio referente, senão por uma ligação tênue entre ela e a coisa nominada. Estabelecem-se os valores a partir de padrões determinados *ad hoc,* e apenas como simulações, incompatíveis com a concretude da realidade sensível dos educandos, em que os nomes e as coisas se confundem num único todo, desde muito antes do momento de sua

enunciação. E esse todo, bem como suas partes, se permitem explicar apenas por um discurso alheio ao racionalismo abstrato da educação escolar. Nesse discurso não há representação possível, pois a palavra é ela própria o fato que se imaginaria representar, seus valores são absolutos *ab origine.* Muito embora categorizações diversas se verifiquem, segundo os falantes, elas apenas acompanham os fatos categorizados e não resultam de operações complexas de análises e de sínteses da realidade. São herdadas prontas, como o afirmou Saussure, e assim permanecem, sofrendo alterações apenas no curso de sua história.

O processo alfabetizatório a que se submete um grupo, para o qual a palavra é a fala espontânea e imaterial, cujos signos icônicos evocam por si só seu referente, pressupõe a consciência do sinal e de suas normas específicas de uso.

Como conseqüência de tudo o que já se disse, é possível estabelecer-se dois grandes grupos. O primeiro, sob o rótulo de "pensamento mítico", engloba a língua materna, a aprendizagem informal, a relação não arbitrária entre o nome e a coisa referida, as primeiras etapas do processo de aquisição da escrita, dentre outras. O segundo, sob o rótulo de "pensamento discursivo", engloba as línguas estrangeiras, a aprendizagem escolar, a arbitrariedade do signo, a simulação da realidade, etc. *Grosso modo,* é de se pensar que, ao se propor uma "escola" ou uma "educação" indígena ou para o indígena ou pelo indígena, etc, haver-se-ia de reunir ambas as formas de pensamento num mesmo ambiente, distribuídas entre professores e alunos, de modo que estes se dispusessem a praticar a discursiva, ou parte dela.

A se tomar a argumentação Waiãpi como base do estabelecimento da educação escolar em língua portuguesa para o grupo, deve-se notar que o grupo tem o fito na aquisição de habilidades cognitivas ainda mais isoladas do contexto nacional brasileiro do que a escola pública tem condições de oferecer. Desprovida de seus fins mais genéricos, a escola terminaria por tornar-se a sua própria negação, pois seria uma escola sem conteúdos, bons ou maus: uma seqüência de treinamentos em jogos simbólicos abstratos que não manteriam qualquer relação com a realidade. No entanto, extrair um traço do conjunto das atividades tradicionais do grupo, para tratá-lo à maneira de jogo simbólico, como se faz na escola, com a língua, com a Matemática, com a Geografia, por exemplo, pressuporia ter de tratá-lo desvinculadamente de suas origens e das relações íntimas que esse traço mantém com os demais traços compartilhados pelo grupo. Assim, o uso da língua tradicional, no contexto da aprendizagem formal, condicionaria seu uso a esses jogos simbólicos escolares.

Como já se viu, a escola é o espaço próprio do pensamento discursivo e da língua estrangeira. Esta, por sua vez, não se vincula às origens do grupo nem se submete a relações com os outros traços culturais. Ela é apenas um dos jogos simbólicos escolares, uma simulação de fala, que eventualmente pode ser usada com a sociedade nacional e regional. Educação formal e educação informal realizam-se distintamente em ambientes específicos. Ainda que esta possa prescindir daquela, o conhecimento escolar pode ser complementar ao conhecimento transmitido no interior do grupo. Ao contrário, ao se tentar formalizar traços desse comportamento, como no caso da língua, corre-se o risco já alertado por Gnerre (1991, p. 108-109):

> *o modelo de língua escrita que é assumido, em geral, é aquele da modalidade expressiva das línguas européias.*

que (...) fica mais longe das modalidades e gêneros expressivos próprios da oralidade. Desta forma realiza-se o tipo talvez mais sutil de dominação: a de chegar a convencer os dominados de que sua língua pode (e deve) ser utilizada à imagem e semelhança dos dominadores. (...) A tentativa é a de transferir para a língua nativa, de tradição oral, as macromodalidades discursivas encravadas em algumas variedades escritas e em alguns gêneros comunicativos elaborados através dos séculos em algumas línguas européias, e também o desejo ou a ilusão de codificar o mundo na forma mais "exata" possível.

Nesse caso, será fundamental estabelecer-se que os ambientes de uso próprios de cada uma dessas línguas definem as suas formas de pensamento, a fim de se evitar que a língua materna se torne um arremedo da língua portuguesa, alheia às necessidades de seus falantes e padronizada conforme propósitos diversos de seu grupo de origem.

Fishman, ao estabelecer o conceito de *di-ethnia* como contrapartida étnica da diglossia, isto é, a institucionalização social do biculturalismo, por sua vez, contrapartida do bilingüismo, chama a atenção para o fato de que seu aparecimento e manutenção estão condicionados a ambientes de usos específicos e Complementares.

Dois conjuntos de comportamentos e de identidades culturais devem estar em distribuição complementar e fortemente compartimentalizados, bem como suas contrapartidas, os usos da lingua, caso estejam para constituir algo mais do que arranjos transicionais. (Fishman, 1980, p.ll)

A formação de uma escola em que não se confundam traços específicos do pensamento discursivo com os do pensamento mítico vem ao encontro da complementaridade presente na noção de *di-ethnia* proposta por Fishman. Ferguson descreveu um vínculo bastante estreito entre a variante/língua (cf. Fishman, 1967) e a educação formal. Na definição que apresentou para "diglossia", reportou-se à variante H como:

altamente codificada (muitas vezes gramaticalmente mais complexa), a variedade superposta [é] veículo de um grande e respeitado conjunto de literatura escrita, tanto em um período anterior quanto em outra comunidade de fala; é aprendida prodigamente pela educação formal e é usada para muitos propósitos da escrita e da fala formal, mas não é usada por qualquer setor da comunidade para a conversação ordinária (Ferguson, 1959, p.336).

Muito embora seja possível questionar a maior complexidade dessa variante/língua, o uso diferenciado de língua, de H *(High)* na escola e de L *(Low)* fora dela, implicaria no estabelecimento das condições para o que Fishman chamou de bilingüismo com diglossia:

uma comunidade satisfatoriariamente grande e complexa, na qual os membros tenham à sua disposição ambas as séries de papéis compartimentalizados bem como acesso imediato a esses papéis (Fishman, 1967, p.32; grifos do autor).

Assim, para os distintos papéis determinados pela comunidade, distribuem-se suas próprias línguas. Os padrões comportamentais desses papéis envolveriam, pois, a própria língua utilizada.

Ao extrapolar para a identificação desses papéis sociais com etnias diferenciadas, que deveriam coexistir num mesmo grupo étnico, o que poderia parecer incoerente, Fishman cuidou de dizer que tais fatos são realmente raros, mas podem ocorrer quando há um apoio institucionalizado para isso, determinado a partir da própria comunidade:

> *Dessa maneira, exatamente como uma comunidade não pode manter duas línguas sobre uma base estável (após três gerações), se elas estiverem ambas sendo usadas nas mesmas funções sociais, pois o bilingüismo (diglossia) social estável depende de uma compartimentalização sociolingüística funcional institucionalmente protegida, também a coletividade etnocultural não pode manter duas culturas sobre uma base estável, após três gerações, se elas estiverem, ambas, implementadas na mesma função social (familia, amizade, conversação, educação, religião, etc), pois o multiculturismo social estável depende da compartimentalização etnocultural institucionalmente protegida* (Fishman, 1980, p.13).

Ao se tomar a escola como um espaço institucionalizado requerido pelo próprio grupo, é possível imaginar-se que uma situação de diglossia e de *di-ethnia* poderia formar-se, de maneira a não comprometer a especificidade étnica. O grupo, como um todo, teria acesso ao pensamento discursivo, quando e como desejasse, a partir dos instrumentos comuns da educação formal. Fishman, ainda, salientou dois fatos que poderiam estabilizar uma situação de biculturalismo:

a) *não* integrar as duas culturas envolvidas, mas *mantê-las separadas* num estado de tensão, frente a frente uma da outra, isto é, a compartimentalização ser reconhecida como necessária de tal maneira que o mundo externo não se intrometa (...) sobre o "mundo interno";

b) não aceitar ou implementar a "outra cultura" em sua totalidade mas, antes, implementá-la seletivamente e em domínios particulares, bem como mantê-la em distribuição complementar com seu próprio controle de H e L (idem, p. 12-13; grifos do autor).

Chamam a atenção (i) a necessidade de se manter um estado de tensão entre os grupos em contato, (ii) a não intromissão externa na vida do grupo, (iii) a seleção dos itens a serem introduzidos e (iv) a distribuição deles nos domínios H e L, determinados pelo próprio grupo.

Uma situação de tensão étnica na fronteira entre a maioria dos grupos indígenas no Brasil e a sociedade nacional brasileira é bastante evidente e pode ser verificada na maior parte da literatura etnológica e indigenista voltada para essa questão. Tem sido, aliás, a tônica das propostas de Educação Indígena no país.

O segundo item reporta-se especificamente à maturidade que deve ser alcançada pela sociedade nacional para conviver com o estado de tensão referido. Dumont reportou-se a essa maturidade quando, ao tentar compreender o sistema de casta da Índia, alertou seus prováveis leitores:

> *Entende-se que o leitor pode recusar-se a sair de seus próprios valores, pode afirmar que para ele o homem começa com a Declaração dos Direitos do Homem e condenar pura e simplesmente o que se afasta dela. Ao fazê-lo, ele com*

> *certeza marca estreitos limites para si, e sua pretensão de ser "moderno" fica sujeita à discussão não apenas de fato, mas também de direito. Na realidade, não se trata aqui, digamo-lo de maneira clara, de atacai- os valores modernos direta nem sinuosamente. Eles nos parecem, aliás, suficientemente garantidos para que tenham algo a temer em nossas pesquisas. Trata-se apenas de uma tentativa de apreender* intelectualmente *outros valores* (Dumont, 1992, p.50; grifos do autor).

O princípio básico da não interferência, como forma de se deixar ser, pode vir a atingir os tabus mais bem estabelecidos da sociedade nacional, por exemplo, escravidão, machismo, infanticídio, racismo, suicídio coletivo, dentre muitos que se conhece ou que se conhecerá. A insistência na "conscientização pela escola", ou a "alfabetização na língua materna", se rejeitada pelo grupo alvo desses propósitos, fere justamente esse ponto que permite ao grupo salvaguardar-se dos deslocamentos indevidos de papéis, que resultariam na destruição da compartimentalização preconizada por Fishman.

No caso do item (iii), a seleção realizada pelo próprio grupo indica a perfeita consciência da institucionalização necessária para a complementaridade na distribuição das formas de pensamento entre as atividades. A alfabetização na escola, segundo os padrões que eles reconheceram como necessários, na língua que lhes pareceu mais adequada para isso, constituem o conjunto (pelo menos no caso da escrita) dos traços selecionados da etnia com a qual fazem fronteira e desejam estabelecer algumas trocas.

O último item, por sua vez, é justamente a distribuição dos traços adquiridos nos papéis que lhes convêm.

Seja como for, a participação da sociedade nacional, ainda que na sua parcela mais bem intencionada no sentido de garantir a coexistência desses grupos, deve limitar-se ao fornecimento dos traços requeridos. Muito embora, pela reflexão crítica própria do pensamento discursivo possa-se vir a suspeitar de um desastre étnico iminente, cuja causa acredita-se que seja o comportamento do grupo, será a própria diversidade étnica a advertência da inadequação de valores projetados e desejados para a cultura do outro.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem:* problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.2.ed. Trad. por Michel Lahud e outros. São Paulo: Hucitec, 1981.

BARTH, F. Introduction. In: BARTH, F. (Ed.). *Ethnic groups and boundaries:* the social Organization of culture difference. Oslo: Scandinavian University Books, 1969. p.9-38.

CASSIRER, E. Linguagem, mito e religião. Trad. por Rui Reininho. Porto: Rés, 1976.

DUMONT, L. *Homo hierarchicus:* o sistema das castas e suas implicações. Trad. por Carlos Alberto da Fonseca. São Paulo-EDUSP, 1992.

FERGUSON, CH. Diglossia. *Word,* v.15, n.l, p.325-340, 1959.

FERREIRA NETTO, W. *Os índios e a alfabetização:* aspectos da educação escolar entre os Guarani do Ribeirão Silveira. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado) — USP.

FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.2.ed.* México: Siglo Veinteuno, 1980.

FISHMAN, J.A. Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues,* v.23, n.2, p.29-38, 1967.

_____. Bilingualism and biculturism as individual and as societal phenomena. *Journal of Multilingual and Multicultural Development,* v.l, n.l, p.3-15, 1980.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder.Z.eà.* São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SCRIBNER, S., COLE, M. Cognitive consequences of formal and informal education. New accommodations are needed between school-based learning experiences of everyday life. *Science,* n.182, p.553-559, 1973.

DA ALDEIA AO PARLAMENTO: a educação escolar indígena na nova LDB

Luís Donisete Benzi Grupioni*

Quando os constituintes de 1988 estabeleceram que os índios tinham direito ao uso de suas línguas maternas e de seus processos próprios de aprendizagem — instituindo a possibilidade de criação de uma escola verdadeiramente indígena — eles procederam a um duplo reconhecimento. De um lado, assegurava-se, juntamente com os dispositivos constantes no capítulo "Dos índios", o direito à alteridade cultural. Os índios deixavam de ser considerados como categoria étnica em vias de extinção e passavam a ser respeitados no direito de serem eles mesmos, com a "sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições". De outro lado, ao acatar uma parte das propostas apresentadas, através de emendas populares, e construir um texto favorável aos índios, incorporando as sugestões do movimento indígena e indigenista presente durante todo o processo constituinte, os parlamentares inauguraram uma nova fase no seu relacionamento com este segmento social. Tanto as organizações indígenas como as entidades da sociedade civil que os apóiam passaram a ser interlocutores qualificados para a discussão sobre os interesses e direitos indígenas dentro do Congresso Nacional.

Esse duplo reconhecimento — o do direito à diferença e o da interlocução com as comunidades indígenas e grupos de apoio — manifestou-se novamente, quando a Câmara dos Deputados se dedicou à discussão e à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Este é o tema deste ensaio.

Poucas pessoas se deram conta da mudança qualitativa instituída pela Constituição de 1988, no que se refere à garantia dos direitos das comunidades indígenas. E o mesmo é verdadeiro, ao menos até este momento, no que tange ao capítulo "Da Educação para Comunidades Indígenas" constante no atual projeto de LDB, recentemente aprovado pelo plenário da Câmara dos Deputados.

Comecemos pelas primeiras mudanças.

A atual Constituição, promulgada em cinco de outubro de 1988, expressa os direitos dos povos indígenas em um capítulo específico, intitulado "Dos índios", no Título "Da Ordem Social", em oito artigos isolados e em um artigo, no "Ato das Disposições Constitucionais Transitórias", referente à demarcação dos territórios indígenas.

Rompendo com uma tradição da legislação brasileira, que sempre procurou incorporar o índio à comunhão nacional, o novo texto reconhece aos índios o direito à diferença cultural. Assegurou-se também aos índios "os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam", definindo esta ocupação não só em termos de habitação, mas também quanto ao processo produtivo, à preservação do meio ambiente e à reprodução física e cultural das comunidades indígenas, segundo "seus usos, costumes e tradições" (Artigo 231 da Constituição). A propriedade das terras é da União, mas a posse permanente é dos índios, bem como a eles é reservada a exclusividade do usufruto das riquezas aí

* Mestrando em Antropologia Social na USP, é pesquisador do MARI/USP e bolsista do CEBRAP.

existentes. No Ato das Disposições Constitucionais Transitórias ficou estabelecido o prazo de cinco anos para que a União conclua o processo de demarcação das terras indígenas.

O texto constitucional, embora instituindo a União como instância privilegiada nas relações entre os índios e a sociedade nacional, ampliou as competências dos poderes Legislativo e Judiciário quanto aos direitos indígenas. Impôs-se à União a tarefa não mais de incorporá-los e assimilá-los à "comunhão nacional", mas de legislar sobre eles no sentido de protegê-los. Cabe ao Congresso Nacional autorizar a remoção dos índios de suas terras em casos de epidemia, catástrofe e no interesse da soberania do país, bem como regulamentar, através de lei ordinária, a possibilidade de exploração dos recursos hídricos e minerais em áreas indígenas. Reconheceu-se também aos índios, às suas comunidades e organizações capacidade processual para entrarem em juízo, em defesa de seus direitos e interesses, sendo o Ministério Público chamado a participar deste processo, mas não condição para sua instauração. Criaram-se, deste modo, condições para a superação da tutela que tem sido exercida pelo Estado sobre os povos indígenas brasileiros (Santilli, 1991; Grupioni, 1991a).

No Artigo 210 da nova Constituição, encontra-se assegurado às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger as manifestações das culturas indígenas, dever este instituído no Artigo 215. Estes dispositivos constitucionais abrem a possibilidade de construção de uma escola verdadeiramente indígena, que se torne instrumento de valorização das culturas indígenas, deixando de ser mais um meio de imposição dos valores e das normas de outras culturas. Desta forma, a escola indígena estará desempenhando importante papel no processo de autodeterminação destes povos.

Este o desafio — posto pela Constituição — com o qual o atual projeto de LDB procurou se defrontar. Passemos agora para o segundo ponto de nossa exposição: o capítulo "Da Educação para Comunidades Indígenas" do projeto de LDB.

Não há como avaliar este capítulo comparando-o com a LDB em vigor, pois esta não contém nenhuma referência à Educação Escolar Indígena. Ele responde aos anseios e reivindicações do movimento indígena e indigenista no tocante à Educação Indígena, e representa significativo avanço para a consolidação do direito das populações indígenas a uma Educação Indígena específica e diferenciada, que respeite a diversidade étnica e cultural existente no país.

Hoje no Brasil são faladas mais de 170 línguas e dialetos indígenas, conhecidos por uma população estimada em 250.000 indivíduos, distribuídos em cerca de 200 grupos étnicos diferentes. A Constituição Federal, como vimos, reconheceu a diversidade e a especificidade sociocultural que caracteriza a existência destes grupos. Assegurou também às comunidades indígenas, no ensino fundamental, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Isto significa que os índios têm direito a uma escola com características específicas, que busque a valorização do conhecimento tradicional vigente nestas sociedades e lhes forneça instrumentos para enfrentar o contato com outras sociedades. Isto só será alcançado, a partir do desenvolvimento de currículos específicos,

com calendários escolares, que respeitem as atividades tradicionais dos grupos indígenas, sejam elas econômicas ou rituais; com metodologias de ensino diferenciadas; com implementação de programas escolares e processos de avaliação de aprendizagem flexíveis e com a publicação de materiais didáticos em línguas indígenas e em português.

A adequação da escola à vida sociocultural das comunidades indígenas exige, além de currículos diferenciados, a incorporação dos processos próprios de aprendizagem de cada povo indígena e a existência de cursos e recursos para a formação especializada de seus docentes, "garantindo, preferencialmente, ao índio, o acesso aos mesmos". Neste sentido, é importante o parágrafo único do Artigo 90 que estabelece a isonomia salarial entre professores índios e não-índios. Isto possibilitará o fim de uma prática discriminatória vigente em algumas áreas indígenas, onde são separados professores brancos de "monitores" índios, desvalorizando estes últimos. A figura do monitor indígena foi criada pela FUNAI, num certo momento, para possibilitar que alguns índios que lecionavam pudessem ser remunerados oficialmente.

Outro ponto importante aprovado no projeto de LDB é a participação das comunidades indígenas na formulação dos programas de ensino e pesquisa para oferta da educação escolar. Com isto, assegura-se que a especificidade sociocultural de cada comunidade indígena será respeitada quando da formulação de programas educacionais.

O projeto de LDB estabelece ainda a articulação dos sistemas de ensino da União, dos Estados e dos Municípios para o provimento da educação escolar indígena, prevendo que os programas de ensino e pesquisa para oferta deste tipo especial de educação sejam incluídos nos planos nacionais de educação.

Se tomarmos como referência a Lei 6.001 de 1973, ainda vigente, que trata do Estatuto do Índio e que contém dispositivos relativos à Educação Escolar Indígena, percebemos que há um salto qualitativo efetivo na proposta ora aprovada pelo plenário da Câmara dos Deputados. O Estatuto do Índio em vigor, e atualmente em processo de revisão por uma comissão especial, é marcado pela intenção integracionista dos índios à comunhão nacional. O Artigo 50 do Estatuto do Índio diz expressamente que: "A educação do Índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais". O Artigo 53 do mesmo Estatuto determina, explicitamente, a forma como a escola poderia colaborar neste processo: "O artesanato e as indústrias rurais serão estimulados no sentido de elevar o padrão de vida do índio com a conveniente adaptação às condições técnicas modernas."

São significativos, portanto, os avanços referendados na proposta de LDB aprovada pelo plenário da Câmara dos Deputados, tanto em relação à legislação vigente como em relação ao projeto de LDB apresentado pelo senador Darcy Ribeiro no Senado Federal. Uma única referência sobre a Educação Escolar Indígena aparece em seu texto e é mera reprodução do Artigo 210 da Constituição Federal.

O movimento indígena e o de apoio aos índios estão articulados na luta para que se mantenha o texto aprovado no plenário da Câmara dos Deputados, que representa instrumento jurídico

fundamental para a consolidação de uma aspiração ampla: a edificação de escolas verdadeiramente indígenas.

Até aqui nos detivemos nas novidades apresentadas pelo atual texto constitucional e pelo projeto de LDB no que se refere à educação escolar indígena. Mas há ainda outra novidade subjacente a estes textos jurídicos e que de certa forma responde, ou melhor, contextualiza estes avanços. Trata-se da crescente articulação indígena e indigenista para intervenção e acompanhamento dos processos legislativos.

O período da Constituinte inaugurou uma nova prática de participação da sociedade civil organizada junto ao parlamento brasileiro. Os índios e aqueles que os apóiam passaram a freqüentar com mais desenvoltura e juntamente com outros movimentos organizados o Congresso Nacional, quer elaborando propostas e acompanhando o trabalho das comissões temáticas, quer conduzindo *lobbies* e pressionando parlamentares.

As proposições referentes à Educação Escolar Indígena, ora encampadas no projeto de LDB, vêm sendo discutidas e formuladas por diferentes entidades de apoio aos índios e por comunidades e organizações indígenas envolvidas em projetos escolares nos últimos anos.

Foi a partir da atuação direta junto a diferentes comunidades indígenas que algumas entidades de apoio passaram a amadurecer propostas, com relação à Educação Escolar Indígena, que paulatinamente foram sendo discutidas e aceitas pelas próprias comunidades indígenas envolvidas. A reivindicação atual, como vimos, passa pelo reconhecimento do direito dos índios a um sistema escolar específico, a ser construído pelas próprias comunidades indígenas, a partir da formação especializada de professores indígenas, da publicação sistemática de material didático em línguas indígenas e em português, da elaboração de calendários diferenciados, da formulação de currículos escolares específicos e do respeito às aspirações dos grupos indígenas em relação aos seus diferentes projetos de escola.

Devemos reconhecer que essas reivindicações são fruto de longo processo não só de prática de projetos educacionais "alternativos" em áreas indígenas, mas também de crescente mobilização dos profissionais envolvidos com a Educação Indígena, sejam eles índios ou não-índios.

Desde fins da década de 70, vêm-se realizando encontros de Educação Indígena, promovidos por diferentes organizações não-governamentais, reunindo antropólogos, lingüistas, educadores, missionários e indigenistas, que atuavam em projetos de educação formal. No final dos anos 80, são realizados diversos encontros regionais de professores indígenas, apoiados e assessorados por entidades pró-índio e grupos especializados existentes dentro de diferentes universidades. Estes últimos, diferentemente daqueles que congregam profissionais não-índios, contam basicamente com a participação de professores indígenas e índios interessados em tornarem-se professores. Além de discutirem os problemas que enfrentam no gerenciamento de suas próprias escolas, os professores vêm se manifestando politicamente ao término destes eventos. São, assim, expressivos os diversos documentos contendo propostas sobre a Educação Escolar Indígena para a nova LDB produzidos e enviados para os deputados e senadores (Grupioni, 1991b; Ferreira, 1992). Outro sintoma de crescente mobilização em torno do tema da educação é o surgimento de diferentes organizações

e associações de professores indígenas em todo o território nacional, principalmente após a promulgação da atual Constituição.

Em diferentes momentos do processo de elaboração do projeto de LDB, o movimento indígena e de apoio aos índios se fez presente trazendo propostas e acompanhando o desenrolar dos trabalhos das comissões temáticas. O capítulo "Da Educação para Comunidades Indígenas" do projeto de LDB é, assim, uma conquista deste movimento que, recentemente, teve atendida mais uma reivindicação de longa data: a constituição no Ministério da Educação e do Desporto do Comitê de Educação Escolar Indígena, com a finalidade de "subsidiar as ações e proporcionar apoio técnico-científico às decisões que envolvem a adoção de normas e procedimentos relacionados com o Programa de Educação Escolar Indígena" e que é composto por representantes indígenas, de entidades da sociedade civil e de orgãos governamentais.

Não resta dúvida que há um longo caminho entre a aldeia e o parlamento — para voltarmos ao título deste ensaio —, mas os rumos tomados até o momento pelo movimento indígena e Indigenista parecem estar na direção certa, haja visto os avanços conseguidos nos textos de lei aqui comentados. E o processo todo se enriquecerá, se os educadores brasileiros a ele se juntarem, engajando-se numa luta que tem por objetivo principal a construção de escolas verdadeiramente indígenas.

Referências bibliográficas

ANDE. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:* texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da CD. São Paulo: Cortez: ANDE, 1990.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO/SP. *A questão da educação indígena.* São Paulo: Brasiliense, 1981.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Os direitos do índio.* São Paulo: Brasiliense, 1987.

EMIRI, Loretta, MONSERRAT, Ruth (Orgs.). *A conquista da escrita:* encontros de educação indígena. São Paulo: OPAN: Iluminuras, 1989.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. *Da origem dos homens à conquista da escrita:* um estudo sobre povos indígenas e educação escolar indígena no Brasil. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado) — USP.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Derechos indígenas en la Constitución *brasileña. Hombre y Ambiente.* El punto de vista indígena, Quito, v.5, oct./dic. 1991a.

_____. A nova LDB e os índios: a rendição dos caras-pálidas. *Cadernos de Campo — Revista dos Alunos de Pós-Graduação em Antropologia,* São Paulo, v.l, n.l, 1991b.

GUIMARÃES, Paulo Machado. *Legislação indigenista brasileira:* coletânea. São Paulo: Loyola, 1989.

SANTILLI, Márcio. Os direitos indígenas na Constituição brasileira. *Aconteceu Especial.* Povos indígenas no Brasil 1987/88/89/90. São Paulo: CEDI, n.18, 1991.

SAVIANI, Demerval. Contribuição à elaboração da nova **LDB:** um início de conversa. *ANDE — Revista da Associação Nacional de Educação,* São Paulo, n.13, 1988.

A ETNOMATEMÁTICA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INDÍGENA

Ubiratan D'Ambrosio*

Sobre a Matemática no mundo atual

A Matemática é geralmente conceitualizada como a ciência dos números e das formas, das relações e das medidas, das inferências, bem como da precisão, do rigor, da exatidão. Essas últimas categorias são obviamente associadas a valores que foram se incorporando à Matemática no processo histórico da evolução das idéias a partir das suas origens, atribuídas à Grécia da antiguidade. São, portanto, características da civilização que se fundamentam num esquema filosófico, científico, religioso, socioeconômico e político, em modelos de produção e propriedade e de organização socioeconômica e política que tem sua origem no encontro da Idade Média Cristã com o Islão e se consolida com a formação da Europa. Essa civilização se difunde pelo planeta, atingindo praticamente todas as civilizações então existentes, a partir do século XV e das grandes navegações. A chamada época dos descobrimentos e da conquista abre o caminho para o colonialismo, que culmina, no século XIX , com uma ordem planetária baseada em estados e que coloca as nações sob controle de algumas potências imperiais e países subordinados que determinam a estrutura socioeconômica e política e intelectual de todos os povos. Embora sob outra aparência, a mesma estrutura prevalece neste final de século XX. Encontramos agora na face da Terra cerca de 193 países, estados supostamente soberanos, dos quais 184 integrando uma estrutura supranacional, a Organização das Nações Unidas. E cerca de 6.000 nações (ou nacionalidades) que constituem minorias sem voz significativa no governo daqueles países, e que na sua totalidade constiuem 10 a 15% da população total do planeta. Essas nações, assim como os países, aderem a um modelo socioeconômico e político único e a sistemas educacionais praticamente iguais — as variantes não são essenciais. Esses sistemas são organizados em disciplinas e entre elas está, com um caráter de universalidade total, a Matemática. Na verdade, de todas as manifestações culturais que se tentou impor em caráter universal, a única que predominou foi a Matemática. Para alguns, isso significa ser a Matemática a essência da racionalidade humana. Para outros, dentre os quais me incluo, trata-se de um exemplo de sutilidade da dominação cultural e econômica desse sistema. O fato é que os sistemas escolares impõem Matemática para todos em todas as séries e graus, em todos os países. E praticamente a mesma em todo o mundo. Ao atribuir à Matemática um caráter de universalidade identificamos sérias dificuldades conceituais.

A etnomatemática

Como dissemos acima, a Matemática é geralmente conceitualizada como a ciência dos números e das formas, das relações e das medidas, das inferências, e essas categorias do pensamento aparecem em todas as culturas, como manifestações de modos, de maneiras e estilos de explicar, de conhecer, de lidar com a reali-

* Professor titular aposentado do Departamento de Matemática da UNICAMP e vice-presidente do International Studies Group on Ethnomathematics.

dade. Obviamente, cada contexto natural e sociocultural (isto é, cada *etno,* usando a raiz grega *etno* com seu sentido mais amplo, que é cultura) dá origem, estimula diferentes modos, maneiras, técnicas (isto é, diferentes *ticas,* usando uma corruptela da raiz grega *techné)* de explicar, de entender, de compreender, de manejar e de lidar com esse entorno natural e sociocultural (isto é, de *materna,* agora usando, num sentido um tanto abusivo, a raiz grega *matemata,* cujo significado é explicar, entender, conhecer). Assim estamos focalizando nossa atenção na geração de uma forma de conhecimento que vai permitir a um individuo reconhecer formas, figuras, propriedades das figuras, quantificar grupamentos (conjuntos) de objetos, pessoas, animais, árvores, relacionar os elementos desses conjuntos, ordená-los, classificá-los e assim poder tratar de situações que se apresentam ao indivíduo, resolver problemas associados a essas situações, criar modelos que permitam definir estratégias de ação. E conseqüentemente explicar, entender, conviver com sua realidade. As situações, os problemas, as ações requeridas são obviamente parte de um contexto natural, social e cultural. A esse conhecimento chamamos Etnomatemática. Naturalmente, o que comumente se chama Matemática é uma forma de Etnomatemática, que se desenvolveu durante séculos a partir de um contexto natural, social e cultural europeu, e que portanto foi se adequando a situações, problemas e ações requeridas nesse contexto. O que se pretende no sistema escolar atual é transferir a contextos inteiramente distintos, portanto lidando com situações, problemas e ações inteiramente distintos, as técnicas inerentes a essa Etnomatemática específica que passou a se chamar Matemática[1]. Ao se partir para o momento escolar, isto é, criar um ambiente que facilite a aprendizagem da Matemática, estaremos ativando todos os elementos que intervém nesse processo e isso naturalmente tem a ver com o entorno natural, social e cultural em que estamos operando. Interessa relacionar com objetos, com situações, problemas e ações que respondem ao interesse do aprendiz. Dificilmente esse interesse será focalizado em situações estranhas à experiência do indivíduo. A menos que se defina uma situação similar a um jogo, o que também se apresenta como uma boa estratégia para se ensinar Matemática. Mas obviamente o jogo tambem é culturalmente situado e a necessidade de contextualizar é a mesma.

[1] O nome Matemática é relativamente novo na história, aparecendo a partir do século XV, e no sentido estrito de hoje somente a partir do século XVIII.

Uma escola indígena

Estamos interessados em conceituar uma escola indígena. Obviamente, considerando-se o grande número de culturas distintas que constituem a população indígena do Brasil, não se pode falar de um modelo escolar único. Falaremos mais de uma metodologia de conceitualizar escola para Índios. Embora nosso objetivo seja conceituai, vamos partir do material, isto é, da escola como prédio, como construção, para chegarmos a construção no sentido conceituai. Essa motivação metafórica é inspirada pela atividade da professora Marineuza Gazetta em Benjamin Constant, onde literalmente construiu uma escola. A construção literal da escola traz na sua realização o conceituai que estamos buscando e é, efetivamente, a demonstração clara que saber/fazer é parte de um mesmo processo cognitivo, é conhecimento entendido na sua plenitude. A distinção cartesiana entre saber e fazer e, associados a isso, entre corpo e mente, entre o mental e o material, e outras tantas categorias dicotômicas, envolvendo o comportamento hu-

mano, são possivelmente a causa maior do evidente fracasso do sistema escolar corrente no Brasil e praticamente em todo o mundo. A distinção que se faz na escola entre o saber e o fazer, entre tarefas teóricas e práticas e que se projeta numa postura filosófica que distinguem teoria e prática, é particularmente desastrosa para a aprendizagem matemática. O exemplo a seguir mostra como romper essa dicotomia.

Como falamos em criar um ambiente que facilite a aprendizagem e sabemos que esse ambiente é o que chamamos escola, vamos usar o próprio espaço "escola" para ilustrar, como um exemplo, a metodologia intrínseca à Etnomatemática. A escola é uma instituição tipicamente européia. Não estamos nos referindo à Educação, que se identifica em todas as sociedades de todos os tempos e inclusive em praticamente todas as espécies animais. A escola identificada com um espaço onde se dá a educação se vê identificada com as tradições da antigüidade mediterrâneas. É algo estranho ao contexto indígena. Não se trata apenas de modelo arquitetônico, mas sobretudo de um modelo disciplinar que pouco ou nada tem a ver com as tradições indígenas. Isso nos leva a uma reflexão sobre qual o verdadeiro sentido de Educação. Será uma forma de transformar indivíduos, torná-los diferentes de seus companheiros, diferenciá-los do contexto histórico e cultural de seus familiares e de seus antepassados. O resultado de um processo educacional é fazer com que o indivíduo aja, atue no seu ambiente a partir da percepção de sua realidade. Indivíduos estão recebendo permanente informações da realidade (que são na verdade estímulos para ação), através de códigos genéticos, dos sentidos e de memória. O indivíduo processa essa informação e define estratégias de ação. A ação introduz novos fatos na realidade, que está assim sendo constantemente modificada pela ação de indivíduos. Naturalmente, um mesmo entorno da realidade informa cada indivíduo de maneira distinta, e cada indivíduo sendo diferente dos demais, processa essa informação de maneira distinta. Conseqüentemente, parte para ações distintas — mesmo que o processo todo tenha sido deflagrado a partir de uma mesma situação. As ações são obviamente individuais. Mas através de comunicação é possível intercambiar informações e definir estratégias para uma ação comum. A partir dessa ação comum é que se gera cultura e que se possibilita a vida em sociedade. A razão de ser de *Educação* é facilitar e estimular ação comum, geradora de cultura e de vida social.

No caso específico da construção da escola, a comunidade de aprendizes deverá ser solicitada a se manifestar sobre o que deve ser a escola como espaço físico. Será um espaço que facilite a ação comum, que facilite a execução de tarefas (projetos) comuns. Está absolutamente coerente com a idéia de mutirão na execução de tarefas de interesse comum. Portanto, o espaço será condizente com o que torna mais confortável e agradável o convívio dos aprendizes. O papel do professor não é o do mestre tradicional, imbuído de uma autoridade sugerida pelo próprio espaço físico: separado dos alunos, com uma mesa que impõe autoridade, em pé perante os alunos sentados, e utilizando um quadro-negro onde a mensagem, "escrita", é o símbolo da verdade. Criar um ambiente adequado foi o resultado da ação comum dos aprendizes. Da mesma maneira foi a decisão sobre a construção, a escolha do material, a cobertura e o acabamento. A partir dessas decisões conceituais, a própria construção, a compra de material e a execução da obra são igualmente resultados de ação comum dos aprendizes.

Este exemplo implica uma formulação do que é a estratérgia do educador para executar sua tarefa. Como toda ação, a ação edu-

cativa está ancorada numa estratégia. A estratégia da ação educativa é denominada currículo.

A execução dessa tarefa, desse projeto comum, que é a construção da escola, é um exemplo de uma das metodologias mais importantes do Programa Etnomatematemática, que é a *modelagem.*

Sobre educação indígena

Este exemplo implica uma formulação do que é a estratégia do educador para executar sua tarefa. Como toda ação, a ação educativa está ancorada numa estratégia. A estratégia da ação educativa é denominada currículo.

Na educação tradicional, de acordo com o que se está chamando o "velho paradigma da educação", o currículo é descrito pelos seus componentes *objetivos, conteúdos* e *métodos.* Alguns curriculistas incluem o componente avaliação. No entanto, avaliação é algo intrínseco ao processo, com uma função de regular a execução da ação. Isto é, a inclusão de fatos novos na realidade gera nova informação que, devidamente processada, redefine as estratégias de ação. Isto é intrínseco e permanente no ciclo da realidade à ação. A finalidade não é avaliar o que não pode ser quantificado: as transformações do processo cognitivo. Mesmo considerando apenas os três componentes, lamentavelmente esses componentes são ainda considerados isoladamente. Uma evidência disso é o fato de serem as licenciaturas organizadas em termos de disciplinas de conteúdo, de metodologia e com muito menor importância, fala-se em objetivos. Dificilmente colocam-se esses componentes em solidariedade. Efetivamente, não há como falar em conteúdo, isto é, o "que" se ensina, sem que se discuta o "porque" e o "como" desse conteúdo, isto é, objetivos e métodos da transmissão do conteúdo. Integrados, as inadequações intrínsecas ao modelo cartesiano são menos graves (cf. D'Ambrosio, 1983).

No entanto, esse conceito de curriculo é inadequado. A dinâmica da ação é ditada por um planejamento *a priori* que deverá ser cumprido no curso da ação. O *input* da classe no processo é inexistente — a não ser pelo componente avaliação, quando adequadamente conduzido. Como proposta alternativa temos o *currículo dinâmico* (D'Ambrosio, 19—). Esta estratégia é o resultado do processamento da informação que o entorno da realidade, neste caso o momento educativo, o encontro de alunos e professor, proporciona ao professor. O primeiro passo para o professor é conhecer seu ambiente, saber o que se passa no seu entorno espaço-temporal, e a partir dessa informação devidamente processada, definir estratégias para sua ação educativa. Essa. é a idéia do professor-pesquisador, uma das importantes inovações em educação (D'Ambrosio, 1993). Nesta conceituação de currículo há três componentes básicos, *instrumentação, conteúdo* e *socialização* na busca do conhecimento. O primeiro, instrumentação, é o cabedal de conhecimento que qualquer indivíduo possue e que traz como bagagem, ao entrar na ação. Naturalmente, cada um tem um nível de instrumentação, possui saberes e fazeres que constituem seu próprio equipamento intelectual. No processo de socialização, leva-se a busca de conhecimento a uma forma de ação comum, de ação cooperativa, em que todos os envolvidos entram com os instrumentos de que dispõem na ação comum de busca do novo conhecimento. Nessa dinâmica, conteúdos são intercambiados, naturalmente cabendo ao professor um papel importante como transmissor do conteúdo necessário. Freqüentemente os

conteúdos de posse dos alunos e mesmo do professor são insuficientes para as situações novas que se apresentam e a busca de novos conteúdos é também responsabilidade mútua e tarefa comum. Novos conteúdos são recuperados de fontes tradicionais (livros, vídeos, computadores, consultores).

Reflexões sobre as ciências

Os pontos essenciais dessa conceituação de currículo são um repensar o que é ciência, o que é conhecimento, devolvendo ao indivíduo sua plenitude criativa e às comunidades, aos povos, sua atribuição de gerar e adquirir cultura. Isto foi retirado dos indígenas. Nas palavras do lider Sioux Russel Means, num documento do American Indian Movement:

> *Newton revolucionou a Física e as chamadas Ciências Naturais ao reduzir o universo físico a uma equação matemática linear. Descartes fez o mesmo com a cultura. John Locke o fez com a política e Adam Smith com a economia. Cada um desses "pensadores" tomou um pedaço da espiritualidade da existência humana e a converteu num código, numa abstração.*

As propostas pedagógicas associadas à Etnomatemática através da conceituação de currículo dinâmico reconhecem a adequação das *ticas* de *materna* dos indígenas como completamente desenvolvidas e adequadas ao seu contexto natural, social e cultural. Esses conhecimentos não podem ser interpretados como "ainda não chegaram ao conhecimento matemático do branco". Trata-se de outro conhecimento e poder-se-ia igualmente dizer que o branco ainda não chegou ao conhecimento do índio. De fato não chegou, como um povo e como um sistema cultural, e nunca chegará, assim como a cultura dos índios, se sua evolução não houvesse sido interrompida em 1.500 provalmente jamais se tornaria parecida com a cultura do branco. Pouco provável que chegassem a Mecânica Quântica. Mas é muito provável que teriam atingido formas muito sofisticadas de organização social e de relacionamento com a natureza, pontos debilíssimos na civilização européia. Lamentavelmente, alguns especialistas pensam em Etnomatemática e, portanto, cultura indígena em geral como algo "que ainda não chegou ao estágio da racionalidade do branco". Pasmem! Ao reconhecer um desenvolvimento pleno, ancorado numa lógica própria e adequada ao próprio contexto sociocultural, estaremos reconhecendo o índio na plenitude e no domínio de sua criatividade e assim capaz de adquirir, no contexto de sua autenticidade cultural, outras formas culturais que lhes sejam convenientes e de interesse (Ferreira, 1992). Naturalmente, como acontece com todas as formas culturais, a dinâmica cultural fará sua cobrança, e a evolução da cultura indígena será afetada pela exposição à forma cultural do branco. Não é menos verdade que as formas culturais do branco não serão afetadas pelo reconhecimento de formas culturais do índio. É inevitável que assim seja quando há uma mútua exposição. O que se quer evitar é a cristalização da cultura indígena — resultado das propostas de santuários — e igualmente a de total substituição pela cultura dominante — resultado das propostas de abertura total, sem especificidades. O absurdo da idéia de santuários é evidente por si. Mas as propostas de algum controle na abertura é muitas vezes encarada como um processo de tutelagem, e de redução de autonomia. Porque devemos nós, educadores brancos, participar, através do Ministério de Educação do Brasil (o Estado) do pro-

cesso educacional das nações indígenas quando nâo o fazemos no processo educacional de municípios brasileiros cuja educação é um desastre total. Não o fazemos por preceitos constitucionais que garantem a autonomia das famílias e dos municípios brasileiros, mas o fazemos com os índios por preceitos constitucionais que prevêem uma tutela sobre as nações indígenas. Embora ainda estejamos vivendo sob as linhas gerais da filosofia política do Império Romano, uma forma de sabedoria dos romanos ao tratar as nações conquistadas não passou às nossas práticas. Isso é, dar às nações conquistadas autonomia civil, o que inclue educacional. Não há como retirar essa responsabilidade de tutela, como uma medida de controle não de indígenas, mas de brancos pouco escrupulosos nos territórios indígenas. Sem dúvida, devemos manter nosso alerta, como educadores, contra investidas de "escolas-empresas" no atrativo mercado que representa 250.000 indígenas, com consideráveis recursos econômicos, atraídos pela idéia de dominar o conhecimento do branco — que falsamente lhes acena com empregos, industrialização, bens de consumo, enfim tudo que é associado com a idéia de progresso na cultura moderna. Essencialmente, deve-se ter cautela com as "escolas-empresas", desempenhando o papel do catequista tradicional — preserve-se dessa crítica alguns casos excepcionais — até recentemente.

Uma proposta

Chegamos então ao essencial: conceituar uma escola de índio. O objetivo maior dessa escola não é e não deve ser preparar índios para uma "cidadania de 1ª grau", isto é, dar a eles condições de conseguir empregos de 1º grau. De cultura dominada passarão a cultura subordinada, e aos poucos o orgulho cultural, o respeito às tradições serão substituídos por valores inerentes a busca de "progredir" nas oportunidades limitadas que lhes forem oferecidas. Sem dúvida, alguns, integrados na massa de cidadania de 1º grau, galgarão degraus mais altos e serão exibidos como "índios distinguidos de sua raça", capazes de intelectualmente se igualar e mesmo superar brancos! Exemplo: Leopold Sedar Senghor.

A redenção cultural do colonizado só poderá se dar com acesso autêntico à elite cultural. Não basta a oportunidade de assumir a cultura dominante. Como todo ser inteligente, qualquer índio, devidamente *ducado,* poderá ser produzido para se inserir nas mais altas camadas da sociedade. Isto em absoluto não irá redimir a cultura dominada. Essa redenção tampouco será obtida com um exercício de *mea culpa* coletiva, ingênua e paternalística, de restaurar para o índio o ambiente de seus antepassados do período da conquista. Hoje não haveria índios iguais aos de cinco séculos — a menos que se admita a ausência de dinâmica da sua cultura. A única saída é dar continuidade ao processo de construção e aquisição de conhecimento novo pelos próprios indígenas, como indivíduos e como comunidade. Embora a dinâmica cultural esteja presente, não há como e ao há porque esconder dos indígenas o que de melhor e mais avançado há no nosso complexo de conhecimentos, de saberes e de fazeres, a sua assimilação pelos indígenas só se fará na plenitude de sua criatividade, motivação e interesse — interesse focalizado a partir de seu entorno natural, social e cultural. É assim essencial que uma liderança intelectual indígena assuma a direção desse processo de construção e aquisição de conhecimento novo. Em outros palavras, é essencial a formação de cientistas e de uma elite intelectual indígena.

Daí a proposta, que considero prioritária e inadiável, da criação de uma Universidade das Nações Indígenas (UNI), com ênfase

em pós-graduação e pesquisa. A UNI poderá ser o berço da nova cultura indígena, fruto da dinâmica cultural que retoma conhecimentos e tradições indígenas como base de construção e aquisição de novo conhecimento. Assim como o prédio mencionado acima pela professora Marineuza Gazetta, o conceituai será resultado do saber e do fazer da comunidade.

Referências bibliográficas

D'AMBROSIO, Beatriz S. Formação de professores de Matemática para o século XXI: o grande desafio. *Pró-Posições,* Campinas, v.4, n.l [10], p.35-41, 1993.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Environmental influences. In: NORRIS, Robert (Ed.). *Studies in mathematics education.* Paris: UNESCO, [19-]. v.4 p.29-46.

_____. Un enfoque holístico al concepto de curriculum. *Interdisciplinaria,* Buenos Aires, v.4, n.l, p.49-59, 1983.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. *Da origem dos homens à conquista da escritar um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil.* São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado) — Departamento de Antropologia, Universidade de São Paulo.

UM MAPA DO QUE PODE SER A GEOGRAFIA NAS ESCOLAS INDÍGENAS

Márcia Spyer Resende*

A educação no Brasil tem sido, nos últimos anos, objeto de um extraordinário esforço de crítica sistemática. Multiplicam-se as "leituras" desmistificadoras do sistema de ensino, expondo-lhe as mazelas e procurando desvelar a lógica que as produz. Podemos afirmar, hoje, que praticamente não há qualquer faceta da instituição escolar que não tenha merecido severo exame em nossa literatura universitária. E mesmo o observador mais adverso será obrigado a reconhecer que esta vertiginosa produção crítica contribui decisivamente para dar-nos uma visão mais objetiva e realista, menos idealizada, dos horizontes e limites da educação como instrumento de ação histórico-social.

Todo este debate teórico-metodológico e esta autêntica crítica cultural, por um caminho ou por outro, influem de maneira decisiva sobre aqueles que hoje realizam um trabalho educativo junto aos povos indígenas brasileiros e que lutam por uma Educação Indígena concebida e organizada pelas próprias comunidades indígenas.

Foram estes os educadores que hoje formularam as "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena", colocando como uma das tarefas mais urgentes "ser assumida, implantada e implementada pelo Estado como sua política oficial", devendo expressar "as conquistas atuais dos povos na luta pelo reconhecimento dos direitos humanos individuais e coletivos" e o respeito à Constituição, que consagra estas conquistas".

Os educadores que formularam as "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena" assinalaram como uma necessidade imperiosa que ela fosse "assumida, implantada e implementada pelo Estado como sua política oficial", devendo expressar de modo inequívoco "as conquistas atuais dos povos [indígenas?] na luta pelo reconhecimento dos seus direitos humanos individuais e coletivos e o respeito à Constituição Federal que consagra estas conquistas".

Apesar dos avanços reais obtidos nos últimos anos, pelas forças que lutam por uma verdadeira Educação Indígena, estamos cientes de que a concretização dessas conquistas exige uma ação continuada, competente e cada vez mais ampla dos povos indígenas organizados e das ONGs (Organizações Não-Governamentais) que os apóiam, além de uma clara e inequívoca vontade política do Governo de respeitar a Constituição.

O que se propõe, hoje, do ponto de vista político-pedagógico, é a criação de uma escola alternativa à escola oficial branca, uma escola que seja dos índios e esteja a serviço de seus interesses econômicos, políticos e culturais.

Essa escola alternativa deve articular-se com outros momentos da vida das aldeias, constituindo-se em espaço a um só tempo de resistência e de apropriação de saber. Seus conteúdos e meto-

* Professora de Prática de Ensino de Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Assessora da Comissão Pró-índio do Acre.

dologias devem estar, por isso mesmo, em íntima conexão com o movimento mais amplo das nações indígenas pela sua afirmação político-cultural.

Tal escola alternativa deve conjurar "a criatividade e o momento cultural da comunidade indígena com uma precisa visão crítica sobre a invasão cultural da sociedade envolvente". Para isso, deve-se adotar uma metodologia de pesquisa e de ação que tenha como ponto de partida e de chegada a prática social concreta das coletividades indígenas, buscando uma adequada sistematização e ampliação de seu saber em função dos desafios emergentes.

O meu trabalho pretende oferecer uma contribuição específica, ainda que modesta, a este esforço coletivo no sentido da consolidação da escola indígena alternativa.

São inúmeras as críticas que a universidade e muitos de nós, cidadãos brasileiros, fazemos à política até agora desenvolvida pelo Governo Federal, primeiro através da SPI (Serviço de Proteção ao Índio) e hoje da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), no tocante à Educação Indígena. Sem falar das objeções que temos à atuação predatória de muitas igrejas, em particular àquela das missões evangélicas norte-americanas.

Contudo, se a pertinência e o vigor dessa crítica devem ser motivo de orgulho tanto para as comunidades indígenas quanto para as ONGs e universidades, não é menos certo que temos negligenciado em boa medida a contraparte lógica desse fecundo empenho negativo: ainda é débil e sobremaneira insuficiente a pesquisa empírica de alternativas pedagógicas, a tentativa de forjar opções concretas de ensino-aprendizagem para essa nova escola indígena. Por outras palavras: temos sido mais eficientes em denunciar do que em criar instrumentos cotidianos de superação da escola indígena oficialista.

Creio que é necessário distribuir melhor nossa energia científica de modo a equilibrar dialeticamente os vetores crítico e construtivo do trabalho acadêmico. A universidade e a opinião pública democrática não podem confinar-se à denúncia sobretudo perante as práticas neocolonialistas das missões evangélicas, com sua retórica pretensamente moderna e sua extraordinária sedução econômica. Coerentemente com a inspiração geral de sua crítica, cabe-lhes a responsabilidade de elaborar propostas de ação educacional que possam ser de fato praticadas — e com eficiência.

Como apoiar de modo programático, sem comprometer a sua autonomia, as escolas alternativas que as comunidades indígenas já criaram ou querem criar? A que carências essas escolas devem responder? Qual sistematização e socialização escolar de sua própria tradição os indígenas demandam? De que conhecimentos da sociedade branca eles necessitam hoje para assegurar a sua própria sobrevivência física e cultural? Que conteúdos ensinar? Com quais métodos? E com quais instrumentos e recursos didáticos? Eis as perguntas que nos acossam, hoje, em nosso trabalho educativo com os indígenas.

Durante todo o meu trajeto de 22 anos como educadora, e partícularmente como professora de Geografia, tenho procurado desenvolver uma proposta teórico-metodológica de ensino que investigue o espaço (logo, no plano pedagógico, o produza) como um todo integrado, em que o econômico, o físico e o humano sejam estudados em sua tensão social e histórica. Tenho me empenhado em

ensinar uma Geografia que não separe sociedade e cultura de natureza, e que, se eventualmente as separar, numa etapa específica de investigação, não fragmente o saber resultante, conservando a sua dimensão de totalidade.

Parto do princípio de que cada aluno, antes de ingressar na escola formal, já possui um saber espacial geográfico próprio, fruto de sua experiência de vida, isto é, decorrente de seu *lugar* no processo social do trabalho e da cultura. Esse saber do aluno, conforme procurei demonstrar em trabalho anterior *(A Geografia do Aluno Trabalhador,* São Paulo, Loyola, 1993), não fragmenta nem atomiza os dados do espaço, como faz a Geografia Positivista Tradicional. Ele tende a identificar no espaço a interdependência dinâmica dos seus diferentes "aspectos". Nessa medida, pode e deve ser levado em conta pelo ensino formal de Geografia, já que se trata de um autêntico saber, passível de enriquecimento e universilização pela Ciência Geográfica, e não de um não-saber ou de um obstáculo ao "verdadeiro" saber geográfico.

O trabalho que apresento a seguir baseia-se nesse princípio geral e em três convicções particulares: 1) A importância de uma escola formal alternativa para as comunidades indígenas já em estágio avançado de contato com o mundo "branco". 2) A necessidade de se criar uma escola indígena diferenciada, autogestionada, com um corpo de professores índios, e gerida pelas próprias comunidades indígenas. 3) A utilidade, para as escolas indígenas, do ensino-aprendizagem sistemático da Geografia.

Segundo o líder indígena Ailton Krenak, não se trata de "colocar o código do branco no lugar da sabedoria indígena". Isso, para ele, seria uma "integração", que é o que ocorre "quando uma cultura quer pôr as suas coisas no lugar dos valores da outra, absorvendo e matando os seus valores, assim como o tamanduá chupa a formiga". Mas tampouco se trata de ignorar que essas comunidades indígenas já estão objetivamente em contato com a sociedade branca e que tal contato é, sob certos aspectos, irreversível. Nesse caso, diz Krenac, existe a possibilidade de que "ambos os lados" possam narrar suas tradições sem que nenhum queira dominar nem "engolir" o outro — o que ele chama de "interação".

Esse caminho, embora difícil e pouquíssimo trilhado anteriormente, parece ser política e pedagogicamente o mais adequado. Trabalhar com a pluralidade cultural *em ato,* sem subordinar uma cultura a outra, nem ignorar paternalisticamente a intensa e complexa dialética que elas já mantêm entre si.

Não cabe a nós, educadores "brancos", decidirmos unilateralmente o que e como ensinar nas escolas indígenas, nem de que modo estas escolas devem ser organizadas. Seria um absurdo transpor mecanicamente (mesmo com as melhores intenções "progressistas") nossa instituição escolar, nossos currículos e programas, para o interior das comunidades indígenas. Paulo Freire já nos alertou para o risco ético e pedagógico de "tratar igualmente os desiguais". O resultado costuma ser o incremento da opressão. Se não queremos incorrer em autoritarismo etnocêntrico, não há outro caminho senão partir da demanda escolar formulada pelos próprios indígenas, mesmo que ela não se enquadre perfeitamente em nossos referenciais teóricos ou nos modelos institucionais e curriculares que conhecemos.

Contudo, estaremos prestando um desserviço à própria causa indígena se adotarmos uma atitude passiva, apologética diante

dessa demanda, se nos limitarmos a acolhê-la sem *dialogar* com ela, sem ajudar a qualificá-la com base em nossa experiência científica e pedagógica. A escola indígena alternativa (são os próprios índios que o afirmam) não precisa do nosso aplauso mas da nossa solidariedade *criativa.*

Sendo válido para a escola indígena como um todo, esse critério é seguramente válido para o ensino de Geografia. Ainda que raramente utilizem o termo, é cada vez mais freqüente a demanda dos índios pela sistematização e preservação de seu próprio conhecimento espacial, assim como é nítida a sua vontade de conhecer e "dominar" a lógica que governa o espaço do branco.

As mais diversas escolas indígenas alternativas do Brasil se propõem hoje introduzir a História e a Geografia em seu currículo escolar. Porém, ao fazê-lo, se encontram com as mesmas questões centrais já colocadas anteriormente no que diz respeito ao ensino de Português ou Matemática: qual sistematização e socialização escolar de sua própria tradição os indígenas demandam, no que se refere ao conhecimento geográfico? De que conhecimentos da ciência geográfica eles necessitam hoje para assegurar a sua própria sobrevivência física e cultural? Que conteúdos ensinar? Com quais métodos? E com quais instrumentos e recursos didáticos? Afinal: que Geografia ensinar? Qual deve ser o "Programa de Geografia" para as escolas indígenas?

O que apresento a seguir é uma proposta experimental de Programa de Geografia destinado à Formação de Professores Indígenas. Resulta de minha experiência de ensino de Geografia, nos últimos cinco anos, ao lado do assessor da CPI-Acre (Comissão Pró-índio do Acre), Renato Gavazzi, para e com professores indígenas. Estamos inseridos no "Programa de Formação de Professores Índios" que a CPI-Acre, desenvolve há treze anos, através de sua comissão de educação. Nesse sentido, é um trabalho de co-autoria.

Parte da proposta está contida em minha dissertação de mestrado, defendida em 1992 na Universidad de Barcelona: "El saber indígena, el saber Geográfico y la enseñanza de la Geografia", cujo objetivo central foi justamente o de avançar na busca de respostas práticas a estas questões. Nosso objetivo, no Acre, foi o de construir junto com os professores índios uma proposta experimental para a sua própria formação e posteriormente, para o seu trabalho pedagógico nas escolas indígenas propriamente ditas.

A pergunta: "que Geografia queremos aprender e ensinar nas escolas da floresta", formulada no último curso de formação de professores indígenas, em janeiro/fevereiro de 1994, demos coletivamente a seguinte resposta curricular:

1º Módulo

— O Que é Geografia?
— Cartografia Indígena: o que é um mapa?
— Geografia da Área Indígena
— Geografia Cultural: nossas tradições

2º Módulo

— Cartografia Indígena (a representação do espaço do Acre)
— Geografia Cultural e Econômica do Acre

— Alternativas Econômicas do Uso do Território Indígena e Meio Ambiente
— Geografia das Águas (fenômenos físicos da natureza)
— Geografia Cultural: — nossas tradições
— povos indígenas do Acre

3º Módulo

— Cartografia Indígena: a representação do espaço brasileiro
— Geografia Cultural e Econômica do Brasil
— Geografia das Águas: fenômenos físicos da natureza
— Alternativas Econômicas do Uso do Território Indígena e Meio Ambiente
— Geografia Cultural: — nossas tradições
— povos indígenas do Brasil

4º Módulo

— Cartografia Indígena: a representação do espaço mundial
— Geografia Cultural e Econômica do Mundo: a regionalização do espaço mundial
— A Geografia Cultural e Econômica dos Países de Centro (Japão) e de Periferia (Peru)
— Alternativas Econômicas do Uso do Território Indígena e Meio Ambiente
— Geografia Cultural: — nossas tradições
— povos indígenas d mundo

As horas aula em cada módulo foram aproximadamente 80, distribuídas em duas semanas. O material didático está sendo testado com os alunos que já dominam a língua portuguesa e, aos poucos, traduzido nas línguas das oito nações indígenas da região. Por decisão dos professores, porém, as aulas são dadas na língua indígena.

A guisa de conclusão e para ilustrar o trabalho desenvolvido, apresento trecho de texto elaborado por Kateyuve Yawanawa durante a realização do 3[9] Módulo/1993 e 1994:

Brasil: país subdesenvolvido e industrializado

O Brasil é um país do Terceiro Mundo que possui um elevado grau de industrialização. As indústrias são: fábrica de ferro, é fábrica de avião, é o petróleo, é o café, é cana de açúcar, é a soja, é fabrica de roupa, fábrica de carro, etc.

O Brasil é grande produtor de criação de gado, de porco, galinhas, boi, búfalos e madeiras... Enfim... tudo! Agora uma coisa acontece... é que todas essas coisas são dos homens ricos que negociam com outros homens ricos que não são do Brasil. Quem são estes homens? São os americanos, italianos, japoneses, alemães...

Outra coisa é que o que estes homens ricos tem de dinheiro tem igual de preconceito, para discriminar os pobres trabalhadores: recebe a mão-de-obra barata, e vende a produção para o exterior para obter lucro para enriquecer mais. Daí que vem a desigualdade entre ricos e pobres. Rico tem o dinheiro e a terra, e pobre tem a mão-de-obra, aí que começa a fome.

Eu acho que o culpado de todas essas coisas são os governantes de nosso país chamado Brasil.

O ENSINO DE HISTÓRIA PARA POPULAÇÕES INDÍGENAS

Circe Maria Fernandes Bittencourt*

Apresentar o problema do ensino de História para populações indígenas é um desafio de proporções imensuráveis.

Primeiro, algumas indagações.

Por onde começar a discussão sobre este tema inexplorado por educadores, antropólogos e completamente ignorado por historiadores? Como apresentar propostas de ensino de história considerando a diversidade situada entre os dois interlocutores? De um lado, a cultura dominante, com sua concepção de história sedimentada e, do lado oposto, os grupos dominados, com registros e referenciais próprios. Como enfrentar a situação desafiante de propor formas educacionais para o ensino de História respeitando as diferenças culturais e históricas dos dois grupos?

Para refletir e tecer algumas considerações sobre os problemas que envolvem a elaboração de propostas de ensino da história para grupos indígenas, partimos de uma perspectiva fundamental. Entendemos ser possível uma aproximação frutífera para ambos os grupos, considerando-se que, no processo de contato e conhecimento das diversidades de situação, se estabeleçam trocas com enriquecimento mútuo. Tal perspectiva nos parece possível pela atual situação em que se encontram diversas aldeias indígenas que se têm defrontado com o processo de uma escolarização formal, configurando-se como uma instituição que tende a se expandir.

Existe uma solicitação por parte de vários grupos indígenas em torno da educação escolar, na qual se inclui a inserção das várias disciplinas escolares e não apenas o domínio da escrita e da leitura. Esta demanda de educação, segundo os padrões da cultura dos brancos, é um dado significativo pelo qual podemos identificar alguns aspectos do atual momento histórico das relações entre o grupo dominador e o dominado, relações cuja tônica tem sido marcada por desigualdades de trocas. Assim, um primeiro ponto a considerar é entender a natureza e o sentido dessa demanda por parte de grupos indígenas.

Nos últimos anos, tem sido desenvolvido pela maioria dos grupos indígenas um movimento pela manutenção de sua identidade social, cultural e étnica. Trata-se, no entanto, de uma forma de resistência diferenciada de outras épocas, verificando-se uma enorme capacidade desses povos em manter sua identidade sem se isolar do contato com os brancos mas, ao contrário, buscando formas de aproximação com as quais seja possível incorporar e dominar aspectos da cultura dos grupos dominadores. Para a maior parte dos grupos indígenas que têm procurado a preservação de suas culturas, esta afirmação de identidade tem sido entendida por eles como uma forma de luta política para manutenção de suas terras e direitos de autodeterminação. O diálogo que pretendem travar com a sociedade nacional não é na condi-

* Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (USP), é professora de Metodologia e Ensino de História da Faculdade de Educação da USP.

ção de vítimas da história dos brancos, mas como agentes de uma ação integradora, de membros da própria sociedade nacional (cf. Turner, 1993).

Para o caso específico da demanda de uma educação escolar, a questão da preservação de uma identidade cultural e a apropriação das formas culturais dos brancos podem ser percebidas apenas de forma incipiente, mas tal demanda é bastante significativa quando apreendida no interior do atual processo de integração desencadeado por parcelas dessas populações. A introdução de uma instituição escolar nas aldeias indígenas não ocorre, no entanto, sem conflitos.

A escola, sendo uma instituição criada para moldar, divulgar e legitimar determinados conhecimentos e que, primordialmente, serve para a apreensão da cultura escrita, torna-se um complexo informativo de difícil identificação por parte da sociedade indígena, essencialmente ágrafa. Há uma clara compreensão da necessidade de dominar a escrita dos brancos, mas há uma certa inquietação em transformar suas antigas formas de comunicação também em registros escritos, criando signos escritos para sua língua nativa. O papel da escola é percebido, portanto, de forma ambígua e aparentemente contraditória. A escola pode servir como elemento que favorece e acelera a perda da cultura anterior, que é substituída por um saber escolar criado pelos brancos, mas ela pode também servir para ampliar suas formas culturais de comunicação, situação que ocorre principalmente quando se desenvolve a alfabetização bilíngüe.

Quanto ao ensino de História, nas escolas indígenas, a questão tende a tornar-se em mais um dos pontos em que os conflitos culturais se estabelecem, mas que ao mesmo tempo pode contribuir para a ampliação de seu universo cultural e político, servindo como aquisição importante em suas novas formas de lutas de resistência.

Ao se introduzir os estudos de História para as sociedades indígenas, surge obrigatoriamente a questão das formas de relações estabelecidas com os brancos e que têm sido marcadas, na maioria das vezes, por conflitos e violência. Assim, qualquer proposta educacional dessa área de ensino deve considerar os problemas dos dois grupos envolvidos, no sentido de possibilitar a construção de uma cultura escolar histórica, por intermédio da qual haja reciprocidade no processo do conhecimento em elaboração.

Do lado do grupo nacional, é preciso considerar os próprios desafios que o ensino de História tem enfrentado nos últimos anos. Vive-se nessa última década um momento de redefinição dos paradigmas que sustentam o conhecimento histórico, com a abolição dos temas legitimadores de determinados setores da sociedade, cujas seleções temáticas se fundamentavam em concepções positivistas sobre o tempo e seus referenciais de mudanças. As transformações no nível da história, enquanto área científica, têm sido transpostas para o ensino, afetando tanto os conteúdos como os métodos tradicionais de aprendizagem. As transformações do ensino de História não são provenientes exclusivamente das mudanças historiográficas, mas relacionam-se evidentemente com outras questões, incluindo a expansão escolar para um público culturalmente diversificado.

A aproximação da História com as demais ciências sociais, em especial com a Antropologia e a Etnologia, tem sido estimulante

e enriquecedora. Esta aproximação das duas áreas, notadamente, no decorrer do processo da luta anticolonial promovida por vários povos colonizados pelos europeus após a Segunda Guerra Mundial, colocou o problema da própria concepção de História como uma área de conhecimento que abrangia unicamente determinados povos detentores de cultura escrita. A luta dos povos dominados por se fazerem reconhecer como sociedades portadoras de uma história própria, voltando a ter posse sobre si mesmas, obrigou a uma revisão dos limites que uma concepção europeizante impunha ao próprio avanço do conhecimento histórico das sociedades. Assim, etnólogos e antropólogos defrontaram-se não mais com uma análise que identificava os "povos primitivos" apenas como uma espécie de relíquia, com um passado sempre presente, em um estado sempre "tradicional", mas como grupos sociais vivenciando intensos momentos de conflitos, de sociedades em movimento. Para os historiadores, surgiram novos enfrentamentos diante de fontes de investigação que não mais privilegiavam o registro escrito, devendo aprofundar leituras de documentos que registram as diferentes formas de comunicação que os homens têm desenvolvido. A comunicação dos homens entre si é oral, gestual, figurada, musical e rítmica além de escrita. Desta forma, as sociedades sem escrita têm deixado suas marcas com signos diferenciados e, principalmente, tem-se que considerar as tradições orais e a memória como fontes privilegiadas para estas sociedades.

A história dos povos indígenas das áreas do território brasileiro sofreu um percurso semelhante ao das demais histórias dos grupos tribais africanos ou da Oceania. Os povos indígenas ficaram à margem da história do Brasil embora, paradoxalmente, sempre estivessem presentes na programação curricular de ensino de História.

Os indígenas eram objeto de interesse de antropólogos ou etnólogos, desde o final do século XIX , surgindo nos livros didáticos de História como os "bons selvagens", como grupos exóticos ou então apareciam como representantes da grande aventura a que estavam submetidos missionários e conquistadores do território americano. Os índios eram sistematicamente apresentados nas ações selvagens que realizavam junto aos missionários e que possibilitavam, inclusive, o surgimento de mártires e heróis dentre os que conseguiam sobreviver ou conseguiam dominá-los. No decorrer do século XX, com a progressiva escolarização, o papel histórico dos indígenas não se modificou, e os livros didáticos limitaram-se a repetir as mesmas concepções generalizadas sobre os indígenas, ou seja, sobre o índio, considerado como uma entidade genérica, habitante primitivo, criador de obstáculos para a ação civilizatória branca. Em uma vertente mais antropológica que, paulatinamente, foi sendo introduzida nas obras escolares, o índio começou a ser apresentado como um elemento constituinte do "povo" brasileiro, seguindo os pressupostos anunciados pelo cientista alemão Von Martius em meados do século XIX sobre a especificidade da formação do brasileiro. O índio, com a introdução das correntes que preconizavam a existência de raças superiores, transformou-se em um dos principais responsáveis pela constituição de um povo mestiço, cujos traços culturais foram marcados por esta herança. O mestiço era o símbolo do "atraso" e da "indolência" por ter origens indígenas.

Uma corrente mais romântica de educadores e que permaneceu no decorrer do século XX, passou a conceber o índio de maneira mais positiva, embora servisse apenas como elemento que chegou a fornecer algumas contribuições para o mundo civilizado

do branco brasileiro: redes de dormir, hábitos alimentares e, principalmente, serviram para miscigenar. De qualquer forma, introduzir o povo indígena no ensino significava estabelecer a relação entre a formação e a constituição da população e a história nacional.

Recentemente, diante do quadro de mudanças no campo do ensino, apontam-se algumas mudanças quanto a este tema. Uma literatura mais recente incorporou a questão indígena junto às concepções de história do vencido, enfocando o caráter de dominação cultural imposta e problema da dizimação a que estes povos têm sido submetidos a partir do momento da chegada dos europeus no continente americano (cf. Silva, 1987; São Paulo, CENP, 1993). O que se pode verificar quanto às propostas de ensino das populações indígenas nos currículos de história, em linhas gerais, é a permanência do tema, apesar de enfoques diferenciados. Ao lado da introdução das lutas de resistência dos indígenas frente à conquista, tanto no período colonial quanto na atualidade, têm sido apontadas as diferenças entre os diversos grupos indígenas, começando a serem vistos em suas particularidades e não como um ser genérico e idêntico. Inicia-se, igualmente, a percepção de que os índios podem ser considerados como cidadãos brasileiros, com direitos à autonomia lingüística, à preservação de seus territórios e às suas formas de viver.

Este caminho de renovação dos estudos da história dos indígenas nas escolas dos brancos pode sofrer mudanças mais efetivas, se houver uma aproximação entre os dois grupos. O atendimento às demandas dos grupos indígenas para a aprendizagem do ensino da História em suas escolas é um procedimento que pode atender, assim, a uma dupla finalidade. A realidade sobre as diferenças entre os grupos indígenas e a identidade dos índios, enquanto povo cultural e étnico diferente da sociedade branca, pode ser redefinida porque esta aproximação exigirá o aprofundamento de estudos e pesquisas nessa área.

Assim, somos concordes que o ensino de História para a escolas indígenas não pode ocorrer como mera adaptação de currículos estaduais ou municipais para os alunos brancos e que ele se insere em um processo dinâmico que afetará a cultura escolar nos dois grupos envolvidos. Resta, entretanto, esclarecer, mesmo que parcialmente, a pergunta crucial desta exposição: como introduzir o ensino de História para as populações indígenas?

Segundo dados obtidos junto a diversos grupos indígenas que participaram do Encontro de Educação Escolar Indígena organizado pelo Centro de Trabalho Indigenista (CTI) com apoio de educadores da Faculdade de Educação da USP, nas aldeias onde a educação escolar formal foi introduzida há alguns anos, o ensino de História, para alunos das séries iniciais, tem seguido os mesmos pressupostos das escolas brasileiras. O caso dos Terena de Mato Grosso do Sul é exemplar dessa situação[1].

A história dos Terena tem sido marcada por uma forte integração com a sociedade branca, influenciada por várias seitas religiosas, especialmente de missionários cristãos norte-america-

[1] Este Encontro de Educação Escolar Indígena promovido pelo centro de Trabalho Indigenista, coordenado por Maria Elisa Ladeira contou com seis grupso diferentes: Terena, Kadiweu, Guarani, Krahô, Gavião e Munduruku e se realizou no início de 1994 na Faculdade de Educação da USP.

nos. Esse grupo, bastante numeroso, considerando os demais grupos indígenas brasileiros, tem sido pressionado em seu território, devendo conviver nem sempre de forma amistosa com os proprietários rurais da região, estando forçados, há alguns anos, a servir como mão-de-obra em períodos de corte de cana-de-açucar ou outras atividades agrícolas. As aldeias estão relativamente próximas de centros urbanos, situação que acarreta contatos diários, inclusive com a escolarização formal. As escolas em aldeias indígenas desses grupos são uma realidade, havendo professores indígenas com experiência profissional de vinte anos. O ensino de História em tais escolas é semelhante ao desenvolvido pelas demais escolas rurais e urbanas próximas, onde prevalece o ensino oficial, uma história forjada por comemorações e festejos de datas cívicas, destacando os acontecimentos de um passado nacional estabelecido oficialmente. Esta prática escolar, no entanto, não parece satisfazer à totalidade dessa população. No decorrer do curso no referido Encontro, por exemplo, alguns professores índios perguntaram sobre a omissão da participação dos Terena na Guerra do Paraguai nos livros didáticos de História. A atuação dos Terena nessa guerra, segundo relato de vários deles, correspondeu a um momento de transformações significativas entre eles porque se viram obrigados a se defrontar entre si, dependendo do lado que estavam, ou do Paraguai ou do Brasil. Este acontecimento foi tão significativo para os Terena que vários conflitos de lideranças atuais têm suas raízes nas formas de participação realizadas no decorrer da Guerra do Paraguai.

Em uma situação oposta à dos Terena, o grupo Krahó da região de Tocantins tem na educação escolar laica uma experiência mais recente. Este grupo mantém um relativo distanciamento dos brancos, vivendo atualmente sem grandes conflitos pela posse e preservação territorial, situação que favorece uma relativa estabilidade em sua organização tribal e formas mais autônomas quanto às transformações ou preservações de seus traços culturais. Eles desconhecem como ocorre o ensino dessa disciplina nas escolas dos brancos, e as indagações de alguns dos professores Krahô, sobre a história, referem-se aos problemas vivenciados pelas aldeias no contato com o branco. Para eles, a escola deve ensinar a história dos brancos para que a aldeia possa estar mais informada sobre o mundo da cidade e possa estabelecer trocas, em todos os níveis, em uma situação de maior igualdade. Identificaram temas específicos que devem ser esclarecidos pela história, tais como a história da escrita, história do dinheiro, história das doenças. Assim, desejam conhecer a história dos brancos relativa a problemas vivenciados pelo grupo, necessitando aprofundar o conhecimento sobre eles para poder enfrentá-los.

Para os Munduruku, grupo do interior do Pará, que vive distanciado de áreas urbanas e com relativa tranqüilidade quanto ao espaço territorial, a situação é, por seu lado, diversa dos Terena e dos Krahô. Embora afastados momentaneamente de maiores pressões do mundo branco, os Munduruku sofreram um longo processo de catequese por parte, principalmente, de missionários salesianos, tendo desta forma, uma certa familiaridade com o processo de escolarização. Um representante Munduruku levantou alguns questionamentos que nos pareceram bastante significativos quanto aos perigos de uma postura tradicional do ensino da História. Uma de suas indagações referia-se à importância de incluir a história dos grupos indígenas nos currículos e sobre a possibilidade dos próprios índios escreve-

rem sua história, partindo dos documentos escritos pelos brancos, destacando as representações do mundo "civilizado" sobre eles, mas ainda utilizar, como fonte básica para esta reconstrução, os seus mitos através dos quais se pode conhecer a origem e as transformações sofridas pelos Munduruku, a partir da chegada dos europeus.

Pela análise de tais depoimentos, acrescida de leituras Complementares fornecidas pela literatura didática produzida para e ou pelos grupos indígenas, pudemos estabelecer alguns pontos que indicam possibilidades para começar um trabalho pedagógico, considerando dois procedimentos como mais evidentes.

O primeiro deles se refere ao método de construção de propostas de ensino para as populações indígenas cujos princípios de elaboração nâo são diferentes dos procedimentos que devem presidir os das escolas nacionais em geral.

A diversidade de experiências educacionais dos grupos deve ser, obviamente, o primeiro ponto a ser analisado. E, ao lado da diversidade das experiências escolares juntam-se as diferentes expectativas frente ao processo de dominação da cultura escolar que estão vinculadas às suas próprias realidades históricas, constituindo-se em grupos étnicos e culturais variados. Deve-se ainda estar atento à história dos contatos com a sociedade branca e as marcas de transformação deixadas nesse processo. Começar um trabalho educacional requer, desta forma, uma construção que aponte para a diversidade de propostas, respeitando a diversidade cultural e histórica de cada grupo.

Nenhuma proposta curricular poderá se efetivar sem um trabalho de investigação da realidade social de cada população, em seu viver na aldeia, que deve tornar-se o centro de uma pesquisa de campo, analisando o "lugar" onde o processo educativo se efetivará. O conhecimento das comunidades indígenas está, nesse contexto, vinculado a uma forma de conceber o papel de um currículo escolar e o saber que se constrói e se legitima a partir dele. Uma proposta curricular não é um produto acabado, feito por um corpo de especialistas que se tornam responsáveis por uma visão unilateral, homogênea e incontestável de determinados conhecimentos e que é apresentado como "pacote" pedagógico, um objeto definitivo e pronto para ser consumido.

Contrariamente a esta visão, uma proposta curricular de qualquer área do conhecimento escolar deve ser entendida como um processo, um fazer e refazer que envolve o conjunto de agentes educacionais: especialistas, autoridades institucionais, professores, comunidade escolar, ou seja, os pais e os alunos. A uniformização de propostas curriculares para áreas indígenas torna-se impossível, assim como é imposível limitar a elaboração desse conhecimento a especialistas distantes da realidade desses povos.

Um trabalho coletivo, entendido como uma troca e diálogos constantes, torna-se o método da construção desse processo educativo. Deve-se elaborar propostas conjuntas com uma efetiva participação dos professores indígenas e, preferencialmente, com os professores brancos que atuam nas áreas indígenas. Este trabalho em conjunto pode permitir trocas sobre o conhecimento histórico difundido pelos indígenas e pelos próprios brancos, constatando-se a existência de outras versões sobre acontecimentos considerados legítimos pela história oficial. A atuação em conjunto é ainda a única forma de garantir uma

efetiva assessoria de especialistas da área e educadores de centros de pesquisa porque fornece os elementos para se repensar os conteúdos e métodos a serem elaborados. As problemáticas a serem introduzidas na construção do ensino e aprendizagem da história escolar só poderão ser apreendidas e incorporadas pelos alunos se, efetivamente, estiverem integradas à sua vivência e, portanto, não poderão se originar exclusivamente dos elementos de outra cultura, como uma doação de um setor especializado para um grupo menos apto, repetindo-se, assim, de maneira camuflada e mais sofisticada novas formas de dominação cultural.

A análise de materiais didáticos nos mostrou que este percurso tem sido já esboçado, significando que esta não é uma postura inovadora. Algumas questões entretanto, permanecem. Como e onde esse processo tem ocorrido? Limita-se à construção de materiais didáticos ou nesse processo reformulam-se conteúdos e métodos de trabalhos pedagógicos? Existe um acompanhamento das práticas escolares?

A preocupação de um trabalho dessa natureza significa estabelecer um cronograma de acompanhamento. A elaboração de propostas curriculares e de subsídios que auxiliem as práticas em sala de aula nem sempre significam o final do percurso. A transposição do saber proposto para o saber efetivamente ensinado e apreendido pelos alunos sofre clivagens que devem ser avaliadas e compreendidas para que possam ser reformuladas. Para o caso específico de um processo educativo em que interagem grupos com culturas diferentes e, muitas vezes, divergentes, a situação requer aprofundamento maior deste diálogo e que certamente envolverá a ampliação da área epistemológica.

Um outro procedimento que podemos propor, à guisa de introdução a futuros debates, refere-se às especificidades do ensino de História. Pensar a construção de conteúdos para a História envolve três aspectos. Existe a necessidade de se refletir sobre a história local ou do grupo, sobre a história do conjunto dos grupos indígenas e sobre a história dos brancos que deve abranger, por seu lado, a história dos contatos e relações entre índios e brancos e a da história ocidental cristã.

Apesar da diversidade dos grupos indígenas, a construção das propostas curriculares devem se ater à análise de algumas noções básicas do ensino de História. Embora não sendo exclusivas, destacaremos as noções de *tempo* e *espaço*, de *identidade* e de *diferença* que merecem ser consideradas em suas dimensões mais amplas e perpassar os vários temas, enfoques e abordagens históricos.

A noção de tempo, base do ensino de História, e que não pode ser concebida separadamente da noção de espaço, nos parece que deve ser enfrentada em toda sua complexidade. O tempo histórico disseminado pelo ensino tem se calcado na noção de tempo cronológico, com uma postura evolutiva segundo paradigmas positivistas ou, mais recentemente, pela introdução das noções de temporalidades que indicam a relação entre o tempo vivido individualmente e o tempo social inserido em durações diversas, tempo de permanências e mudanças, acontecimentos do dia-a-dia e acontecimentos conjunturais e estruturais.

Nas sociedades indígenas podemos verificar, sem que aqui tenhamos a pretensão de generalizar situações que devem ser entendidas em suas particularidades, que sua história se funda

no tempo mitológico, ou seja, em um tempo qualitativamente diferente do tempo histórico estabelecido pelas sociedades ocidentais. O amálgama entre tempo mítico, explicador das origens, o tempo da natureza e o tempo cíclico, ordena a vida quotidiana e manifesta as relações entre passado-presente-futuro. Considerando as noções de espaço, existem também diferenças fundamentais em relação às sociedades dos brancos. Sem que seja comum e igual para todos os grupos com quem tivemos contato, o espaço da aldeia centraliza a posição do grupo social em suas relações com a natureza, fundando-se em uma cosmologia mais universal que ordena as demais relações espaciais. Desta forma, embora estejam apenas esboçadas, sem maiores detalhamentos, as questões que envolvem as diferentes formas de conceber o tempo e o espaço entre as duas sociedades, queremos acentuar a necessidade de se iniciar uma reflexão e estudos nessa direção.

E fundamental que se indague sobre a possibilidade de apresentar os ritmos temporais de uma sociedade baseada no tempo cronológico, na lógica do tempo da fábrica, para grupos sociais, vivendo sob outra estrutura temporal e espacial, mas que têm enfrentado, ao longo dos últimos séculos, relações constantes e com tendência a acentuar tais contatos.

Evidentemente que, ao situarmos e priorizarmos o trabalho com as noções de tempo e espaço, devemos nos preparar para desenvolver investigações em uma área cuja essência do tratamento é multidisciplinar. Nesse sentido, os estudos dessas noções e suas implicações pedagógicas corresponderão em realizar trabalhos de natureza interdisciplinar, envolvendo História, Geografia e Antropologia assim como as áreas das ciências pedagógicas, especialmente da Psicologia social e cognitiva.

Além das noções de tempo e espaço, o conhecimento histórico está intrinsecamente relacionado à construção da noção de *identidade*. Para o ensino de História, a construção de uma identidade social e, mais especificamente, a construção de uma identidade nacional, está sendo entendida como um dos seus objetivos primordiais.

Para a sociedade brasileira da atualidade, a questão da identidade tem se tornado um tema de dimensões mais abrangentes, uma vez que vivenciamos um extenso processo migratório que tem desarticulado formas tradicionais de relações sociais e culturais. Nesse processo migratório, a perda de identidade tem apresentado situações alarmantes, desestruturando relações historicamente estabelecidas, desagregando valores cujo alcance ainda não podemos avaliar. Dentro desta perspectiva, o ensino de História tem se voltado para uma nova visão do papel do seu ensino, buscando não apenas se deter em seu objetivo de formação de uma identidade nacional mas, sobretudo, intsoduzir as questões que envolvem a atuação e o papel do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo com quem convive, suas afetividades, seu viver e sua participação no coletivo. Acreditamos que estas dimensões da concepção da identidade e sua inserção na área do ensino de História não se colocam diferentemente para as áreas indígenas, mas apresentam outros tipos de desafios.

A problematização da identidade dos grupos indígenas relaciona-se a duas questões. Uma delas é a história do próprio grupo e de

como ocorreram, ou têm ocorrido transformações em seu processo histórico a partir do contato com a sociedade dos brancos. A outra questão, não menos importante, refere-se às formas de identidade entre os diversos grupos indígenas, na construção de uma identidade indígena em contraponto aos brancos.

Quando pensamos na operacionalização de atividades pedagógicas no sentido de introduzir a questão da identidade, o início delas está centrado na história dos nomes dos alunos. Ora, este exemplo de trabalho com alunos, para levá-los a uma reflexão sobre suas origens, indica algumas das dificuldades para a efetivação de um trabalho junto às crianças e jovens índios. O nome e seu nascimento na população indígena são investidos de uma dimensão histórica cujos significados ultrapassam uma simples forma de identificação no grupo. Muitas vezes, e daí novamente a necessidade de um profundo conhecimento do universo cultural dos diversos grupos indígenas, o nome está ligado a configurações do mundo cósmico estabelecido, em suas relações homem-natureza, em que se inclui uma dimensão temporal mítica e com um tempo da predestinação, do papel do homem frente ao destino e ao seu papel de sujeito de sua própria história. Acreditamos que, apesar de um tempo de catequese bastante longo e com atividades bastante desenvolvidas nessa linha, ainda pouco se conhece exatamente sobre a efetiva transformação que a religiosidade cristã conseguiu realizar junto a estas comunidades. Nesse sentido, como trabalhar com a identidade a partir do nome cristão e do nome da aldeia, com o qual se relaciona com seus iguais?

Para o trabalho histórico da construção de uma identidade social mais ampla, fundada no passado comum que os congrega, surgem outros problemas. A identidade histórica dos grupos indígenas tem sido preservada com registros orais, sendo o componente lingüístico fundamental para a transmissão de um passado, de uma forma de pensar o tempo, as raízes culturais, suas origens, as visões de mundo e das relações sociais. Nesse sentido, a memória dos grupos indígenas com suas peculiaridades no processo de transmissão colocam questões para os educadores acostumados com meios de transmissão histórica registrada sob forma escrita. O trabalho pedagógico requer o estudo de novos materiais pedagógicos, introduzindo estudos de objetos, de danças e música, de narrativas, enfim de uma gama de documentos que deverão se transformar em instrumentos de construção do saber histórico escolar.

A introdução do ensino de História para tais grupos sociais, partindo da reflexão da própria identidade social e histórica poderá, entretanto, desencadear uma série de transformações cujo alcance é importante avaliar. Poderá o ensino de História afetar algumas das formas tradicionais de transmissão do passado? Escrever os relatos dos mais velhos sobre o passado da aldeia, de seus mitos, de suas festas, poderá levar a quais tipos de conflitos entre o próprio grupo, e como serão estabelecidas as novas relações entre o saber histórico tradicionalmente transmitido, com o saber histórico desenvolvido pela cultura escolar?

Por outro lado, deve-se refletir sobre a importância que o registro escrito da história pode fornecer para determinados grupos mais integrados à sociedade dos brancos cuja identidade tem sido ameaçada e que têm sido constantemente forçados a convívios onde predomina o preconceito frente aos elementos nativos. Ao se recuperar, junto com a escola, essa memória histórica,

parcialmente esquecida ou omitida, o saber histórico deverá desempenhar um outro papel na vida da comunidade. Sem dúvida, poderá haver uma contribuição no sentido de valorizar um passado que tem sido desprezado tanto no nível local quanto pela própria historiografia oficial, omissa quanto ao papel desempenhado pelos grupos indígenas na história da formação brasileira, como ocorreu com a participação dos Terena na Guerra do Paraguai.

Não foi ao acaso que surgiram depoimentos de professores Terena no referido Encontro do ano de 1994, no sentido de se construir a história escrita desse grupo e o relato sobre o início de um trabalho de criação de um centro de preservação da história terena, compreendendo os vários registros existentes sobre eles, englobando relatos de viajantes, estudos de antropólogos, vídeos, fotografias.

A questão da identidade dos diversos grupos indígenas apresenta-se ainda sob outro prisma. O fato de se considerar índio, membro de uma entidade mais ampla que seu póprio grupo, parece ser uma necessidade política cujo alcance pode ser entendido com relativa facilidade pelas lideranças indígenas, mas que é percebida com certa dificuldade pelo conjunto das populações nativas portadoras de línguas próprias, com prováveis disputas e guerras em seu passado e que possuem, na realidade, poucas informações sobre os demais grupos nativos. Poucos deles, por exemplo, ouviram falar sobre os maias, os quéchuas, os aymarás ou quaisquer outros grupos do continente americano. A identidade étnica parece ser o componente agregador da especificidade do índio, mas esta referência é apreendida no contato com os brancos e não exatamente por relações interétnicas em condições normais e quotidianas.

Ser índio, um texto que está incluído no livro didático *Aprendendo Português nas Escolas das Florestas,* produzido pela CPI do Acre, Setor Educação, é bastante significativo quanto aos problemas que envolvem a construção dessa identidade. Neste texto, o autor apresenta uma igualdade indígena quanto às origens — primeiros habitantes do Brasil — , uma semelhança quanto aos caracteres físicos, tais como cabelos lisos, ausência de pêlos, algumas aproximações sobre as relações sociais e de poder pela organização de comunidades rurais, diferente das urbanas. Fica explícito que se trata de determinantes de identidade segundo o referencial do branco, ou melhor, no confronto com a cultura nacional e não exatamente por características de suas próprias culturas.

A inclusão da construção da identidade nas propostas educacionais para o ensino de História merece, portanto, um tratamento capaz de situar a relação entre o particular e o geral, quer se trate do indivíduo, sua ação e papel nas aldeias, quer se trate dos grupos indígenas em suas relações interétnicas e com a sociedade nacional.

Do trabalho com a *identidade* decorre, evidentemente, a questão da construção da noção de *diferença.* Nesse aspecto, é importante a compreensão do "eu" em uma sociedade com características igualitárias, com laços familiares sedimentados, e a percepção do "outro", do estranho, que se apresenta como inimigo ou como simplesmente alguém diferente em sexo e idade. Para se levar à compreensão do "outro", os estudos devem co-

meçar por identificar as diferenças no próprio grupo de convívio, considerando os jovens e velhos, os homens e as mulheres, as crianças e os pais e o "outro" exterior, o "estrangeiro" que fala outra língua, que se veste diferentemente, o branco em suas contradições de explorador ou de protetor, do que estabelece trocas comerciais. Novamente nos defrontamos com situações complexas na configuração de programas escolares que possam situar as diferenças entre os indivíduos e as diferenças entre as diversas sociedades.

Como ponto para reflexão, a questão básica poderia ser relacionada aos tópicos que envolvem as relações entre os brancos e os povos indígenas no decorrer do processo de ocupação territorial até os dias atuais. O estudo dos momentos dos confrontos pode ser de importância fundamental para desmitificar a idéia de que as mudanças ocorreram a partir da chegada de Cabral e subseqüente domínio do governo português. As formas de contato variaram no tempo e no espaço assim como as dimensões dos conflitos, dependendo dos sujeitos e do jogo de interesses presentes no momento do encontro. O papel dos jesuítas, do exército, do marechal Rondon ou dos irmãos Vilas Boas se incluem nesses conteúdos. Temas como guerras e doenças, trabalho e escravidão, extermínio e mestiçagem tornam-se conteúdos fundamentais para a apreensão das diferenças culturais. A questão de ser considerado "inferior" ou "superior" insere-se na constatação da diferença que gera, por outro lado, a idéia da igualdade. Onde se encontra, afinal, a semelhança do que se denomina de gênero humano?

Quando um professor Krahô indagava sobre as condições que geraram a formação das classes sociais entre os brancos, a questão fundamental que permeava tal pergunta residia na necessidade de explicitar a permanência de uma sociedade fundada nas desigualdades, na existência de enormes diferenças entre os próprios brancos e como as pessoas podiam sobreviver a elas.

Um ponto que é importante esclarecer sobre o conhecimento do "outro" é a possibilidade de aumentar o conhecimento sobre si mesmo, à medida que conhece outras formas de viver, as diferentes histórias vividas pelas diversas sociedades. Conhecer o outro significa comparar situações, e nesse processo comparativo o conhecimento sobre si mesmo e sobre seu grupo aumenta consideravelmente.

Essas são apenas algumas considerações que têm por finalidade maior introduzir o debate sobre as formas, métodos e conteúdos de história para escolas de aldeias indígenas. Dentro desta expectativa, permanece a afirmação inicial — o ensino de história para as populações indígenas é um enorme desafio para qualquer um que pretenda enfrentar esta árdua, mas atraente tarefa.

Referências bibliográficas

SÃO PAULO. Secretaria do Estado de Educação. CENP. *Prática pedagógica:* atividades para o 1ª grau. São Paulo, SE/CENP, 1993.

SILVA, Aracy Lopes da (Org.). *A questão indígena na sala de aula:* subsídios para professores de I e II graus. São Paulo: Brasiliense, 1987.

TURNER, Terence. De cosmologia a História: resistência e consciência social entre os Kayapó. In: CASTRO, E. Viveiros de, CUNHA, Manuela Carneiro da (Orgs.). *Amazônia: etnologia* e *história indígena.* São Paulo: Núcleo de História Indígena e do Indigenismo da USP/FAPESP, 1993. p.43-66.

EDUCAÇÃO INDÍGENA E O MANEJO SOCIOECONÔMICO DOS RECURSOS FLORESTAIS: a experiência Xikrin*

Isabelle Vidal Giannini**

É a educação escolar indígena hoje diferente do que era há alguns anos atrás? O que vem a ser uma escola indígena? Qual o papel de um assessor em educação indígena? Qual o significado de educação escolar para as sociedades indígenas? Qual o significado de formação e capacitação ao se tratar da educação indígena?

Seria ser simplista demais achar que posso responder a todas estas questões ou, ao tentar dar uma resposta, considerá-la como verdades ou tipo ideal de educação. Não sou uma especialista no tema e por este motivo acredito que estou, juntamente com os índios, aprendendo a pensar sobre uma escola que venha responder aos seus anseios; ou melhor, uma escola que seja antes de mais nada um espaço para se processar o conhecimento. Um novo tipo de conhecimento, instigado pela chegada do "outro", do estrangeiro, dos pesquisadores, madeireiros, missionários, etc. Enveredei por este caminho, como vários outros profissionais, pela solicitação da comunidade com a qual trabalho.

No início, uma das minhas preocupações estava voltada para a elaboração de uma escola indígena construída dentro dos parâmetros discutidos por especialistas na questão. Isto é, preocupei-me em realizar uma cartilha na língua indígena. O conteúdo se baseava nos etnoconhecimentos por mim adquiridos, a partir das pesquisas que realizei para minha formação acadêmica. Não havia de fato nenhuma satisfação e interesse, por parte dos índios, e estes, sendo muito instigadores, questionadores, começaram a se colocar contrários ao que eu estava propondo e tentando desenvolver. Percebi que, na realidade, eu deveria me preocupar com outros aspectos. Questionei os índios sobre o que eles esperavam da escola. A resposta foi direta: aprender a ler, escrever e contar, nada além disto. O problema, sem dúvida, continuava: metodologias pedagógicas existem, mas a questão colocada pelos índios era de conteúdo. Eu tinha conhecimento das amplas discussões a respeito do assunto, e essa demanda não era uma novidade em se tratando de comunidades indígenas. Se havia metodologias pedagógicas específicas, a questão que se mantinha era adequá-las ao conteúdo tanto da demanda quanto à própria realização do trabalho.

Sempre fui solicitada a conversar e esclarecer os índios sobre diversas questões de interesse imediato para a comunidade: informação sobre o comércio de madeira, formas de se realizar contratos, preços da madeira de lei, contabilidade envolvendo bens de consumo, medição de cubagem, poupança, etc. O que eu realizava informalmente, enquanto etnóloga, era um aprofundamento dos problemas e das questões com as quais a comunidade estava envolvida diretamente no seu dia-a-dia. O que os índios queriam eram instrumentos que lhes permitissem controlar o seu convívio com os brancos, ou seja, conhecer bem o português e a matemática, além das informações sobre assuntos diretamente relacionados com a atualidade vivenciada pela comunidade.

* A autora agradece a Marina Kahn pela leitura oportuna e valiosa durante a elaboração deste artigo.

** Antropóloga coordenadora do Projeto de Manejo Florestal na Área Indígena Xikrin do Cateté do Instituto Socioambiental.

Seria bom informar, mesmo que resumidamente, sobre a situação desta sociedade para podermos entender melhor, no caso aqui apresentado, a necessidade de se relacionar educação com manejo socioeconômico dos recursos florestais da área indígena Xikrin do Catete.

Os Kayapó-Xikrin, que contam atualmente com uma população de 497 indivíduos, têm sua aldeia localizada na margem esquerda do Rio Cateté, no município de Parauapebas.

Desde o período em que a FUNAI passou a dar assistência aos índios Xikrin do Cateté, em 1973, a sua política tem sido dirigida para a "pacificação" dos índios assim como uma integração rápida, através de projetos econômicos impostos e chamados de "comunitários". Houve, durante esses anos, mudanças contínuas de chefia dos postos da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), cada chefe com uma idéia própria a respeito do que se devia ou não se devia fazer. Essas contínuas readaptações foram extremamente prejudiciais à sociedade Xikrin.

Nos anos 80, com a implantação do Projeto Carajás, pela Companhia Vale do Rio Doce, o sudeste do Pará se tornou uma das regiões mais atingidas pelo avanço da colonização, devido à construção de estradas, à implantação de projetos agropecuários, à extração mineral e madeireira, trazendo profundas modificações ambientais e socioeconômicas na região.

Os índios Xikrin, monolíngües e com um contato recente, foram "assistindo" às transformações, sem compreenderem e assimilarem, de fato, o que vinha ocorrendo. No mundo contemporâneo, onde as mudanças são tão rápidas que todos nós temos dificuldades em acompanhá-las, isto se torna ainda mais verdadeiro para os índios. Há de se ressaltar que a Amazônia tem sido um cenário especialmente visado, nacional e internacionalmente, por políticas e ideologias de todos os matizes, que geram essas transformações.

Coincidindo com o declínio na intensidade e qualidade da assistência oferecida pela FUNAI e com o final do Convênio firmado entre a FUNAI e a Companhia Vale do Rio Doce, em 1989, os Xikrin do Cateté finalmente sucumbiram às pressões regionais, por parte de madeireiras, e assinaram contratos ilegais para a exploração de mogno em seu território. Levando em consideração o contato recente, as pressões regionais e a falta de informação precisa sobre o processo no qual vinham sendo envolvidos, pode-se afirmar que os índios conseguiram — ou pelo menos tentaram — conquistar, mesmo que de forma ilusória, uma certa autonomia em suas decisões e autogestão financeira. Digo de forma ilusória, pois, como era de se esperar, nas suas relações com as madeireiras, desde elaboração de contratos, fiscalização de saída de madeira, pagamentos e transações comerciais, acabaram sendo enganados. O custo de tais explorações também foi prejudicial do ponto de vista ambiental, nas atividades de subsistência do grupo, na saúde e na sua própria organização social.

Dentro do contexto vivenciado pelos índios Xikrin, uma educação formalizada em novos termos tornou-se um desafio pois, mais do que "alfabetizar na língua" passou a ser um processo que deveria ensinar o Xikrin a ver, compreender, agir e, principalmente, assumir a sua autonomia. A educação, neste caso, poderia permitir ver o que não está claro, o que está subentendido. A escola seria sobretudo o palco para se interpretar o processo vivido pela comunidade e para se ampliar a informação necessária à compre-

ensáo deste processo. Aqui seria bom lembrar que os conteúdos curriculares devem estar essencialmente atrelados às questões e necessidades colocadas pelo grupo e quais as informações que os índios requisitam ou necessitam para pensar sobre si mesmos, enquanto sociedade diferenciada, e as formas de inserção em um sistema mais amplo. E importante entender, entretanto, que as necessidades do grupo se modificam com o tempo, o que significa que a programação de uma escola Xikrin deve estar preparada para oferecer e formular conteúdos dinâmicos e adequados às mudanças socioculturais a que se vê submetida.

A educação Socioambiental me pareceu promissora. Ela é metodológica e didaticamente interessante, já que trabalha com as relações tradicionais entre uma dada sociedade e a natureza, além de informar, por outro lado, sobre as diferentes maneiras que a sociedade envolvente tem de se relacionar com o seu meio. Neste caso, a educação não se limita, de forma alguma, a uma escola enquanto instituição por si, mas na reflexão dos problemas, das interações, das possibilidades de intercâmbio cultural e principalmente na consciência do significado e implicações das mudanças sociais. No caso dos índios Xikrin, abriu-se uma discussão conjunta com diferentes especialistas e entidades de apoio ao índio, no sentido de se propiciar um debate em torno de um modelo de ação formulado por vários agentes informadores.

O conteúdo curricular na educação ambiental deve levar em consideração alguns pontos importantes. Primeiro, que o conceito de natureza e sociedade se exprime essencialmente por uma construção cultural. A idéia de natureza é algo específico de uma dada sociedade, isto é, ela depende da forma como uma sociedade recorta o mundo natural como sendo da natureza. Na visão de mundo das sociedades indígenas, o cosmos inclui tanto a sociedade como a natureza, que interagem constantemente. Natureza e sociedade representam uma oposição não excludente, isto é, inter-relacionam-se num processo contínuo de reciprocidade, por metáforas e símbolos, mitos e cerimônias, e até comportamentos cotidianos como resguardo, evitação ou abstenção de atividades.

O segundo ponto refere-se aos conteúdos curriculares, formulados, a partir das classificações tradicionais e diferentes categorias, que definem os seres da natureza e dos domínios cósmicos que compõem o universo Xikrin, incluindo-se as diferentes formas que essa sociedade possui para se relacionar com cada um, seja através da nominação, iniciação, xamanismo ou práticas cotidianas.

O terceiro está associado a uma contraposição entre as diferentes visões que se tem do conceito de natureza. O conteúdo curricular deve mostrar qual o conceito que diferentes agentes sociais possuem da natureza. Sobre os agentes exploradores, ele deve esclarecer e interrogar quais os recursos explorados; quais as formas de exploração, quem perde e quem se beneficia com estas atividades, qual o valor dos recursos naturais, quais os danos ambientais, sociais e sanitários para aqueles que são os verdadeiros donos da terra.

O que se espera, então, de uma educação escolar entre os Xikrin é que o conjunto de pessoas envolvidas na sua implantação — professores e assessores — tenham um conhecimento profundo da sociedade com a qual trabalham. Este conhecimento inclui o entendimento da organização social, política e jurídica da sociedade e o papel que certos grupos, indivíduos ou gênero desempenham. Inclui também os conhecimentos que esta sociedade

possui de sua geografia — nomenclatura dos rios, morros, serras, antigas aldeias, antigos acampamentos provisórios, caminhos tradicionais e demais pontos de referência que muitas vezes vão além da área demarcada; de sua história — guerras, cisões, visão do contato, migrações, formas de resistência. A educação deve trabalhar também com as mudanças regionais e conflitos, agentes colonizadores e seus interesses econômicos.

Devemos ter em mente que a vida tradicional dos Xikrin era bem diferente daquilo que hoje lhes é oferecido como modelo de progresso e civilização. Diante disto, pergunto-me qual a nossa responsabilidade, como assessores, ao ver o esgotamento dos recursos naturais da área indígena, o ambiente se deteriorando e o esbulho financeiro. Por outro lado, como ajudá-los a acompanhar essas transformações como atores sociais sem que isto signifique integração ou assimilação do grupo pela sociedade envolvente e mantendo o respeito às diferenças e especificidades culturais? Nós, enquanto assessores, pesquisadores e as pessoas que estiverem envolvidas no processo de escolarização, devemos criar condições concretas para que o grupo indígena com o qual estamos envolvidos possa negociar economica e politicamente a sua inserção na sociedade nacional, isto é, mostrando-lhe a possibilidade de substituir as formas de imposição pelas formas de apropriação. Nesta perspectiva, o que deve pautar o currículo de uma escola Xikrin, ou de outra escola indígena cuja situação de contato seja semelhante, é:

— desenvolver e discutir o significado de terras demarcadas e suas limitantes. Se no passado o manejo dos recursos naturais — tanto faunístico e florístico —, por populações tradicionais, não era de forma alguma um fator limitante, atualmente, o confinamento, a transformação e o desmatamento regional nas áreas adjacentes à reserva, o aumento demográfico e as mudanças nas necessidades básicas da comunidade tornaram-se fatores problemáticos;

— discutir as mudanças. Dar conta das "mutações sociais" e neste caso, as experiências vividas são um poderoso instrumento para esta reflexão. O assessor ou outro intermediador entre os Xikrin e a sociedade envolvente deve assumir que ele é, com a sociedade que trabalha, co-sujeito de uma história comum;

— criar meios e condições para que a inserção da sociedade indígena no sistema de mercado da sociedade envolvente não se transforme numa ação imposta, mas sim numa ação de apropriação. Devemos ter, índios e assessores, a consciência de que a procura de um novo modelo socioeconômico é uma experiência nova tanto para os não-índios como para os índios. Não temos respostas para tudo;

— ter a capacidade de problematizar as interações culturais e políticas do assessor com o grupo indígena; prestar atenção especial às rupturas, às contradições, aos aspectos inexplicáveis, às múltiplas perspectivas sobre os fatos. Devemos estar abertos para transformar as nossas práticas e sabermos que, para responder às questões da sociedade com a qual trabalhamos, é necessário uma ação-reflexão conjunta e contínua;

— desenvolver e discutir com a sociedade indígena sobre o reconhecimento de suas responsabilidades, na prática, no estudo e análise do desenvolvimento do nosso país.

Levando-se em consideração os conceitos acima apresentados, estamos tentando iniciar uma escola formal que dê condições para que a sociedade Xikrin alcance a sua autogestão e possa desenvolver um projeto socioeconômico, qualquer que seja ele.

O percurso tem sido lento, pois não se está impondo uma atividade para os Xikrin, além do que, por ser um projeto de construção conjunta com eles, vem impondo um ritmo menor do que a urgência demonstrada pela demanda dos índios. Desde o início, não se mostrava possível discutirmos alternativas econômicas, cultural e ambientalmente sustentadas, sem o conhecimento do potencial dos recursos naturais existentes dentro da reserva da perspectiva não-indígena. Mas, por outro lado, esse período de estudo e amadurecimento das idéias foi importantíssimo, para que a sociedade Xikrin se apropriasse de todo o processo. Estamos há quatro anos trabalhando na área, e foram necessários dois anos de discussão assídua entre antropóloga, engenheiros-florestais, advogados e os próprios Xikrin, naturalmente, para que eles revertessem o processo de extração predatória de mogno em sua área. Desde aí, entendemos que se estabeleceu uma linguagem que podemos classificar já como "educação", mas não atrelada à escola, aos "processos próprios de aprendizagem" e, muito menos, ao tradicional sistema do "ler, escrever e contar". Nesta fase, ela estava voltada para uma questão de conteúdo das relações entre índios e não-índios, conteúdo este retirado do questionamento dos índios, sobre suas potenciais atividades produtivas atreladas e um novo contexto socioeconômico. A mim, assessora, cabe apontar-lhes as possibilidades de apropriação e gestão desse novo processo. Buscamos, conjuntamente, uma orientação para o fortalecimento de sua capacidade de tomada de decisões.

Neste sentido, optamos por duas formas de processos educativos atrelados em si: um, que poderíamos denominar de educação informal, e o outro, educação formal dentro da escola, que ainda não foi implantado de forma satisfatória, com o devido acompanhamento sistemático por especialistas.

Para finalizar, gostaria de dizer que, no início do processo, as discussões com os índios estavam direcionadas para a compreensão do papel que desempenham os diferentes agentes sociais no contexto da sociedade Xikrin. Isto é, cada representante da sociedade envolvente, seja FUNAI, Companhia Vale do Rio Doce, garimpeiros e madeireiros, antropólogos, ONGs (Organizações Não-Governamentais) e advogados, tem uma proposta elaborada para os índios atrelada a um jogo de interesses.

O que me proponho a realizar com eles é, agora, o caminho inverso, isto é, como os Xikrin se enxergam neste contexto, e quais as propostas que eles são capazes de elaborar para direcionarem seu convívio com os diferentes agentes da sociedade brasileira. Vejo que aí reside o papel da escola: articular essa discussão.

AS EXTENSÕES DO OLHAR: a arte na formação de professores Ticuna

Jussara Gomes Gruber*

Este texto resultou de apontamentos feitos após as aulas de Arte que ministrei no último curso de capacitação de professores Ticuna[1], em fevereiro de 1994. O curso realizou-se na escola *Torü Nguepataü,* em português "nossa casa de estudos", localizada na aldeia de Filadélfia, comunidade próxima à cidade de Benjamin Constant (AM).

Como introdução, vale salientar que há muitos anos venho estudando a cultura material dos índios Ticuna, seus objetos utilitários e rituais, sua pintura corporal, as matérias-primas, os processos tecnológicos, as expressões gráficas, incluindo aqui os desenhos feitos em papel por crianças, jovens e adultos de ambos os sexos. Esses estudos têm sido fundamentais à compreensão das relações dos Ticuna com a arte, e da arte com a educação escolar. Nos livros *Torü Duü'ügü e Ngiã Tanaütchicünaagü*[2], o primeiro, uma coletânea de narrativas míticas, e o segundo, um manual de introdução à escrita, o desenho foi extremamente importante no processo de sua preparação. Em ambos, os desenhos não foram concebidos como meros ornamentos ou adereços dos textos, mas como um recurso único e insubstituível de expressão e comunicação de idéias, de conhecimentos, só possíveis de serem representados e compreendidos através da imagem.

Na organização da exposição do Museu Magüta[3], essas questões também ficaram claras quando os Ticuna utilizaram fartamente o desenho para mostrar aos visitantes aspectos de sua cultura: os seres mitológicos, as cerimônias rituais, as danças, a pintura corporal, os modos de preparação das matérias primas e confecção dos artefatos.

* Membro fundador do Magüta: Centro de Documentação e Pesquisa do Alto Solimões e assessora dos programas de educação e cultura desta entidade, instalada em Benjamin Constant (AM); membro do Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC.

[1] Este curso faz parte do programa de educação Ticuna, desenvolvido pelo Centro Magüta em conjunto com a Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües, e foi realizado com apoio financeiro do Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola/Corporação Andina de Fomento /Programa de Apoio a Povos Indígenas da Bacia Amazônica. O programa de educação iniciou-se em 198G, destinando-se basicamente à formação de professores e preparação de materiais didáticos, devendo-se começar agora um Curso de Magistério em nível de 2° grau para 200 docentes índios provenientes de cinco municípios do Alto Solimões (AM).

[2] O livro *Torü Duit 'ígü — Nosso Povo* foi preparado em 1983 e publicado em 1985 pelo Museu Nacional/UFRJ-FNDE-MEC, com recursos do Projeto Interação, da Secretaria da Cultura do MEC/Fundação Pró-Memória. O livro *Kgiã Tanaütckicünaagü — Um manual da escrita* foi publicado em 1992 pelo Centro Magüta e MEC, com apoio da Secretaria Nacional de Educação Básica/MEC. Ambas as publicações são bilíngües e vêm sendo utilizadas nas escolas Ticuna como material de apoio aos professores e alunos.

[3] O Museu Magüta faz parte do Centro Magüta e foi idealizado e organizado pelos próprios Ticuna, com minha assessoria. O museu está localizado na cidade de Benjamin Constant, AM, e sua exposição, inaugurada em 1991, mostra a produção material Ticuna, contextualizada com informações sobre a cultura e a história desse grupo indígena, desenhos e fotografias.

Nos cursos anteriores a 1994, trabalhamos muito com atividades de desenho e pintura, relacionadas especialmente à preparação de um livro sobre a fauna e a flora regionais. Levantamos um amplo acervo de desenhos que expressam as idéias dos Ticuna a respeito da natureza, com informações riquíssimas sobre os sistemas de classificação das plantas, sobre a importância de certas espécies no âmbito da cultura material, nas atividades rituais, na alimentação, na medicina tradicional, enfim, necessárias à sobrevivência física e cultural dessa sociedade. Mapas das aldeias e das áreas circunvizinhas, onde se localizam as roças, os buritizais, os açaizais, os igarapés, os lagos, a várzea e a terra firme, também foram temas escolhidos para trabalhar. Além dos registros de memória, uma parte dos desenhos foi realizada através de observação direta, quando se obteve um outro elenco de estudos feitos dentro da mata, que trazem a diversidade das espécies botânicas, das cores, das linhas, as vibrações dos diferentes planos e ritmos que fazem a exuberância da floresta. Também realizamos registros gráficos a partir da observação da aparência externa e da conformação interna de frutos e flores dos mais variados tipos. Inspirados em narrativas míticas, feitas por velhos especialistas em contar histórias, meus alunos representaram os seres sobrenaturais que habitam a mata e possuem relações com determinados elementos da natureza.

Um dia, durante o curso que realizamos em julho de 1993, quando estudávamos a história dos museus, chegamos ao tema da arqueologia. Arqueologia, arqueólogos eram palavras estranhas aos alunos, e, à medida que se esclarecia o seu significado, crescia o interesse da classe por essa área do conhecimento, certamente porque os levava aos mistérios e às histórias de um tempo passado. Expliquei que não era especialista nesse assunto, mas que num próximo curso poderia obter mais informações e ilustrações sobre ele.

Inspirada nessa vontade de saber mais sobre um tema que me parecia, a princípio, distante do interesse dos alunos, resolvi reformular o roteiro das aulas de Educação Artística, incluindo — por que não? — a história das artes plásticas.

Na etapa seguinte, em fevereiro de 1994, cheguei à "casa de estudos" munida de muitos *slides* e livros ilustrados sobre arte, desde o período paleolítico até o século XX, e, logicamente, sobre arqueologia.

Na gruta de Lascaux

Como tinha conseguido uma série de diapositivos muito interessantes sobre a gruta de Lascaux, mostrando os caminhos do interior da caverna e vários detalhes de suas belíssimas pinturas, achei que poderia começar por aí.

Nem bem a aula havia iniciado, meus alunos quiseram saber o que tinha acontecido no mundo antes desse tempo, antes do paleolítico. "Mas professora, desde o princípio o homem já fazia esse desenho?" "Quem ensinou para esse homem?" "Como era antes, bem antes, no antigo mesmo?" Era pertinente que quisessem saber quais os caminhos que os homens tinham percorrido antes de pintar dessa maneira tão fabulosa. Interrompemos nossa aula sobre a gruta de Lascaux para tratarmos, com auxílio de livros, sobre esse outro assunto. Começamos, então, pelo tempo em que a Terra ainda estava em formação, por volta de 4,5 bi-

lhões de anos atrás. Mesmo que estes bilhões de anos fossem dados bastante abstratos, fomos construindo na lousa um extenso gráfico com muitos desenhos e as datas aproximadas do processo de evolução da vida: o surgimento dos pequenos seres unicelulares, depois os peixes, os répteis, os incríveis dinossauros, os animais de sangue quente e finalmente o homem. Vimos depois o período da chegada dos homens às Américas, e datas mais familiares, como as do descobrimento da América e do descobrimento do Brasil, e alcançamos 1994. Utilizando um outro tipo de gráfico, observamos qual a proporção entre o tempo de evolução da vida até o período paleolítico, do período paleolítico até o descobrimento do Brasil, e deste período até os dias atuais. A redução dos intervalos entre esses diferentes períodos pôde dar uma idéia do grande primeiro tempo de formação dos seres vivos na Terra. Vimos nos mapas a longa caminhada do homem saindo da África em direção aos outros continentes até chegar ao Brasil.

Certamente que as novas informações sobre a origem da vida provocaram nos Ticuna também novas preocupações, pela presença marcante dos princípios religiosos evangelizadores difundidos pelos missionários, e pela importância ainda atribuída aos fundamentos da sua mitologia, especialmente quanto à origem do homem e do Universo. No curso anterior, nas aulas da professora Monique Deheinzelin, a questão da gênese do Universo já tinha sido trabalhada, de maneira talvez mais poética, quando os alunos compararam as concepções dos gregos, dos Ticuna e os ensinamentos contidos na Bíblia. Agora, estavam diante de um novo dado que, afinal de contas também constava nos livros e que, segundo eles, tinham o desejo e direito de conhecer. Após uma longa conversa na língua Ticuna e de perguntas habilidosas e estratégicas que em determinados momentos me dirigiam, parece que todos continuaram convictos das idéias construídas nas aulas da Monique, apresentando-me conclusões muito próximas. Havia certamente um Deus, o mais antigo e onipotente dos deuses, que com sua força criou o princípio do mundo, as primeiras formas de vida e os deuses dos diferentes povos, os quais, por sua vez, criaram os homens e a cultura desses homens. Criou também *Yo'i* e *I'pi,* que deram origem aos Ticuna. Pareceu-lhes evidente que todos os povos possuíssem uma religião, e que mesmo os homens das cavernas teriam um deus que lhes auxiliou na criação da cultura, dando a esses homens o poder de "pensar e imaginar", conforme a expressão utilizada pelo aluno Sildomar no curso passado[1].

A antigüidade dos peixes — que conforme vimos, habitam o mundo há cerca de 450 milhões de anos — foi um dado que impressionou um grupo de alunos que, comparando esta informação com o mito de origem do povo *Magüta* (do qual descendem os Ticuna), concluiu: "E verdade que os peixes são tão antigos e que só depois dos peixes se criaram as pessoas, porque nós também nascemos da água", referindo-se ao trecho da história que conta terem os Ticuna sido pescados por *Yo'i,* e de peixes se transformaram em gente.

Na aula seguinte, tratamos primeiramente dos dinossauros, os quais tinham despertado fortemente a curiosidade dos alunos, para depois retomar as pinturas rupestres. Após uma conversa detalhada sobre a vida dos dinossauros, o que comiam, como se reproduziam, suas dimensões fantásticas — seguidamente compa-

[4] Ver neste volume "O dia da Criação entre os Ticuna", de Monique Deheinzelin.

radas com as dimensões da sala de aula —, seu tempo de existência e os motivos misteriosos de seu desaparecimento da Terra, os alunos, impressionados com a aparência estranha e quase sobrenatural desses animais, resolveram desenhá-los, partindo das ilustrações dos livros e revistas que tinham à mão.

Com um desenho extremamente detalhado, uma parte deles realizou representações mais ou menos fiéis às ilustrações que dispunham como modelo; outra deu novas formas aos monstros, cheias de colorido, às vezes acrescentando pequenos textos com base nas informações obtidas nos livros.

Finalmente, retomamos a aula sobre a gruta de Lascaux, fazendo uma introdução a respeito das primeiras experiências gráficas do homem e chegando à arte figurativa.

> *Há 40 mil anos atrás havia um homem que se chamava* sapiens. *Ele descobriu a pintura. Ele já sabia pensar como fazer um desenho.* Orácio Ataíde
>
> *Talvez alguns de nossos avós participaram desta pintura.* Saturnino Jesuíno
>
> *Aí o homem tomou a parte da cultura e transformou suas idéias.* Delmiro João Félix
>
> *O paleolítico conheceu o homem que já tem consciência.* Sílvio Sebastião Carvalho
>
> *Nessa época não existia pincel nem tinta guache. Mas eles (os homens) tinham as idéias e pensaram como fazer tinta: tiraram da terra, e das plantas, e do sangue dos animais, o branco, o vermelho, o meio marrom e o meio preto.* Albertino do Carmo Farias
>
> *Acho que Ngutapa*[5] *era da turma do* homo sapiens, *ele já tinha a idéia, mas nâo sabia ainda tudo, não tinha terçado, nem mandioca; só depois veio* Yo'i *para ensinar o que temos agora.* Carlindo Pedro Firmino
>
> *O homem* sapiens *era sabido, era capaz, ele imaginava e fazia suas pinturas e amolava a pedra e fazia flecha.* Lauro Gabriel
>
> *Ele também fazia desenhos de animais como bisonte, veado, cavalo, boi. O desenho era uma puçanga do* homo sapiens, *assim ele podia caçar bem.* Jesus Caetano
>
> *Quando pintava ele sonhava que os animais apareciam mais perto da casa.*
>
> *Tudo isso foi colocado nos livros para contar uma história.* Valdomiro da Silva
>
> *É muito importante para nós. Por esses desenhos que os arqueólogos estudaram para nós aprender como ago-*

[6] *Ngutapa é* um ser mitológico, de cujos joelhos nasceram os heróis civilizadores *Yo'i, l'pi* e suas irmãs, os quais trouxeram os objetos da cultura e ensinaram como os Ticuna deveriam plantar, fazer suas festas, pintar-se e casar-se entre si.

ra, e outros pessoal também. Se não fosse esse desenho ninguém conhecia como começou a sabedoria dos povos antigos. Assim que terminou a história da pintura das cavernas e das grutas. Iracy Fernandes de Araújo

As pinturas rupestres causaram forte impressão nos alunos, as cavernas também. Em alguns diapositivos se podia ver o interior das grutas, com seus salões e corredores, passagens escuras e misteriosas, que conduziram os alunos ao tempo mítico, lembrando várias de suas histórias tradicionais sobre os seres sobrenaturais que viviam nos buracos das montanhas. Ficaram surpresos com a qualidade das figuras de animais, cujas formas, cheias de vitalidade, não pareciam ter sido criadas pela mão de um homem cujo gesto tão recentemente se libertara. Quiseram conhecer os nomes dos animais, sua espécie, observaram todos os detalhes de seu corpo, as cores, admiraram-se com a durabilidade das tintas, com a monumentalidade das figuras. Seguimos com diapositivos sobre algumas pinturas de Altamira — onde aparecem também os caçadores —e de sítios arqueológicos do Piauí. Repetidas vezes a coleção de *slides* foi exibida para que nenhum detalhe se perdesse e para que os alunos pudessem desenhar em seus cadernos essas pinturas. Fomos para os livros, onde encontramos mais informações sobre a vida dos homens do paleolítico superior, suas armas, seus instrumentos de trabalho.

Através das pinturas criadas por esses homens antigos — que até agora nos assombram e têm sentido para nós —, os alunos foram introduzidos no universo da arte de outras civilizações e de outros tempos. Foram conhecendo como se iniciou a aventura do homem rumo à compreensão de suas relações com o mundo externo, com a natureza, a percepção desse mundo e o modo como tornaram visíveis suas percepções e seus sentimentos através da arte.

Do Egito à arte moderna

Nessas primeiras aulas, a intenção era aproximar os alunos do mundo das imagens e levá-los a compreender a arte como um dos testemunhos mais importantes da humanidade, presente em todas as culturas e em todos os tempos. Essa arte que se diferencia das outras criações da natureza, que tem uma existência própria e é concebida através de atributos essencialmente humanos: sensibilidade, percepção, intuição, memória, imaginação, intencionalidade.

A aula seguinte foi sobre a arte do Egito antigo. Iniciamos pelo mapa da África, localizando o Egito e o rio Nilo, vendo a importância desse rio na vida econômica e cultural dos egípcios. Vimos também sua organização social, a religião, os principais monumentos arquitetônicos — as pirâmides —, o sistema de escrita e os materiais utilizados como suporte da escrita. Nas conversas sobre a fabricação do papiro, os alunos tiveram oportunidade de manusear um fragmento desse material e compararam-no com o *tururi* — entrecasca de árvore utilizada pelos Ticuna para confeccionar as vestimentas das máscaras rituais e usada também para painéis decorados com belíssimas pinturas. Observamos também uma pintura feita em *amatl*, por artistas mexicanos contemporâneos, cuja técnica foi desenvolvida originalmente pelos Asteca. Os alunos compararam as diferenças e semelhanças dos procedimentos técnicos de preparação desses três materiais, e perceberam que os Ticuna também tinham inventado uma ma-

neira de fabricar o papel. Vimos numa publicação sobre a origem do livro (Katzenstein, 1986), que a autora utilizou o *tururi* produzido pelos Ticuna para exemplificar uma das técnicas primitivas de fabricação de papel. Considerando a motivação dos alunos, fizemos um longo parêntese para tratarmos da história do papel e do livro, retomando ainda algumas informações sobre os diferentes tipos de escrita existentes no mundo. Um aluno perguntou se os egípcios ainda existiam e se escreviam usando hieróglifos. Como eu havia levado um jornal bastante recente que consegui na embaixada do Egito, todos puderam ver a escrita árabe, inclusive fotos de jogadores de futebol daquele país. Os alunos queriam saber o que estava escrito neste jornal, o que eu logicamente não pude responder, mas aproveitei para lembrar que as crianças nos seus primeiros contatos com a escrita têm à sua frente uma porção de símbolos gráficos totalmente estranhos e indecifráveis e experimentam a mesma sensação vivida por eles naquele momento. A compreensão de como decodificar esses símbolos é fundamental para o encaminhamento do processo de alfabetização.

Seguimos nossa aula sobre o Egito com uma série de diapositivos de pinturas e baixos-relevos mostrando cenas do cotidiano e outras de caráter religioso e cerimonial, os magníficos sarcófagos de ouro, as cadeiras e outros utensílios usados pelos faraós. Vimos algumas das funções dessa arte, a sua relação com a morte e a imortalidade, e analisamos as soluções formais das pinturas. Observamos, por exemplo, os recursos de esquematização das figuras humanas, em que algumas partes do corpo são representadas de frente, como os olhos e a parte superior do corpo, e outras vistas de perfil, como o rosto, as pernas e os quadris. Essas soluções despertaram a curiosidade dos alunos, pois descobriram algumas semelhanças com sua maneira de executar a figura humana. Expliquei que os artistas egípcios desenhavam normalmente de memória e, em face das finalidades quase sempre religiosas da arte egípcia, era preciso que representassem as partes do corpo humano que, segundo seus padrões, eram as mais importantes, que melhor auxiliassem a fixar as imagens de modo que através delas as almas dos mortos pudessem sobreviver. Foram essas crenças e regras que definiram um estilo cujo rigor e equilíbrio deram permanência e eternidade à arte egípcia. Um dos *slides* que mostrei trazia o resplandecente sarcófago de Tutancâmon, feito com cerca de 200 kg de ouro. Em função dessa imagem, que muito impressionou a classe, entramos pelos caminhos das pirâmides, chegamos às múmias e a todo o mistério que envolve a história do Egito. Tertulino, um dos alunos, já tinha visitado o Museu Nacional, no Rio de Janeiro, e conhecido a múmia ali exposta. A pedido dos colegas, descreveu minuciosamente suas impressões. Retomamos o assunto da arqueologia, para mostrar que muitas dessas obras de arte do Egito antigo, bem como outros objetos e testemunhos desse tempo, foram posteriormente localizados e estudados pelos arqueólogos, sendo que hoje em dia uma parte desse patrimônio pode ser vista no Museu Egípcio do Cairo, ou em outros museus do mundo, inclusive no Museu Nacional. Em seguida, li para a classe uma história referente às pirâmides, que contava sobre as técnicas de sua construção e os longos anos gastos nessa tarefa, suas dimensões e os fins a que se destinavam. Encerramos a aula com duas atividades: alguns alunos optaram por escrever sobre o que tínhamos conversado; outros preferiram copiar as pinturas, os sarcófagos, as múmias, as pirâmides, os hieróglifos e tudo mais que tínhamos nos livros sobre o Egito antigo. Realizaram desenhos bastante originais e expressivos.

Expliquei aos meus alunos que a História da Arte era a história das imagens criadas pelos homens desde o tempo das cavernas

até os nossos dias. Estas imagens expressam o olhar, o sentimento, as idéias, as concepções de mundo de cada civilização, e por isso a cada tempo elas se modificam, pois as culturas e os homens também se transformam, assim como são diferentes entre si.

Continuamos nossa conversa sobre as imagens observando uma seqüência de *slides* que trazia pinturas e esculturas da Grécia e de períodos posteriores, como as obras do Renascimento e do Barroco, até chegarmos à arte moderna. Quanto à arte brasileira, passamos pelas obras de Aleijadinho, de Portinari, de Di Cavalcanti e de artistas primitivos e populares. Fomos comparando pintura por pintura, analisando, por exemplo, como cada período tinha resolvido a figura humana, as cores, as formas, os espaços. Vimos então o que significava o estilo de uma época, de uma cultura, e também o estilo individual dos artistas. Para melhor esclarecer os estilos próprios de cada cultura, mostrei diapositivos de máscaras de diferentes procedências: de povos africanos, dos Iroqueses, de povos da Indonésia, da Nova Guiné (que, como os Ticuna, utilizam o líber para confeccionar muitas de suas máscaras), e de festas populares da Alemanha e da Bolívia. Estabelecemos comparações com as máscaras Ticuna que, vale lembrar, constituem uma das mais importantes e expressivas manifestações da sua cultura material. Com relação às máscaras Ticuna, vimos também que não existem soluções plásticas exatamente iguais, pois, apesar dos padrões estéticos e técnicos culturalmente estabelecidos, cada pessoa interpreta à sua maneira o ser sobrenatural que escolheu para representar. Ainda quanto ao estilo pessoal, comparamos os desenhos que meus alunos tinham feito em dias anteriores, cujo tema era peixes, e constatamos uma centena de soluções formais, colorísticas e de distribuição espacial. Uma pessoa sempre pinta ou desenha de maneira diferente da outra; vê de modo diferente o conteúdo do mundo, porque a maneira de olhar, de sentir, de pensar varia de um indivíduo para outro.

A arte, apesar de manter relações com a natureza, não imita a natureza. Constitui-se, muito mais, numa parte da realidade que se desprende de nós, torna visível o sentimento da natureza que está em nós.

A pessoa que cria, sempre cria novas coisas, corn base, logicamente, nas experiências anteriores vividas pelo seu olhar e pelo seu espírito. Mostrei à classe o desenho realizado por um aluno da outra turma, Valdomiro da Silva, que já tinha assistido a uma parte de minhas aulas. Valdomiro inspirou-se num quadro do artista brasileiro Alexandre Filho, que pintou a imagem de São Sebastião com o coração transpassado por um ramo de árvore, ao invés de uma flecha. Vale mencionar aqui que São Sebastião é um santo muito popular na região do Alto Solimões. É comum se encontrar gravuras deste santo nas paredes das casas, nos bares e em pequenos estabelecimentos comerciais. Certamente, essa interpretação deve ter impressionado meu aluno que, espontaneamente, fez uma nova leitura do quadro, representando todos os elementos da composição — apesar de ter visto o diapositivo por um tempo bastante curto — e acrescentando um peixe que de maneira fantástica surge por detrás de uma árvore. Vimos então que ele reuniu elementos da pintura de Alexandre Filho e da aula sobre peixes, e criou um outro quadro, com um significado próprio, como se todas essas formas percebidas e sentidas encontrassem agora um novo lugar para existir.

A arte possibilita dar forma à imaginação, à fantasia, ao sonho. Torna possível transcender a realidade cotidiana e descobrir novos

caminhos que nascem de nós mesmos, de nossas potencialidades de ser humano, e que nos permitem transformar as coisas e agir no mundo. Neste sentido, não creio ser precipitado concluir, ela pode nos levar à compreensão da liberdade.

As pinturas de Miguel Ângelo, na Capela Sistina, provocaram longas conversas, já que as magníficas cenas inspiradas na Bíblia trouxeram à tona novamente a questão de Deus. Primeiramente, os alunos acharam que as pinturas eram fotografias, por se mostrarem tão realistas e "vivas". Aí me perguntaram se naquele tempo já existia fotografia. Respondi que não, porque a fotografia tinha surgido bem depois, na primeira metade do século XIX, ao passo que a Capela Sistina foi pintada no início do século XVI. Mas será que Deus tinha mesmo essa aparência, com barba, com manto e podia voar? Deus era velho? Então, se Deus era invisível, como Miguel Ângelo conseguiu fazer seu retrato? Perguntei-lhes como procediam quando desenhavam *Yo'i*, seu principal herói cultural, que há muito tempo já tinha se afastado de seu povo. Vieram muitas respostas: "A gente desenha como vem na idéia". "Os velhos contam que *Yo'i* se vestia assim". "Se foi *Yo'i* quem ensinou como devia ser nossa roupa, ele também devia se vestir do mesmo jeito". *"Yo'i* era como um Ticuna do antigo, assim imagino" "Eu uso meu pensamento, esse Miguel Ângelo também usou o pensamento dele". E quanto à velhice de Deus: "Deus era velho porque o mundo era velho naquele tempo". "Acho que ele ficou velho criando o mundo". *"Yo'i* também criou o mundo, mas não ficou velho..." "Esse Deus era outro, Tertulino, era o mais antigo, esse que viveu no começo do mundo". "Deus passou toda sua força para Adão, está vendo o dedo dele?" Vimos, novamente, que a arte não imita a natureza, não representa a natureza tal qual ela é, pois muitas coisas não podemos ver com nossos olhos, mas podemos criar dando uma forma concreta à nossa imaginação. O mesmo acontece quando compomos uma música, ou escrevemos um poema. As palavras estão no dicionário com um significado, mas elas podem ganhar outros significados. Depende de como as usamos. Por exemplo, neste poema de Raul Bopp (1988, p.35), que se chama Cobra Norato (cujo trecho localizei ao acaso), o autor num determinado momento diz: "O sol belisca a pele azul do lago". O poeta certamente quis dizer com essa imagem que a luz do sol se reflete na superfície azul do lago; ela se reflete em determinados pontos, nas ondulações da água, aparecendo e desaparecendo, dando a impressão de pequenos beliscões de luz, que repuxam a "pele azul". Entre outras tantas possíveis, essas são as imagens que vêm à nossa mente, imagens que nos fazem "imaginar". Imagens construídas pelo poeta e posteriormente reconstruídas pelo leitor. Nas artes plásticas é a mesma coisa. Os olhos e o espírito do artista se unem às mãos para trabalhar e, portanto, o que ele faz não tem relação apenas com o que está vendo, mas com o que ele está percebendo com o sentimento. E é o sentimento que nos aproxima da arte, que nos leva a imaginar, pensar e refletir quando vemos um quadro, ouvimos uma música ou lemos um poema. Assim, Miguel Ângelo pode mostrar as suas pinturas para os homens de hoje, e esses homens podem compreender o sentido de suas criações, admirar-se e acercar-se delas. Pois é o sentimento que dá permanência à arte.

Ao final da projeção de diapositivos, os alunos observaram que algumas pinturas traziam imagens que eles podiam reconhecer, como figuras humanas, paisagens, animais, ao passo que outras continham formas estranhas, à primeira vista indecifráveis. Conversamos, então, a respeito das diferenças entre arte figurativa e abstrata e depois analisamos três pinturas: a Mona Lisa, um

auto-retrato de Van Gogh e um quadro abstrato de Manabu Mabe. Os alunos escreveram suas impressões:

Sobre a Mona Lisa:

Pra mim o artista antigo pintou a uma mulher com todo seu caráter. Jesus Caetano

Mostra uma figura de mulher em pé na noite de luar. Altino Da Silva

A arte figurativa mostra para mim uma figura de uma mulher que está com sua própria vida, com seu rosto tão bonito, que só falta falar como todos os professores que estão observando o desenho. Raimundo Carneiro

Esta figura foi um pintor que fez. Nós vemos que é uma figura de mulher, parece que é de verdade porque está mostrando tudo o que existe no nosso corpo, na nossa cabeça, e mais, é uma arte feita na idéia das pessoas e no pensamento. Euclides Rabelo

Na ponta da minha vista vejo esta figura, parece uma gente de verdade, porque tem o corpo completamente completo, como: corpo, cabelos, boca, olhos, e o lugar onde fica esta figura também parece de verdade. Ofir M. Aiambo

Essa aqui é uma figura realista, agente vê bem. Ela está viva, ela parece o original, está movimentando bem o olhar. Artemísia da Silva

Ela tem cabeça, olho, nariz e boca, mas está faltando dente, perna e o pé. Jonas Jorge da Silva

Esta figura fica a olhar para a gente. A pintura é bem lisinha, como corpo de gente, vivo, os braços, o rosto, o cabelo, o nariz, o olho, as roupas como se fosse uma pessoa de nós como agora. Marina Fabá

Na minha opinião está parecido com a figura de Jesus Cristo. Tem o nariz bem afilado. Ele usa uma pintura marrom e uma camisa de mangas compridas. Wilson Dário da Costa

Esta é uma figura de uma mulher, é bonita, tem cor bem clara e parece gente viva. Ela tem tudo no corpo como nós. Maria Flauzina da Silva

A mulher Mona Lisa é uma mulher famosa, eu já vi na televisão. Júlio Mariano Luis

Ela é uma mulher bonita e alegre. Ela é normal, com jeito de uma pessoa simpática. Olha ao meio de seus amigos. Suas cores são diferentes do outro desenho. Marculino Fernandes

A mulher parece que está viva, com rosto triste, com vestido cor de café, florido e manga comprida, A pele branca, os olhos meio sorridentes, cabelos longos e de cor preta, os olhos cor de castanha, e com as mãos cruzadas. A mulher parece que está pensando em alguém que deixou ela. Abel J. Ferreira

Eu sei que esta figura está aí, está olhando para nós. Mão tão bonita e peito tão branco. Carlindo Firmino

Ela é bonita, tem olhos vivos, é uma imagem parecida com Santa Rita do Vel, ela está querendo rir. Nazaré Tenazor

Ela parece com uma pessoa mesmo. Ela é figurativa, perfeitamente uma mulher. Beatriz Gomes

A pintura parece uma pessoa de verdade. Ela tem cara bem feita, a boca, o nariz, o olho, o cabelo, o corpo, igualzinha como a pessoa viva. Mas falta falar e movimentar o corpo todo. Wilmar Augusto de Souza

Esta arte antiga é muito bem feitinha A figura da mulher parece que ela está viva. O rosto da mulher está rindo. E muito diferente da arte moderna. Francisco Carvalho

A figura feita por este artista antigo está parecida mesmo. Que é uma mulher bem feitinha, tem olhos, tem cabelos, e também tem vestido. Gente imagina que é uma mulher, mas é uma imagem de mulher. Ondino Casemiro

A pintura dela é parecida com ela mesma: todo corpo dela, a cara dela, o olho, a boca, o peito e a blusa dela. Euclides dos Santos

Essa pintura não é viva, é uma arte. O homem que pensa como pintar cada pintura, Geraldino Gustavo

Esta figura serve para mostrar que nós aprendemos coisas novas. Valdomiro da Silva

o auto-retrato de Van Gogh:

Eu observo afigura de um homem. Eu vejo a roupa, paletó, gravata, cabeça, cabelo, olho, orelha, cara, nariz, barba, boca, etc. Essa figura será que não é feita de pedra?. Carlindo Firmino

A figura também foi pintada por um pintor, mas não ficou bem porque o pintor não queria mostrar bem. Mas nós vemos que é uma figura de um homem, está mais nas idéias de cada um. Cada um deve desenhar no seu pensamento. Euclides Rabelo

A pintura 2 já é diferente que a pintura 1, quase não é percebido o ambiente. Não dá idéia de outras coisas fora da pintura da face. A pintura está se modificando, mas ela continua a ser figurativa. Raimundo Leopardo Ferreira

Essa figura não é igual com a primeira, porque tem uma forma diferente da outra. A pintura é manchada. O olho dele mais parece com uma pessoa que está doente. Ele é um homem muito estranho. Wilson Dário da Costa

Essa própria imagem do artista ele não quis pintai- bem. Pintou cheio de riscos, não pintou bem lisinho, não parece uma pessoa viva igual a nós, não parece como um homem de hoje. Marina Fabá

É uma pintura que mostra a diferença na pintagem. É uma pintura realista. Bernardo Marculino

Esta já é diferente, pintado de outra maneira porque já é outro tempo. Sebastião Jesuíno Rodrigues

Esta figura está mostrando que o pintor desenhou rapidamente. Raimundo Pinto Bitencourt

Esse homem é uma pintura, mas é diferente dos outros. Parece uma pintura feita de cimento puro, mas fino. Gildo do Carmo

Ele é velho e o rosto dele tem raiva da gente.

O artista fez sua própria figura para nós. Para nós ser também artista como ele. Tertulino Mendes

A pintura dele é diferente da outra, é uma pintura de chuva. Tem cabelo castanho, tem olho, boca, barba, corpo completo. E um homem mesmo. Xisto Sampaio

Para mim é uma imagem abstrata, porque falta seu braço, seu pé, sua cintura. José da Silva

No meu olhar esse homem parece que está morto. É diferente da pintura da mulher que parece no meu pensamento está viva. Nicodemo Jumbato dos Santos

Esse homem parece com homem da caverna. Enézio Parente

Agora, a imagem do velhinho me parece que não é de verdade. Certo que ele tem tudo, como cabelo e ouvido, boca, barba e bigode, mas não sai assim como quando ele está vivo. Porque atrás da imagem não aparece nada, nenhuma planta, nem árvores, nem lagos. Alcides L. Araújo

Sobre Manabu Mabe:

A pintura tem uma forma de um gato no meu olhar. Mas é diferente, parece que o pintor estava brincando, de olho fechado. A arte de hoje não é como do antigo, o desenhista tinha paciência de fazer e pintava devagar. Na minha idéia a 3ª figura é abstrata porque não tem quase a sua forma de ser algum desenho. Ela é uma figura de idéia. Ofir Aiambo

Nessa arte abstrata cada pessoa vê diferente a transformação da pintura, é a sua imaginação. Francisco Tananta

Não tem a forma de uma figura. Mas para cr *artista é uma figura pintada. Só olhando bem o desenho se consegue ver o desenho. Aí que está a diferença do pensamento de um artista de hoje em dia.* Jesus Caetano

O abstrato ninguém vê, é como uma alma do homem. Jonas Jorge da Silva

Na minha idéia a 3ª pintura é muito diferente da 1ª e da 2ª porque já não se vê uma figura. Mais um pouco e eu enxergaria parece um animal, parece uma casa ou

um pássaro. A pintura foi mudando conforme foi chegando o tempo moderno. Fausto Rosindo

E diferente porque quase não dá para anotar nada. Mas fixando os nossos olhos dá para anotar a figura de um animal. Bernardo Marculino Aiambo

Essa arte não mostra nada de figura, o que a gente vê apenas somente pintura. Orácio Ataíde

Essa arte abstrata se encontra na criança. Saturnino Jesuíno

Neste quadro aparece um veado correndo. E também um caçador. E também um buraco da caverna, Lauriano Marcos

A pintura não apresenta nem uma imagem real, mas tem vários tipos de cores. Bernardo Agostinho

A arte abstrata ninguém pode pegar porque não tem corpo. Miguel Firmino

Eu acho essa pintura meio verde, não muito verde. Tem cores muito vermelhas. Em cima e embaixo é diferente, o vermelho se mistura com o amarelo, mas no meio dela tem um barco. Albertino do Carmo

Arte abstrata é muito diferente da outra, porque não tem figura, mas tem pintura bonita. A pintura parece um animal e uma nuvem, mas não é animal, nem nuvem. Franscisco Carvalho

A arte abstrata é muito diferente das outras porque não tem figuras, só tem desenhos para pode invertar uma figura quem olha. Ozino Benedito Pedro

Numa outra aula, tratamos da arte asteca e maia, da cerâmica marajoara e de Santarém, vimos objetos do Museu do Ouro da Colômbia e esculturas em pedra-sabão feitas pelos Inuit, do Canadá. Sempre utilizamos mapas nas nossas aulas, pois eles são para os Ticuna um instrumento fundamental. A medida que íamos passando os diapositivos, conversávamos sobre a vida, a sabedoria, a arte desses povos. Retomamos a importância da escrita e do sistema de contagem Maia — o qual já tinham visto mais detalhadamente nas aulas de Matemática da professora Marineuza Gazzetta —, vimos os fantásticos monumentos arquitônicos e as magníficas esculturas produzidas tanto pelos Maia quanto pelos Asteca, salientando a importância da cultura desses povos no contexto da História da Arte. Vimos também a função mágico-religiosa dos objetos de ouro feitos pelos antepassados dos povos Kogi, Cuna, Catío, Emberá e outros, que habitam a região da Serra Nevada de Santa Marta e do Chocó, na Colômbia. Quando chegou a vez da cerâmica de Marajó e de Santarém, Constantino Lopes e Jaime Custódio, Ticuna que trabalham no Museu Magüta, e que recentemente tinham visitado a exposição e a reserva técnica do Museu Goeldi, no Pará, falaram minuciosamente sobre suas impressões, apresentando dados sobre a utilização das peças cerâmicas, sua antigüidade, dimensões, fazendo os alunos observarem os diferentes estilos decorativos, destacando a preciosidade dos relevos e das pinturas. Vimos, mais uma vez, que esses objetos são estudados pelos arqueólogos, os quais podem descobrir, através de métodos especiais, a idade aproximada de cada objeto. Sobre o povo **Inuit,** tínhamos diapositivos também

dos autores das esculturas em pedra. Pudemos ver sua vestimenta, um pouco de suas técnicas e o ambiente de trabalho. Algumas das belíssimas esculturas dos Inuit representam os animais da região, outras, os seres sobrenaturais, cenas de caça e mulheres com seus filhos. Os alunos ficaram admirados com a expressão e o acabamento das peças, cuja aparência se assemelha à qualidade que buscam em suas esculturas em madeira.

A intenção dessa aula foi aproximar os alunos/professores Ticuna de um outro tipo de arte, diferente daquela produzida no Egito ou nos países europeus, que gozam, normalmente, de um maior conceito e destaque nos museus, nas publicações e mesmo na disciplina de História da Arte. Expliquei que as manifestações artísticas de qualquer tempo e de qualquer sociedade possuem valores próprios que devem ser considerados e respeitados. E, além disso, que grandes mestres da arte moderna inspiraram-se na arte africana, como Picasso, Modigliani, Constantin Brancusi. Para finalizar, mostrei à classe um fascículo da coleção *Arte nos Séculos* (n[8] 56, Abril Cultural), dedicado à arte dos índios brasileiros, e que traz também fotografias e informações sobre as máscaras Ticuna.

A arte na escola

Essas aulas foram uma experiência inédita para meus alunos e para mim. Todos aprendemos muito, o suficiente para compreender em que direção deveremos caminhar nos estudos da arte.

Pudemos ver que o mundo das imagens não se apresenta como um conjunto de coisas inertes, rígidas, opacas, que fazem parte de um passado, mas um mundo dinâmico, transparente e atual, em que o olhar pode se estender. As obras de arte possibilitam o exercício do olhar que se distancia para conhecer melhor. Um olhar que viaja por outros mundos se alimenta de sua estranheza e de seus mistérios, de novas imagens e sensações, e depois retorna mais pleno e enriquecido, mais aberto e poderoso. Ernst Fischer, em seu artigo sobre a função da arte (1971, p.13), diz que "o homem anseia por absorver o mundo circundante, integrá-lo a si;"..."Sente que só poderá atingir a plenitude se se apoderar das experiências alheias que potencialmente lhe concernem, que poderiam ser dele. E o que o homem sente como potencialmente seu inclui tudo aquilo que a humanidade, como um todo, é capaz. A arte é o meio indispensável para esta união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e idéias".

Nessas viagens do olhar, os Ticuna não se distanciaram de seu mundo, mas ampliaram-no, incorporando novas realidades e experiências. O aluno Rosalve escreveu que "no curso minha sabedoria multiplica-se mais e mais". Essas novas apropriações não devem ser vistas como meras importações de dados, mas imagens que pela sua riqueza e diversidade por certo servirão de parâmetros para que possam, comparando, relacionando, redimensionar o valor de sua própria cultura. Poderão compreender a importância de suas produções artísticas, compreendendo o significado que atribuímos a elas e o lugar que ocupam no contexto universal da arte.

Esses novos conhecimentos foram apresentados de maneira que os alunos deixassem de ver suas manifestações artísticas como

algo inferior ou atrasado, um "artesanato", assim como muitos vêem sua língua como uma "gíria". As artes, assim como as línguas, possuem uma gramática, e é preciso que eles percebam essa gramática, sabendo pensar e refletir sobre o que já conhecem pela vivência. Conscientes do valor de sua cultura, certamente poderão transitar mais seguros entre os universos de sua sociedade e os universos da sociedade nacional. O acesso ao conhecimento é um direito que lhes cabe; as coisas do mundo devem se tornar visíveis a todos os homens, devem servir para encurtar a distância entre eles.

Os índios Ticuna demonstram um interesse todo especial pelo desenho, pela música, por tudo que se refere à arte. Sua cultura material é extremamente rica e são admiradas e reconhecidas as pessoas que se dedicam ao exercício de determinadas categorias de arte, os especialistas, os artistas. Se a educação deve trabalhar com conhecimentos significativos, a arte não poderá distanciar-se da escola. A arte é justamente a disciplina que dá passagem ao mundo do imaginário, da fantasia, da poesia. Apesar de todos os esforços até então empreendidos para aproximar a arte da educação, ela vive na maioria das nossas escolas uma vida periférica, é considerada um luxo dispensável, uma simples "atividade", momento de lazer, e não uma disciplina "séria" ou "útil" como a Matemática, a Geografia, as Ciências, e outras. Sabemos que para os povos indígenas a arte ocupa um lugar de destaque. Suas produções são de domínio coletivo e todos podem contemplá-las. Encontram-se geralmente associadas às atividades sociais e religiosas, com significados e funções específicos, próprios de cada cultura. Pintam o corpo, confeccionam belíssimos adereços, decoram seus utensílios de trabalho, suas casas, seus objetos de uso doméstico, dançam e cantam. Por ser tão fundamental à existência dessas sociedades, a arte não poderá ficar ausente dos currículos das escolas indígenas. Não se trata de tentar reproduzir dentro da escola o que faz parte de um contexto mais amplo e complexo da vida dessas populações, o que por certo reduziria o valor, o significado e a qualidade de suas expressões artísticas. A escola não é uma miniatura nem uma cópia da aldeia. O que deve ser levado em conta, e para isso não há uma receita, é o sentimento da arte, as questões estéticas e éticas que envolvem o seu fazer, o comportamento original, criativo e transformador que a arte permite e que são elementos fundamentais ao processo educativo como um todo. Permite serem trabalhados os valores humanos, difíceis de se realizarem nas escolas das sociedades já contaminadas pela supervalorização da tecnologia, do poder, da competição. Neste caso, é importante o modo de conduzir a formação dos professores índios, aos quais devem ser oferecidas experiências as mais variadas, conhecimentos os mais significativos, de modo que possam compreender o sentido mais profundo da arte, o lugar e o valor de suas produções artísticas nesse contexto mais amplo. Compreender também as relações da arte com o sentimento, o prazer, a criação, a percepção, a memória, e logicamente com as demais áreas do conhecimento. Com o olhar e o saber assim multiplicados terão condições de construir sua disciplina de Artes, e aprofundar as raízes de sua própria cultura.

Referências bibliográficas

BOPP, Raul. *Cobra Norato e outros poemas.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

FISCHER, Ernst. A função da arte. In: VELHO, Gilberto (Org.). *Sociologia da, arte.* São Paulo: Zahar, 1971. v.l.

KATZENSTEIN, Úrsula E. *A origem do livro:* da Idade da Pedra ao advento da impressão tipográfica no Ocidente. [S.l.]: Hucitec: Fundação Pró-Memória: Instituto Nacional do Livro, 1986.

"EDUCAÇÁO INDÍGENA" *VERSUS* EDUCAÇÃO PARA ÍNDIOS": sim, a discussão deve continuar...

Marina Kahn*

As questões abordadas neste texto resultam de alguns anos de reflexão a respeito do trabalho que venho fazendo e acompanhando em Educação Escolar Indígena. Desde 1979, como professora da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), até hoje, coordenando um processo de formação de professores indígenas, a trajetória do meu trabalho vem sendo pautada por inúmeras dúvidas, constantes desafios e revisões de condutas. No entanto, algumas convicções tornam minhas reflexões passíveis de serem partilhadas com mais pessoas, e é isso que me proponho (ou arrisco) fazer aqui.

Distinguir Educação Indígena e Educação para o Índio nos remete aos primórdios das conceitualização sobre Educação Indígena. Foi estabelecida por Bartomeu Melià, em 1979, e ampliada por Aracy Lopes da Silva, em 1980. Em linhas gerais, a distinção é feita para realçar as posturas implícitas em cada modalidade. A primeira, Educação Indígena, estaria desvinculada de uma prática desestabilizadora do *ethos* tribal, já que orientada pelos processos tradicionais de controle e reprodução social do grupo, mesmo considerando as mudanças que essas sociedades vêm sofrendo ao longo de sua história de contato. A segunda modalidade, Educação para o índio, estaria inevitavelmente orientada "por uma postura básica: ou a crença de que o índio vai/deve desaparecer na sociedade nacional, ou a crença de que ele vai/deve sobreviver" (Silva, 1980, p.16).

Colocada desse forma, eu diria que a discussão segue por um beco de duas saídas: Educação Indígena é algo a ser conquistado e Educação para o índio é algo a ser evitado. Eu sugeriria não arriscarmos nenhuma dessas saídas. Se formos fazer um balanço dos trabalhos levados a cabo até hoje com a Educação Indígena, caímos da constatação que todos eles, alternativos, oficiais e religiosos, não conseguiram escapar de um modelo formal, escolar. Tanto é que hoje se tornou mais adequado referir-se ao assunto utilizando a expressão Educação Escolar Indígena.

O fato é que não existe Educação Indígena que caiba num modelo de escola. O que se vem fazendo é, sim, uma Educação para o Índio, pois todos os programas desenvolvidos no sentido de se implementar um processo de ensino e aprendizagem entre grupos indígenas têm como parâmetro — seja para reproduzir, seja para contestar — a escola formal. Ao longo da história do Brasil, as ações educativas que vêm sendo desenvolvidas em contexto indígena — reacionárias ou progressistas, religiosas ou leigas, assimilacionistas ou libertadoras — estão atreladas ao modelo escolar formal, ocidental, hierarquizado e individualista. O que pretendo comunicar aqui é que não podemos nos dar a ilusão de estarmos construindo uma "escola verdadeiramente indígena" se, antes de mais nada, nós, agentes desse processo, não somos índios e, sobretudo, porque os índios que estão sendo preparados para assumir esta tarefa vêm sendo orientados, informados, catequisados,

* Antropóloga, coordena o Projeto de Educação Waiãpi, do Centro de Trabalho Indigenista (CTI) e é pesquisadora no Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), em São Paulo.

doutrinados por nós, caras pálidas. Um dia, espero — e tenho sim essa esperança que se contrapõe ao meu atual criticismo — que as comunidades indígenas tenham seus intelectuais assumindo a conceitualização de algo que será relativo ao processo de ensino e aprendizagem de alguma coisa que eles têm que partilhar com sua comunidade.

Passo a relatar, brevemente, para contextualizar meu ponto de vista, as circunstâncias que norteiam e orientam o atual trabalho com os Waiãpi, cujas terras se localizam no Estado do Amapá.

Querer ler e escrever não é uma demanda recente dos Waiãpi, embora seja recente o seu contato com a sociedade brasileira (aproximadamente 20 anos). Assim como demais grupos indígenas, o desejo de conhecerem e dominarem a língua portuguesa é expresso pela demanda genérica do "querer escola", seja ela qual for. E na escola que o branco aprende a fazer aquilo que ele, índio, nunca fez: ler e escrever.

A FUNAI, responsável pelo processo de integração dos índios no mundo dos brancos, fez com os Waiãpi o que fez com tantas outras etnias: concentrou-os em aldeias, construiu postos de atendimento de saúde e instalou escolas que foram entregues a missionários do SIL (Summer Institute of Linguistics). Estes, cuja atribuição outorgada pela FUNAI era (e ainda é) de orientar e/ou assumir o trabalho educativo, se instalaram numa das aldeias para proceder ao estudo da língua Waiãpi. A partir daí, possibilitaram a implantação de uma escola bilíngüe, com alunos aptos a serem alfabetizados para tornarem-se leitores do Evangelho traduzido. Feito o trabalho lingüístico, missionários da Missão Novas Tribos do Brasil (MNTB) construíram uma escola, em outra aldeia, iniciando-se o processo de letramento de índios Waiãpi.

Paralelamente, uma antropóloga da USP, Dominique Gallois, fazia sua pesquisa etnológica entre os Waiãpi e, a partir de então, passou a seguir a trajetória do contato desses índios com os brancos. Por acompanhar o movimento de recuperação dos Waiãpi dos impactos do contato, observar a atuação assistencial na área indígena, tanto da parte dos missionários quanto da FUNAI e, principalmente, por falar a língua Waiãpi, Dominique Gallois passou a ser uma interlocutora dos índios em sua relação com os brancos, sobretudo com os funcionários da FUNAI e pessoas com quem mantinham contato em Macapá.

A partir de meados dos anos 80, o pedido de escola tornou-se mais freqüente. O modelo que os Waiãpi tinham era aquele da MNTB que, inclusive, já vinha preparando uma professora da FUNAI para atuar em outras aldeias. Os adultos Waiãpi, porém, expressavam o sentimento de que os jovens e crianças não estavam aprendendo satisfatoriamente aquilo de que mais necessitavam: comunicar-se com os brancos sem serem intermediados pela FUNAI. Os Waiãpi se sentiam aptos para resolver por si sós pequenos problemas: encaminhar e reaver suas espingardas nos consertos em Macapá, comprar munição na quantidade e qualidade desejadas, escolher o tipo de tecido preferido; e, sobretudo, entenderem e controlarem uma grande questão: as várias etapas do processo de reconhecimento de seu território.

Assim, delineava-se o projeto para implantação de um processo de escolarização formal, diferente do que vinha sendo oferecido pela MNTB, embasado em dois propósitos: formar professores

indígenas Waiãpi e incrementar o ensino do português oral para os jovens e adultos que teriam papel político relevante junto aos brancos. Para que isto se tornasse possível, o trabalho deveria, antes de mais nada, preparar e assessorar professores brancos que haviam sido contratados pelo Estado para trabalhar nas escolas Waiãpi. Esta contratação já era irreversível, pois relacionava-se à decadência da tutela da FUNAI, e que culminou no decreto presidencial 026 de 05/02/90, retirando do órgão Indigenista suas atribuições assistenciais. A pulverização da FUNAI em diferentes Ministérios trouxe reflexos imediatos em nível local, ou seja, interesses políticos locais (no caso do Amapá, lastreado no PFL) desencadearam um processo de contratação de funcionários de base — enfermeiros, professores, motoristas, técnicos agrícolas, etc. — recrutados, em âmbito estadual ou municipal, geralmente não-qualificados, mas agraciados com o cargo por troca de favores políticos.

É neste contexto que Dominique Gallois me convidou para coordenar o trabalho de educação escolar entre os Waiãpi, através do CTI, uma organização não-governamental que começou a atuar no Amapá por solicitação da FUNAI e da Secretaria Estadual de Educação para assessorá-los na criação de um Núcleo de Educação Indígena (NEI), no Estado. Paralelamente, então, à criação do NEI (1991-1992), já estava dada como definitiva a contratação de professores estaduais (foram contratados 13 professores rurais no início do ano letivo de 1992 para atuarem nas quatro aldeias Waiãpi!!!).

Nosso trabalho baseou-se nos seguintes parâmetros: 1) os professores da Secretaria de Educação não tinham noção nenhuma do que era trabalhar com índios, e a perspectiva de trabalho conjunto com o NEI era promissora para a formação desses professores brancos. Além disso, por não morarmos no Amapá, era importante suprirmos nossa ausência prolongada da aldeia com esses professores estaduais, de forma a torná-los interlocutores de nossa proposta de trabalho; 2) os Waiãpi a serem formados como professores — todos alfabetizados na sua língua, pelo sistema do SIL — teriam que ser praticamente reintroduzidos a um método de trabalho — em português, a partir de uma metodologia que os fizesse dar significado à forma escrita de comunicação. Eles precisariam aprender a ler e escrever criando e dando significado aos textos escritos.

A partir daí, fundamentamos e montamos nosso trabalho, insistindo para que os professores da SEECE (Secretaria Estadual de Educação e Esporte) investissem sobretudo no ensino do português oral para todas as suas classes e não priorizassem o atendimento aos alunos com menos de dez anos de idade. Para esta tarefa específica, somente os professores Waiãpi teriam condições de realizá-la em vista do monolingüísmo absoluto das crianças. O processo de formação foi pautado na dinâmica de ensino-aprendizagem que vem orientando as práticas pedagógicas mais recentes e que se provaram bastante eficazes no processo de educação bilíngüe-bicultural.

A primeira etapa do Curso de Formação de Professores reforçou nosso diagnóstico. Todos os Waiãpi que haviam sido "alfabetizados" na própria língua não tinham habilidade na leitura, não dominavam a estrutura da escrita nem em Waiãpi nem em português, e demonstravam uma grande dificuldade em responder satisfatoriamente às questões que *induziam* ao raciocínio. Esta é uma forma de comunicação que inexiste no padrão tradicional de transmissão de conhecimentos. A tradição oral, que transmite e reinterpreta

o conhecimento pelo exercício da repetição é um modelo ideal de ensino-aprendizagem de conteúdos tradicionais; mas está totalmente desvinculada da prática formal, escolar, de transmissão de conhecimentos estranhos, estruturados no modelo racional e cartesiano de construção e formulação do pensamento. A barreira lingüística era (e é ainda) o maior obstáculo a ser superado nesse processo de introdução dos Waiãpi ao processo mental dos não-índios.

Confiantes em nossa proposta, ainda depositamos nos professores da SEECE a incumbência de registrarem seu cotidiano na escola para termos parâmetros de avaliação (do nosso projeto e não do desempenho dos professores brancos) e composição de um programa curricular adequado às dificuldades e necessidades dos Waiãpi. Nada foi alcançado: nenhuma sintonia com os professores da SEECE, que não só não implantaram qualquer rotina de trabalho, como insistiam em defender um "ensino bilíngüe" sem se darem conta de que isso só é realizável quando o professor tem domínio e fluência da língua. Concluímos que a Coordenadoria do NEI não dimensionou a nossa proposta de trabalho quando demonstrou nenhum empenho em torná-lo factível. Ao contrário, expressou uma grande resistência a qualquer ação que abalasse o tradicional esquema burocrático-administrativo sobre o qual está montada a Secretaria de Educação. A contratação de tantos professores não demonstrou ser uma tentativa de melhorar o nível das escolas indígenas, mas comprovou ser mais um espaço para abrigar os já conhecidos currais eleitorais que mantêm a estrutura dos poderes políticos regionais no Brasil. A classe política do Amapá, amplamente representada na pesada burocracia das secretarias estaduais, só usa o argumento dos direitos indígenas como plataforma para sedimentar estruturas de poder marcadas pelo clientelismo.

Dos 13 professores brancos contratados na "primeira leva" (lembremos que bastariam quatro), apenas dois mantêm-se até hoje no cargo, e um deles é a esposa de um funcionário da FUNAI lotado na área indígena Waiãpi, o que facilita sua permanência na aldeia. O restante foi remanejado para escolas urbanas ou alçados a cargos administrativos que, surpreendentemente, são mais valorizados por quem deseja fazer "carreira no magistério"... Apesar desses contratempos, conseguimos realizar três etapas de formação de professores Waiãpi.

O trabalho em conjunto com especialistas em educação e outras áreas como Lingüística e Etnomatemática foi menos intenso do que desejaríamos, e é esta questão que me faz tecer as considerações apontadas no início deste artigo[1]. Trabalhar com um grupo indígena praticamente monolíngüe, como é o caso dos Waiãpi, nos colocava num impasse: como superar a barreira imposta pela língua num trabalho de letramento expressamente solicitado pelos índios fosse realizado em português, quando sabemos que a alfabetização em língua materna é comprovadamente mais eficaz? Como conseguir provar-lhes que seria necessário incrementar o oral para depois iniciar a alfabetização, já que eles associam "conhecimento-de-branco" com lápis e papel? Como demolir anos e anos de condicionamento ao uso da Aritmética (os alunos deco-

[1] Gostaria de ressaltar aqui as valiosas contribuições que temos tido com o professor Waldemar Ferreira Netto, lingüista da USP, que vem acompanhando e observando o processo de formação dos professores Waiãpi. O professor Waldemar tem buscado soluções para alguns dos dilemas que estamos enfrentando com a resistência dos Waiãpi em sistematizarem uma escrita de sua língua para, a partir daí, eles se tornarem autores e agentes de um processo de alfabetização das crianças monolíngües.

ravam as tabuadas das quatro operações) sem que eles compreendessem e admitissem que, antes disso, é importante começarem a atribuir valor unitário a cada um dos dez dedos que possuem nas mãos? Estas perguntas, de cunho um tanto pragmático, a ciência e a pesquisa acadêmica não dão conta de nos responder satisfatoriamente.

Em resumo, tem sido difícil compatibilizar a *reflexão* acadêmica e a efetiva *ação* demandada pelos índios em relação ao conhecimento que querem obter *dos* brancos e *sobre* os brancos, o que, conseqüentemente, nos levaria a adotarmos um tipo específico de escola que eu chamaria de "uma escola de resultados". Esta escola representaria praticamente o oposto do que se defende numa pedagogia crítica, participativa, que valoriza a *aprendizagem* e redimensiona, em termos menos importantes, o *ensino.*

A equipe de educação do CTI tem claro que a relação dos índios com a escola é desequilibrada em termos de espaço de *troca* de conhecimento (não dizemos o mesmo, em contrapartida, no trabalho etnológico, que se dá fora da escola, mas mergulhado na aldeia como totalidade). A escola é o local que viabiliza, por excelência, o exercício da medição de conhecimentos entre seus sujeitos.

Assumimos que a maioria dos grupos indígenas que "querem escola" o solicitam por necessidade de terem *acesso* a um *conhecimento de que não dispõem,* não é deles. E preciso ter muito bem delimitado se o espaço de discussão e formulação de um currículo adequado à escola *para* os índios se dá mesmo no seio da sociedade com a qual se está trabalhando, isto é, *com e pelo* próprio grupo indígena. Os índios têm parâmetros para saber qual *modelo pedagógico* é bom ou não para eles? E justo querermos manter com eles uma discussão sobre a qual não têm sequer domínio e controle da linguagem necessária para maiores argumentações além daquela mais objetiva por eles expostas: querer aprender a ler e escrever como o branco? Se eles já têm experiências concretas que lhes permitem escolher entre "o que foi bom" ou "o que não foi bom", o que "presta" ou o que "não presta", é justo transferirmos para eles o dever de elaborarem o que nós designamos por "escola verdadeiramente indígena em seus processos de ensino e aprendizagem"[2]? Querer compartilhar com os índios dessa discussão é querer compartilhar de eventuais fracassos sobre o que nós realizamos, com a *culpa* de quem está interagindo com outra cultura. Escola, porém, não é coisa de índio, é coisa de branco. Portanto, deixamos imediatamente de interferir nos processos tradicionais de transmissão de conhecimento se admi-

[2] Transpondo a mesma situação para nossa própria sociedade, o ato de *escolhermos* uma escola *para* nossas crianças — exclusivo poder de que dispomos para controlar ideologia e linha pedagógica na qual queremos socializar nossos filhos — significa estarmos determinando e interferindo no seu conteúdo programático e curricular? Isso jamais é formulado *com* os pais, quando muito com os próprios alunos. Por que, então, projetarmos nas escolas indígenas um modelo ideal de funcionamento desse tipo de instituição socializadora? A formulação "escola verdadeiramente indígena" viria simbolizar mais os nossos desejos (ou nossos ideais fundados numa utopia que se eefacelou nos anos 80) do que os desejos dos próprios índios, geralmente são muito mais pragmáticos do que nós. Se viemos acumulando tanto conhecimento, legitimado no que denominamos por ciência, se isso nos fez até constatar e aceitar que grupos indígenas são detentores eles também de outros processos próprios de ensino, aprendizagem e formulação de conhecimento, por que já não aceitamos, de partida, o pouco que eles nos demonstram há 500 anos? Para continuarem a existir eles lutam. E para vencer a luta, eles necessitam conquistar as armas do inimigo. Por que temos tanto receio de entregar-lhes as armas prontas? E necessário esperar que eles ainda aprendam a construí-las?

tirmos que não podemos de maneira nenhuma levar para dentro da escola aquilo que resta de tradicional, ou até daquilo que transborda no cotidiano vivo da aldeia. O que é tradicional deve ficar no pátio, na casa, na reclusão. Se, no entanto, este tradicional já não existe, a escola vai então trazê-lo à tona. Como? Com os recursos que a ciência e a tecnologia do branco permitem oferecer: fotos, livros, fitas cassete, vídeos, registros orais transcritos dos cadernos de campo. E a Antropologia, a Pedagogia, a Comunicação, a Lingüística, a Matemática a Biologia *a serviço* dos índios. Para que eies se tornem eles próprios, um dia, lingüistas, matemáticos, biólogos, professores... E daí sim, formularem *para* seus filhos (e não *com* seus filhos) um modelo de ação pedagógica que julgarem verdadeiramente adequado.

Esclarecido esse aspecto do problema, o de que estamos levando um modelo de ensino formal *para* os índios, vamos passar para outra questão, que é o desdobramento desta.

E preciso tecer algumas considerações sobre a contribuição do que se tem convencionado chamar de "etnoconhecimentos" na formulação de uma proposta de Educação Escolar Indígena. As reflexões feitas sobre as diferentes formas de se construir conhecimento e formular conceitos fora dos parâmetros cartesianos têm servido, sobretudo nos últimos dez anos, na fundamentação de trabalhos que procuram valorizar as culturas minoritárias, dando uma dimensão sobretudo política aos processos de intervenção que visam à afirmação, vitalização e às vezes à recuperação da identidade étnica de sociedades minoritárias diante da dominante. A maior contribuição das reflexões obtidas pelos "etnoconhecimentos" se volta, então, para o próprio progresso e redimensionamento dos paradigmas da nossa ciência oficial.

O problema se coloca quando essa ciência, produzida nas universidades, quer retribuir aquilo que conquistou a partir da sua relação com o "outro". Se a Etnomatemática constata, por exemplo, que os índios têm tanta noção de Geometria quanto os gregos, como essa constatação vai ser útil aos índios? Será que os índios vão ficar mais tranqüilos e firmes diante de sua identidade se souberem que aquilo que executam ao construir uma casa constitu algo que designamos por engenharia e que, portanto, eles são tão engenheiros quanto nós? Os índios nunca deixaram de fazer casas nem antes nem depois de saber que aquilo tem nome na ciência. Quem disse que eles precisam também ser chamados de engenheiros para se valorizarem e serem tão aceitos quanto nós? O que os etnoconhecimentos devem fazer, portanto, é facilitar uma tradução de conceitos entre uma cultura e outra. Deve facilitar a compreensão da diferença e não hipervalorizar o étnico em detrimento da introdução do "técnico". Os índios precisam sim saber multiplicar, e bem. E logo. Usar o ábaco satisfaz? O que fazer com a aflição de um índio diante de um balcão do comerciante munido de sua máquina de calcular?

Em nome da urgência pela autonomia dos índios, face à dependência dos brancos, é consenso entre os aliados da questão indígena que devemos implementar currículos que respondam de imediato à "ligação que se espera entre a escola e a vida[3]". Ora, preparar alunos índios para a vida é prepará-los para a convivência e não apenas para a resistência. O que não podemos esperar é que toda essa discussão — que já vem sendo inclusive reto-

[3] Referenda a um trecho do texto contido no documento "Diretrizes para a Educação Escolar Indígena...", do Ministério da Educação.

mada nas escolas dos brancos - só chegue aos educadores preocupados com modelos diferenciados de ação pedagógica entre minorias, depois que o tempo deu lugar para que os índios procurem as cidades, o ensino religioso, as escolas técnicas, os internatos, os professores-missionários, estes sim ávidos em dar a sua solução: a salvação pelo Evangelho.

E nesse panorama que, até então, os cursos e materiais preparados vinham sendo elaborados. Algumas dificuldades advindas de constatações em nível pedagógico, que serão enumeradas abaixo, levantam problemas de encaminhamento que suscitam o trabalho interdisciplinar, cujos resultados esperamos devam reverter em nova reflexão e ação na implantação do ensino escolar formal entre os Waiãpi. Devo ressaltar que acredito na reflexão acadêmica. Além de exercê-la, defendo sua ampla utilização no campo indigenista.

Em relação à língua Waiãpi

— Conseguir demonstrar aos Waiãpi a importância de chegarem a realizar autonomamente a escrita de sua língua, para alfabetizarem — *quando sentirem necessidade* — os falantes monolíngües (a língua indígena). O que deve orientar a formulação do conhecimento que passam a ter sobre sua própria língua é a questão da natureza formal e funcional da escrita.

—Admitir que se a alfabetização na língua materna facilita, por um lado, a transição para o aprendizado da escrita e leitura do português, ela não tem qualquer utilidade prática para os Waiãpi. Eles nâo podem deixar o valor do oral ser minimizado diante da conquista da escrita. A história Waiãpi não deverá, a princípio, servir de matéria-prima para compor material didático em *língua indígena.*

Em relação à Matemática

— É imprescindível conciliar as etapas operativas (de Piaget) que levam ao controle do raciocínio abstrato e do caráter lógico-formal implícito no raciocínio matemático, com um referencial não exclusivamente étnico. Ou seja, introduzir mecanismos de transposição do concreto *deles* sintonizado no nosso repertório simbólico-abstrato: concepção de grande/pequeno; maior/menor; antes/depois, etc.

— Introduzir o sistema de numeração decimal *concomitantemente* à pesquisa, transposição e valorização dos sistemas tradicionais de contagem. Explicitar os sistemas de cálculo como vinculados ao cotidiano da aldeia *e* da cidade (pescar, distribuir e comer um peixe equivaleria - grosseiramente - a comprar, pagar e comer um peixe).

Em **relação ao português**

— Minimizar o peso dado à escrita, garantindo-se o trabalho exaustivo com português oral para *todos* os alunos, alfabetizados ou não.

— Ensinar a segunda língua a partir de uma metodologia de estudo e prática das quatro habilidades básicas da linguagem: escutar, falar, ler e escrever (nessa ordem de prioridade).

— Dar mais relevância ao desenvolvimento da leitura — em português e/ou Waiãpi — como forma de familiarização com o código da escrita. Lê melhor, quem escreve muito; e escreve bem, quem lê bastante.

— Para os que já estão alfabetizados, desenvolver conhecimentos adequados de gramática, pronúncia, vocabulário em contextos comunicativos concretos. Para isso, ter cuidado em se conhecer o português local (dos falantes "amapaenses"). Esse procedimento exige pesquisa. Esperamos conciliar a presença de pesquisadores em campo (provavelmente em nível de pós-graduação) para envolvê-los no acompanhamento dos professores Waiãpi.

Nossa proposta de trabalho tem sido sentida pelos Waiãpi, quando comentam que "Marina ensina diferente, a gente não está acostumado, e a gente aprende". Se por uma lado esta avaliação é positiva para nosso trabalho conjunto,fica patente a frustração desses professores quando retornam a suas aldeias, onde a continuidade do trabalho ficará interrompida.

Para mim, porém, fica a convicção de que temos colocado a serviço dos Waiãpi uma técnica de trabalho que atende ao que eles esperam de nós: informação para formação. De brancos para índios. Sem culpa. Até que o futuro próximo e mais-que-perfeito nos separem.

Referências bibliográficas

MELIA, Bartolomeu. *Educação indígena e alfabetização.* São Paulo: Loyola, 1979.

SILVA, Aracy Lopes da. *A questão da educação indígena.* São Paulo: Brasiliense, 1981. cap.: A filosofia e a pedagogia da educação

OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: depoimentos

O curso foi muito importante para nós[1] professores porque aprendemos muita coisa que a gente não sabia, como lidar e fazer atividades com as crianças para que elas conheçam e respeitem todas as coisas da nossa cultura e a pensar por elas mesmas.

Antes desse curso, a gente pensava que só podia trabalhar com a cartilha. Agora, a gente sabe que pode criar o material didático, nós professores e as crianças, para a escola e que vai servir também para a comunidade. Assim, a gente está fazendo a nossa língua e a nossa cultura ficarem mais fortes.

O curso teve sete etapas. A primeira foi em Porto Nacional. Nesse curso, aprendemos que trabalhar com o desenho livre das coisas da comunidade é muito importante, pois reforça nossa cultura e faz a mão da criança ficar boa para escrever. Também vimos como é importante saber ouvir a criança (...).

A segunda etapa foi em Gurupi. Ali tivemos muita aula, mas também fizemos uma exposição com material trazido de nossas comunidades. Foi muito bom porque conhecemos as coisas de nossos parentes e muita gente da cidade veio visitar a exposição. Muitas crianças das escolas da cidade vieram ver o nosso artesanato (...).

As terceira, quarta e quinta etapas do curso foram feitas em Formoso do Araguaia (...) Fizemos ilustração de histórias da nossa comunidade, aprendemos e fizemos jornal e pusemos na parede para cada um saber do outro grupo e como podemos fazer jornal entre nós, índios. (...) Montamos mapas de nossa aldeia e aprendemos muita coisa sobre a sua localização. Foi importante fazer mapas porque estamos fazendo-os agora com as crianças. A noite, cada grupo dançava e cantava suas músicas para um conhecer melhor outro parente.

Na quarta etapa, tivemos Ciências, trabalhamos com folhetos de saúde e tivemos muita discussão de como evitar um monte de doenças, como a cólera. Aprendemos para que servem esses folhetos e como trabalhar com tudo quanto é tipo de material escrito, ajuda a gente a ler e escrever melhor. Recebemos cadernos para anotar nossas atividades na escola e para fazer nossos diários. (...) A gente sempre fazia tudo nas duas línguas para ir melhorando cada vez mais nossa escrita. Nesse diário a gente podia escrever o que queria, o que a gente sentia, se estava triste, alegre, tudo.

A quinta etapa foi muito boa. Tivemos aula de Ciências e Matemática. Fomos para o mato pegar bichos e plantas e falamos sobre cada um. Trabalhamos com eletricidade, olhamos a Lua com telescópio , construímos aparelhos para depois usar na aldeia e falamos muito sobre coisas do céu, como o eclipse.

A sexta etapa foi em Goiânia (...) Visitamos o zoológico, a biblioteca, o museu e a editora da universidade. Depois de cada

[1] **Tanto neste depoimento quanto no próximo, os professores estarão referindo-se ao Curso de Formação de Professores Indígenas do Programa de Educação Indígena do Estado do Tocantins.**

visita, escrevemos textos dizendo o que vimos e sentimos. Depois cada texto foi passado no mimeógrafo para a gente levar para a aldeia para todos saberem o que fizemos. (...)

A sétima etapa foi a última. Discutimos muitos problemas da escola e como fazer planejamento das aulas de modo que tudo o que a gente aprende passe para as crianças. Muito bom mesmo foi receber o diploma de professor, com festa e tudo. (...)

Prof. Dodanim Pükem Krahô
Área Indígena Krahô, Aldeia Manoel Alves, Tocantins

Este curso foi muito bom para mim porque conheci meus parentes Krahô e Xerente que eu ainda não conhecia e aprendi muitas outras coisas para fazer com as crianças em sala de aula. Minha sabedoria aumentou muito e comecei a trabalhar melhor com as crianças fazendo nossos próprios materiais escritos e outras atividades que aprendi no curso de formação.

Eu senti uma mudança muito grande nas crianças. Elas ficavam mais felizes de ir para a escola, porque gostam muito de trabalhar com as estórias da nossa cultura, de desenhar, cantar as nossas músicas e sair pela aldeia catando bichinho e plantas que depois estudamos na sala de aula. Antes, elas ficavam meio tristes de ficar copiando e dividindo as palavras em sílabas.

Hoje, elas pensam muito mais e aprendem nossa língua escrita e depois português escrito com mais gosto, porque quando aprendem português escrito já sabem escrever na nossa língua e a falar um pouco de português. Aí fica mais fácil aprender a escrever português e as crianças não ficam mais com vergonha de falar essa língua. A gente explica tudo na nossa língua e elas entendem muito mais.

Com isso, o número de alunos aumentou porque a gente explica tudo para as mães, e elas ficam entendendo o que as crianças estão fazendo. Elas hoje têm mais confiança no trabalho do professor indígena.(...)

As crianças Karajá aprendem a desenhar e fazer artesanato desde pequenas e isso ajuda muito na escola, porque continuamos a desenhar e a discutir as coisas da nossa cultura. Também discutimos sobre o "branco", o que ajuda a gente a entender melhor a cultura do "branco".

Muito importante mesmo é o que vem acontecendo com a comunidade depois que começamos a trabalhar assim. Hoje, nós sentimos que a escola é nossa. Estamos começando a resolver nossos próprios problemas, a tomar conta do que é nosso, a preservar mais nossa língua e nossa cultura.

Hoje, nós estamos juntando forças na comunidade para a gente ficar mais forte. A escola ajuda muito nisso.

Hoje, nós não queremos ser brancos, queremos ser índios Karajá.

Prof. Idjuraro Karajá
Parque do Araguaia, aldeia Santa Isabel do Morro, Tocantins

No primeiro momento em que estivemos na aula de Geografia, a professora colocou uma questão entre nós. O que entendemos por Geografia, o que a gente ensina para as crianças índias sobre a Geografia, conforme o currículo dos brancos, de acordo com a orientação da Secretaria Municipal ou do Estado. Nós passamos então a ensinar para as nosssas crianças índias no livro adotado pela Secretaria, no qual não sabemos que a Geografia é infinita, quer dizer, a gente pensava que a Geografia era só aquilo que estava contido no livro. Mas, na realidade, o estudo da Geografia é infinito. Segundo a professora Nídia[2], que tem nos explicado tudo direitinho, a Geografia não é somente o que está contido no livro, inclusive lá na minha região a Geografia está presente, por isso ela é de suma importância.

Prof. Aronaldo Júlio Terena
Aldeia Cachoeirinha, Mato Grosso do Sul

Depois do café, subi para o alojamento e fiquei olhando para a cidade e pensando muito com tanto movimento. Por que nós que moramos no mato não temos esse movimento? Nós poderíamos crescer também como cupe[3], que cresceram bastante. Eu fico sem entender por que nós não crescemos assim! Mas sempre os mais velhos contavam para nós que nós não temos como ter muito movimento. E porque cupê quando chegou no Brasil e encontrou os índios foi tratando de acabar com os índios. E os índios foram ficando poucos. E agora os índios estão querendo crescer, mas não tem espaço, porque cupê tomou conta dos espaços maiores.

Prof. Sabino Cojam Krahó, Ai Krahó
Aldeia Nova do Galheiro, Tocantins

OS CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO: opiniões

No XIII Curso[4], fizemos o curso de Alfabetização que foi muito bom para mim.

Dentro de mim foi como se eu tivesse fazendo uma viagem com muita gente. Durante essa viagem, devo estar sabendo de muitas coisas, exemplo: durante a viagem devo saber quantas horas devo andar, onde tem água para beber, onde tem muito espinho. Este conhecimento devo ter como dirigente da viagem.

Os meus alunos são meus amigos de viagem, e eu devo saber das coisas para poder orientar os meus acompanhantes. Quais as dificuldades que podemos ter e qual o ponto a que queremos chegar. A nossa escola deve ser como uma estrada larga, onde todo mundo possa andar, correr, onde o responsável deve saber

[2] Refere-se à professora Nídia Nacib Pontusckha (Faculdade de Educação — USP), professora de Geografia no Seminário e Encontro sobre Educação Indígena promovido pelo Centro de Trabalho Indigenista — CTI/SP), em março de 1994.

[3] Trata-se do não-índio, do "branco". Diário do Prof. Sabino Krahô, durante o Seminário e Encontro sobre Educação Indígena promovido pelo CTI/SP, em março de 1994.

[4] Refere-se ao Curso de Formação de Professores Indígenas promovido pela Comissão Pró-índio do Acre desde 1982.

o que aconteceu e depois vai passando para cada um assumir o conhecimento que já está dominando.

Prof. Namo Kateyuve Yawanawá
Área Indígena do Rio Gregório, Aldeia 7 Estrelas, Acre, 1994

O professor não precisa corrigir todos os erros que a criança escreve. Ele pode dar um texto que tenha aquelas palavras que ela escreve errado. O professor deve ter muita paciência com as crianças com o poder de dar uma segurança para elas. Para a escrita funcionar bem é bom que sejam lidos livros com pequenos textos, como também jornais, revistas, bilhetes, mensagens. Além de ensiná-las a escrever sobre todos os assuntos de interesse das crianças. Quanto mais achar um jeito de ensinar o que as crianças gostem, será para aprenderem. Também é bom que recortem uma fotografia de revista e falar e escrever o que pensam sobre aquela fotografia.

Prof. Antonio Arara
Aldeia Riozinho Cruzeiro do Vale, set./92

AS ESCOLAS INDÍGENAS: descrições

O aluno quando está começando a estudar pode escrever de qualquer jeito. O professor, neste caso, deixa a criança escrever e depois vão reescrever juntos. O professor explica. Eles podem conversar muito, concordando com algumas coisas e discordando de outras. Perguntando também sobre a idéia completa da escrita, para comparar os erros da escrita dos textos e saber de qual jeito que o aluno pode melhorar a sua ortografia.

Prof. Manoel Sabóia Kaxinawá
Área Indígena Humaitá, Aldeia Humaitá, Acre, 1994

A educação é muito importante para nós porque mostra vários caminhos para o nosso povo, esses caminhos nós podemos escolher alguns deles que podem nos ajudar com conhecimentos. Para vivermos com ele, porque existem vários materiais de atividades que podem nos ajudar a conhecer bem Ciência, Matemática, História, Geografia, Português e até a nossa própria língua huni kui, pois com ela podemos reformar ou construir algumas coisas na nossa vida.

Também conhecer várias leis e políticas do nosso país. Pois existem burocracias na lei do governo que o índio ainda não estudou e nem sabe o que está acontecendo no mundo. Então é por isso que eu estou aqui na cidade para aprender a trabalhar e a conhecer tudo isso e depois ensinar para o meu povo. Porque se índio aprender a conhecer tudo isso, vai ter força para defender a sua terra, lutando junto com seu povo e amigos.

José Domingos Kaxinawá
Aldeia Fronteira, junho de 1992

Escrevo estas linhas sobre meu trabalho na escola. Como eu dei aula para os alunos e como é o ensino bilíngüe. Primeiramente,

o ensino é na língua indígena e quando os alunos já estão sabendo ler e escrever na língua, aí eu passo para o ensino da segunda língua que é o português. Também faço brincadeiras de teatro e mariri vai indo. Outra coisa do meu trabalho na escola é que devem aprender muitas atividades de estudo e fazer limpeza na escola: varrer, encher o filtro e botar duas gotas de cloro para cada litro d'água para não pegar doença. Tenho que fazer prateleira e armário para guardar os livros, cadernos, lápis, copos, pratos, etc. O agente de saúde deve ajudar o professor, orientar os alunos sobre a limpeza e doenças. Cada sexta-feira o agente de saúde vai conversar com os alunos. Eu ensino tanto crianças como adultos, é meu interesse e tenho o direito de ensinar o meu povo o que eu aprendo nos cursos da CPI, assim eu posso ajudar a minha comunidade.

Raimundo Nonato Kaxinawá
Área Indígena Alto Rio Purus, aldeia Cana Recreio, Acre

DIÁRIOS DE CLASSE: trechos

Aluno: 31
Matéria: Geografia
Dia: 21/09/93

Na minha sala de aula conversei com os meus alunos, expliquei como acontecia com nosso povo antigamente. Depois escrevi:

Marcado no corpo com os iniciais do nome do Felizardo Cerqueira ou FC em seus braços quer dizer que aqueles índios pertenciam a ele; vivemos assim muitos anos como verdadeiros escravos. Até 1975, quando Txai Terri Vale de Aquino começou a fazer um levantamento da situação da terra, saúde, educação e localização dos Kaxinawá que viviam espalhados pelos muitos rios e afluentes do Purus e Juruá. Através deste grande amigo ficamos sabendo que tinha lei neste país que dava direito às nossas terras e a melhor assistência para as nossas comunidades. Com este estudo a FUNAI começou a identificar e delimitar as nossas áreas indígenas, muitas ficaram apenas no mapa do papel.

As nossas terras continuaram na mão dos antigos patrões que ainda estavam comprando os seringais com os índios e seringueiros dentro. Quer dizer, compravam as nossas terras, com nós todinhos dentro. Foi assim que cansamos de esperar as promessas da FUNAI, demarcamos as nossas terras, tirando todos os patrões e invasores. Resolvemos lutar por conta própria para garantir as nossas áreas. Para lutar contra os seringalistas que controlavam as mercadorias, para sobreviver nos seringais. Tivemos que criar nossas cooperativas de produção e consumo. Começamos a deixar de pagar renda das estradas de seringa e não entregar mais nenhum quilo de nossas produções.

Profa. Fátima Buke Kaxinawá
Área Indígena Alto Rio Purus, Aldeia Fronteira, Acre

Número de alunos: 13 alunos
Dia da aula: 25/11/93
Matéria: Português

Assunto: Explicação sobre o jornal, o que é jornal?

Jornal é uma maneira de estudo para ver a notícia que está acontecendo no outro lugar, que é uma coisa muito séria. Aí usei o texto do jornal da página 1, comecei a aula da seguinte maneira: li o texto do jornal que tinha o título Yumaki. Em seguida, lemos todos juntos o texto, repetindo várias vezes. Depois pedi a cada aluno que lesse o texto para fazer uma avaliação e ver quem entendia melhor.

Aí quando os alunos acabaram de ler, eu usei com eles a cartilha de português, pág. 56. Comecei a aula da seguinte maneira: li o texto, em seguida lemos todos juntos o texto, repetindo várias vezes. Depois pedi a cada aluno que lesse de novo o texto para fazer uma avaliação e ver quem entendia melhor. Quando os alunos acabaram de ler, pedi que eles respondessem as questões que estavam no final do texto. Fiz assim: só 4 questões. Primeira questão tem que completar melhor com as palavras novas. Bens, tradicionalmente, união, crença. Aí, com essas palavras os alunos têm que completar essas frases:

> *Os povos indígenas habitam seus territórios, falam na lingua, fazem suas festas, cada povo tem sua própria lingua, costume,_____e tradição. As terras indígenas e as reservas extrativistas dos seringueiros são de propriedades da_____. O artesanato indígena é um dos seus mais valiosos_____.*

Prof. Raimundo Nonato Mana Kaxinawá
Área Indígena Alto Rio Purus, Aldeia Cana Recreio, Acre

QUEM TEM VERGONHA DE SER ÍNDIO? Depoimento

No tempo em que nós moramos na terra da PARANACRE juntos com os brancos, nós não falávamos na nossa língua, mas nós sabíamos falar. Só que nós não falávamos, e diziam que a gente não sabia falar a língua.

A gente dizia para o branco que a gente só falava o português, assim o branco acreditava.

Quando o pai falava a língua conosco, a gente só respondia na língua portuguesa, porque nós não gostávamos de falar na língua indígena.

Algumas vezes, nós falávamos com nosso pai e a nossa mãe, mas os dois irmãos mais novos não aprenderam. Esses dois sá falam na língua portuguesa.

Então quando papai começou a lutar pela nossa terra, ele pediu para falarmos na nossa língua indígena. Assim, praticamos mais um pouco com os nossos dois irmãos que não falavam na língua. Depois que nós começamos a estudar na Escola Nossa Senhora de Fátima há três anos atrás, aprendemos um pouco de português. Mas nós não aprendemos nada da nossa língua Kaxi. Então foi por isso que nós procuramos outra escola para poder aprender também a escrever e a ler na nossa língua. Assim, fomos estudar com o professor Joaquim Mana que sabe muito bem a nossa língua Kaxinawá, em uma outra escola que fica dentro da Área Carapanã.

Maria Benicia Kaxinawá
Aluna da escola S. Francisco, Acre

OBSERVAÇÕES SOBRE UMA SOCIEDADE ÁGRAFA EM PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA

Renato Antonio Gavazzi*

Introdução

A minha intenção, como assessor do projeto de educação da Comissão Pró-índio do Acre (CPI/Acre), é relatar algumas das formas de como venho observando o processo da aquisição da língua escrita em uma sociedade até muito decentemente ágrafa[1], de tradição exclusivamente oral, no caso, os Kaxinawá, do rio Jordão.

Os indígenas do Acre e sudoeste do Amazonas, contatados desde os fins do século passado, foram incorporados à sociedade regional, primeiro, como trabalhadores nas frentes extrativistas (de caucho, seringa, madeira, castanha, peles de animais, etc), depois, foram transformados em seringueiros, barranqueiros diaristas, mateiros, varejadores e caçadores nas fazendas agropecuárias em fase de implantação e, mais recentemente, em peões.

* Integra a equipe do Projeto de Educação da CPI/AC, é responsável pelo Programa de Geografia.

[1] Quando me refiro à expressão "sociedade ágrafa", penso num modelo de sociedade onde está ausente um tipo de grafismo, o da escrita linear e fonética, que caracteriza a sociedade ocidental, sem com isso querer negar outros sistema gráficos de escrita. Os Kaxinawá, por exemplo, possuem um sistema gráfico que recebe o nome de "Kene": são desenhos geométricos utilizados nas pinturas corporais, faciais, nos tecidos e nas cerâmicas. Hoje, a palavra "Kene" está referida na sociedade Kaxinawá atual, também às letras do alfabeto e ao próprio ato de escrever.

Em suma, a situação em que atualmente vivem estes grupos indígenas do Juruá/Purus só pode ser entendida dentro dos projetos e realizações da sociedade regional, que, primeiro, se apropriou de seus antigos territórios, e depois de sua própria força de trabalho (...) A partir de 1976, a criação da Ajudância da FUNAI (Fundação Nacional do índio) em Rio Branco e as entidades de apoio e assessoria às comunidades indígenas— Comissão Pró-índio/AC, Coordenadoria de Indigenismo, União das Nações Indígenas (UNI) e CIMI/AC (Conselho Indigenista Missionário do Acre) contribuíra/n para a tomada de consciência dos direitos indígenas. Direitos em relação à posse e usufruto das terras que imemorialmente habitam, a melhores condições de vida, à educação e à saúde. Desde então, várias comunidades indígenas da região começaram a se organizar em cooperativas de produção de borracha, castanha, agricultura e consumo dos bens industrializados, hoje imprescindível, visando à ocupação produtiva de suas terras (...) Foram justamente essas comunidades que, em 1982, lutando pelo seus direitos, denunciaram na imprensa as péssimas condições de vida nas áreas.(...) Propõem em seu documento que, para melhorar as condições de vida nas áreas, os índios deviam ser preparados para serem, eles próprios, os monitores de ensino e saúde. E que um treinamento para sua formação deveria ser realizado em Rio Branco, durante três meses consecutivos, porque só assim teriam tempo disponível para os estudos, o que seria difícil dentro de suas áreas, devido às tarefas diárias que têm de desempenhar.

Os Kaxinawá, autodenominados "Huni Kui" (homens verdadeiros), pertencem à família lingüística pano, vivem no Estado do Acre, distribuídos ao longo dos rios Tarauacá, Muru, Jordão, Hu-

maitá, Envira, Breu e Iboiaçu, e fora do Acre, no território peruano, às margens do rio Curanja, (para onde fugiram, após os primeiros contatos com a frente de expansão seringueira no Brasil, em fins do século XIX). Constituem hoje uma população de aproximadamente 4.000 indivíduos. No Estado do Acre, os Kaxinawá vivem localizados em nove diferentes áreas indígenas, na bacia dos rios Juruá/Purus.

A área indígena do rio Jordão está localizada no município do Jordão, fazendo fronteiras com a reserva extrativista do alto Juruá, área indígena do alto Tarauacá, área indígena do Breu e com o Peru. Sua população é de aproximadamente 1.100 pessoas e conta com seis monitores de saúde e seis professores indígenas. Além disso, foi a primeira área indígena no Estado do Acre que deu início à implantação das cooperativas de consumo, contando hoje com seis cantineiros e um gerente comunitário para administrá-las. As seis escolas, implantadas pela comunidade no ano de 1983, foram resultado do projeto de educação da CPI/AC, "Uma Experiência de Autoria".

A forma de implantação dessas escolas, através da metodologia de formação dos professores índios, desenvolvida pela equipe de educação da CPI/AC, e a especial motivação e criatividade de alguns destes professores indígenas são, ao meu ver, os responsáveis pela apropriação original da língua escrita que buscarei relatar neste trabalho.

Os diários indígenas do rio Jordão

> *Eu acho muito importante nós todos os monitores índios daqui da região do Acre, cada um de nós, fazer o relatório sobre a nossa luta da organização das escolas da floresta, e juntar todos os relatórios e discutir juntos com todas as entidades que estão trabalhando na cidade, e planejar direito junto com elas...* (professor Noberto Tene Sales Kaxinawá, 1991)

> *A função social da língua escrita vem sendo construída pelos próprios sujeitos índios, que passam a utilizar-se da escrita em línguas indígena e portuguesa com finalidades sociais diversas no âmbito escolar e fora dele... Cartas, diários, anotações contábeis, relatórios de trabalhos, projetos, músicas e rezas são portadores de textos hoje escritos e lidos pelos professores, alunos, ex-alunos no contexto da aldeia.* (Monte, 1991)

Hoje em dia no Jordão, é comum encontrarmos os cantineiros, os monitores de saúde, os professores e alunos com "os diários", pequenos cadernos utilizados para os registros dos acontecimentos do dia-a-dia, constituindo-se na memória escrita do cotidiano da aldeia.

Através desses diários, temos os registros cronológicos das caças que foram mortas pelo caçador, verdadeiros levantamentos estatísticos dos abates da fauna na região, além de registros de viagens, como visitas a parentes em outras áreas indígenas, viagens pela área ou fora dela. Também os "diários de classe" são prática cada vez mais freqüente de registro escrito das aulas dadas pelos professores.

> *...Lição de hoje, quinta feira, 19/12/91... A aula de hoje da parte da manhã das 7 horas até 11 horas e 30 minutos para vocês fazerem uma pequena formação de texto da*

sua cabeça, o que vocês estão vendo e o que estão pensando do estudo de vocês...
Quinta-feira, 26/12/91... O aluno Renato Melo ele está escrevendo um pequeno texto sobre a situação do estudo dele... O aluno Leonel Melo ele está estudando a cartilha da Piaba na página nº36... O aluno Rivelino Mateus está estudando a cartilha Piaba na pág 51... O aluno Raimundo Domingos está estudando matemática, sobre a estrada de seringa do Bane. Hoje eu estou dando uma lição de F para o velho Francisco Joaquim de idade de 70 anos. Ele está treinando de assinar o nome ...Também estou dando aula a um aluno que já está estudando na cidade de Tarauacá, porque ele está participando da minha aula que eu estou dando. Ele está estudando Matemática, soma, multiplicar, divisão e fração (Transcrição de uma parte do diário de classe do professor José Mateus Itsairu Kaxinawá, 1991, da Escola Boa Idéia, seringal Novo Segredo "Relatório de lição por aluno").

Um dos diários que mais me surprendeu, em minha última viagem ao Jordão, entre agosto/novembro de 1992, é o de um aluno do professor Isaias Ibã, do seringal Alto do Bode. Nele, o aluno narrou seu sofrimento com um pé machucado, sua busca de um curador em outra aldeia e o processo de cura com as plantas medicinais, além de ter relatado todas as suas caçadas naquele período.

Os diários são também utilizados nos registros das muitas reuniões nas aldeias, referentes às questões políticas e sociais do grupo:

Primeiro assunto que discutimos, na parte da manhã, foi a questão dos seringueiros não índios, que eles habitam dentro do rio Jordão, na nova sede do seringal Nova Empresa e de Boa Vista. Eles disseram que estão querendo sociar com os índios seringueiros. O nosso cacique falou pra eles: — Se vocês querem sociar com nós, primeiramente vocês acertam as suas contas no seu patrão, e depois de ver a conta de vocês, vamos fazer a matemática. E os seringueiros aceitaram. Na parte do meio dia, os antropólogos, uma antropóloga e nosso presidente se apresentou pros seringueiros não índios. No mesmo dia nós compramos e mandamos buscar o boi na foz do rio Jordão, com o nosso dinheiro da cooperativa e com dinheiro da CPI. Valor de ... cruzeiros (Professor Noberto Tene Sales Kaxinawá. Transcrição de uma parte do diário da reunião no Astro Luminoso, janeiro de 1991).

É bastante comum os diários de viagens relatarem o número de pessoas que viajaram, como viajaram, lugar onde dormiram durante a viagem, o que caçaram na viagem, o que comeram e como comeram. O interessante desses documentos é que eles não se concretizam só em forma de registro pela língua escrita. Os eventos vividos pelos autores são também registrados nas imagens, em forma de desenhos, um apoio mais direto e gráfico à narração:

No dia seguinte, domingo 28/10/90... bem de manhãzinha, o cantineiro Renato Melo matou o jabuti com machado e o professor Noberto partiu lenha para o fogo... As duas mulheres cozinharam o jabuti e quebramos o jejum... Na casa não tinha vaso onde colocar a comida, e as duas mulheres tiraram a folha de pacupacu e colocaram a comida, e nós comemos. O txai Renato Antonio comeu a cabeça do jabuti. Antes de nós irmos na colocação, vimos um bando de macaco tucuxi mesmo no aceiro do roçado

e foi aí que seguimos nossa viagem às 9 horas e 30 minutos (Noberto Tene Sales Kaxinawá. Transcrição de uma parte do relátorio de viagem do Rio Jordão à área indígena do Rio Breu).

Outro dado interessante é a relação que os índios aposentados pelo Funrural têm com a escrita. Esses índios geralmente não são alfabetizados e, quando descem para a cidade de Tarauacá com a finalidade de receber suas aposentadorias para fazer as compras, é muito comum os seus filhos alfabetizados serem convidados para acompanhá-los nessas viagens, para anotarem em um caderno, exigência de seu pai, toda a mercadoria comprada, com seus preços e a soma total dos gastos. Essas anotações de mercadoria, valor, soma de despesas são manisfestações tradicionais dos livros de conta corrente dos barracões do patrão seringalista e das cooperativas indígenas, inseridas hoje na sociedade Kaxinawá.

È muito comum um índio velho entregar esses cadernos aos assessores não-índios que visitam a aldeia, com as listas de compra e a soma final dos gastos, para que possa certificar-se da veracidade das operações.

Esse interesse que os Kaxinawá têm pela escrita é registrado em estudos etnográficos clássicos sobre essa região. Castelo Branco, referindo-se aos Kaxinawá do Jordão, conta [Adianta Sombra que eles pedem para escrever num papel os nomes e apelidos deles e quando satisfeitos, ficavam muito alegres, guardando cuidadosamente esses papéis por os considerarem muito preciosos, talvez por notarem a precaução com que os seringueiros conservam as contas recebidas dos patrões]. (Monte, 1994)

Os Kaxinawá demonstram grande admiração diante do domínio da língua escrita pelos técnicos/assessores que visitam a área com seus diários de viagens, onde tudo parece ser anotado, nada escapando da caneta do observador. Contam, admirados dos últimos viajantes que passaram pelo Jordão, e das muitas anotações que esses fizeram em seus cadernos, da rapidez do manejo da caneta, da curiosidade com relação ao que é escrito.

Em minhas viagens de assessoria às escolas do Jordão, é bastante comum algum índio querer ler ou saber o que escrevo em meu diário de campo. As perguntas são constantes: como se faz um bom diário, o que é importante anotar no diário? Expressam assim seu interesse em aprimorar cada vez mais a escrita desses documentos.

Esse encantamento que os Kaxinawá mostram pela escrita, com a possibilidade de registrar o tempo e o espaço, a vida documentada em um papel, a perpetuação do ocorrido está explícito no grande número de pessoas que vêm utilizando os diários. São novas maneiras lúdicas de registo, além do *status* social que representam para cada indivíduo. Possuir um diário registrando todo o imaginário e a realidade do dia-a-dia, além das rezas, hinários religiosos do Santo Daime, ou as cantigas tradicionais Kaxinawá, é ter prestígio e "ser sabido".

Misticismo e língua escrita

Zé Mateus fala bem baixinho, sempre como se estivesse de resguardo, isso até acabou ocorrendo, pois tornou-se pai do primeiro filho no dia seguinte de minha chegada.

Um fato interessante cerca esse comentário. Por ocasião do parto que pude presenciar, Zé Mateus encostou nos quadris da esposa, durante os momentos mais difíceis das contrações, o seu caderno de anotações, o mesmo que trazia consigo na escola Estranhei aquilo que poderia estar sendo utilizado com fins ritualísticas ou terapêuticos... Soube em seguida, através dele próprio, que lá estava registrada a oração de Santa Margarida, muito útil para o momento do parto, para evitar problemas à parturiente e à criança Aprendeu isso com o pai, que já aprendera com o avô. Segundo José Mateus, ele tinha sorte de saber escrever e ler, pois 'na cabeça não guarda essas coisas e tem gente que não sabe ler e então a mulher pode até morrer. Ele conhecia alguns casos em que a criança morreu. Perguntei como os antigos Kaxi faziam, pois não sabiam ler. 'Eles tinha tudo na cabeça mesmo. E quem ensinou essa oração para os Kaxi? 'Eu não sei, é o meu pai que sabe, foi ele que ensinou '. Você vai ter que sabê-la de cabeça, algum dia? 'Não sei... acho que aprende, né? Quando vai nascendo e depois outro e depois outro, aí vai aprendendo'. Bem depois José Mateus disse que ele próprio já havia sido vítima do não uso da oração de Santa Margarida por ocasião do primeiro parto de sua mulher. Tivera preguiça de copiar o texto. Agora, certificara-se de tê-lo conseguido e acabou dando tudo certo, como rezava a tradição. A recém-nascida foi batizada por ele pelo nome de Princesa Ele me perguntou: 'Tá bom assim? Princesa?' (Kahn, 1991)

Este relato mostra uma das várias manifestações de como a língua escrita vem sendo utilizada pelos Kaxinawá, tanto para o lado do bem, da cura, da vida, como para o lado do mal, da doença, da morte. Nesse caso, a língua escrita tem sua função de comunicação com o sobrenatural, o que é superior à natureza do homem, o extraordinário, pois uma oração escrita em um papel possui o poder da cura.

Também escutei alguns relatos do uso da língua escrita para práticas de feitiço. Nesse caso, a pessoa que deseja realizar o feitiço, procura uma árvore retirada da aldeia, que tem o nome regional de buchuda. Desenha uma figura humana e escreve o nome da pessoa que será enfeitiçada no tronco da árvore. Terminado esse grafismo, a pessoa grita, falando que o indivíduo enfeitiçado irá morrer e será enterrado sete palmos no fundo da terra. Utilizando uma arma de fogo, atira no olho e umbigo da figura desenhada, logo depois tampa com barro os dois furos deixados, para que a pessoa enfeitiçada, quando ficar doente, não descubra, através do sonho, o autor do feitiço. Finaliza a prática do feitiço acendendo uma vela no pé da árvore.

Outras orações bastante procuradas são as orações de São Cipriano, pelos seus poderes fortes de malignidades. São conhecidas como as orações para botar feitiço.

Os dois textos a seguir são uma amostra dos vários que foram fixados, em forma de pequenos cartazes, na entrada de todas as casas e no único posto de saúde do seringal Novo Segredo, pelo monitor de saúde Sinhozinho Nexiwaka. Através desses textos, temos uma visão de como este monitor de saúde utiliza a língua escrita, fazendo uma associação da saúde com os valores religiosos cristãos. Essa é, ao meu ver, a atual maneira sincrética de assimilação da saúde com a religiosidade, misturando os valores reli-

giosos tradicionais, xamanísticos, com os valores religiosos modernos do cristianismo. Acredito que essa assimilação se deu como resultado da grande influência que os índios vêm sofrendo dos valores cristãos regionais, com as idas anuais do padre da cidade de Tarauacá nas aldeias, para o batismo das crianças, além dos contatos que Sinhozinho tem com a seita do Santo Daime em suas idas à cidade de Rio Branco .

> *Nesta casa não pode entrar sem pedir.*
> *É casa do doente.*
> *Considero posto de saúde, para tratar as pessoas doente muito forte. Quem vem doente, atrás de tratamento, entre logo nesta casa por favor. Traga panela e espingarda, Até melhorar filho e irmão, considero nesta com toda preparação, amém.*
>
> *Companheiros, companheiras, olha caminho bom. Não existe mentira, raiva, roubo e nem falar nome de companheiros e companheiras. Olha o pote na porta, para lavar os pés as mãos. Não jogar cuspe e nem jogar muco dentro dacasa. Não falar grosso demais dentro da casa. Não falar mal, errado, respeito muka região do Maspã e Nexiwaka Yube. Sempre região de conselho nacional da igreja do Novo Segredo. Realmente, completamente, não existe olhar mulher do irmão e também irmã. Pense bem, terra e céu, o sol da vida sonhada na santa igreja ardente da grande Virgem Maria, Pense logo quando subir neste Espírito Santo. Amém.*

Outro fato relevante é o importante valor místico que as orações escritas religiosas têm para os Kaxinawá, maneira de conseguir os favores dos santos. Isso é bastante visível nos cadernos, onde se encontram vários registros de orações, obtidas através das trocas feitas entre eles. A introdução das orações no Jordão se dá assim, geralmente, por meio de um algum índio, que as obteve através de um livro de orações. Tais livros prometem todas as curas e favores dos santos, sendo comprados, na maior parte dos casos, de algum mascateiro, em época de festa grande na cidade de Tarauacá.

A utilização da língua escrita Kaxinawá

Depois que os Kaxinawá passaram a ter o domínio da língua indígena nas novas práticas de escrita, como as narrativas, de mitos, as cartas, as traduções de histórias, etc., hoje a língua escrita indígena está também voltada aos registros das cantigas tradicionais do povo Huni Kui. Geralmente, são os professores que iniciam essas práticas de registro das cantigas indígenas, logo socializando esses conhecimentos entre seus alunos ou parentes. Essas cantigas indígenas, registradas em forma escrita, são uma estratégia cultural de preservação da memória coletiva do grupo, pois o número de cantadores tradicionais historicamente vem diminuindo. E uma grande parte da nova geração não consegue valorizar e aprender esse tipo de conhecimento.

> *Nós escrevemos as cantigas, porque os velhos vão um dia morrer. Já estão velhos, e se morrer e se a gente não aprender mais, acaba. Então nós estamos escrevendo as cantigas de antigamente. É como o livro dos hinários do Santo Daime, onde foi escrito todas as cantigas do mestre Irineu. É assim que nós estamos fazendo.* (Ibã, 1992)

Os registros das cantingas Kaxinawá na língua escrita indígena passam a ter a função de transmitir, ensinar esse tipo de conhecimento e armazenar essas informações para que não se percam.

Um indivíduo alfabetizado, com auxílio de um gravador, ou apenas ao ouvir uma pessoa cantar, pode cantar um cantiga qualquer, desde que tenha a letra da música registrada em um papel. Nesse caso, a língua escrita passa a ter a utilidade de um recurso mnemônico para preservação e manutenção do conhecimento tradicional da cultura Kaxinawá.

Um dos vários casos demonstrativos de como vem ocorrendo a prática do registro das cantigas tradicionais se encontra no caderno do professor Isaias Ibã, que registrou muitas cantigas de seu pai, o velho Romão, antiga liderança, considerado no Jordão como um dos melhores cantadores. Perguntei a Isaias: por que, hoje em dia, os Kaxinawá jovens vêm utilizando a escrita para aprender as cantigas antigas, se seu pai havia aprendido a cantar apenas ouvindo uma outra pessoa, sem ajuda do registro escrito. Respondeu-me Isaias:

> *O tempo mudou, antigamente os mais velhos aprendiam com mais facilidade. Nossa cabeça não é tão boa como dos antigos, que aprendiam muitas cantigas, os trabalhos eram diferentes também, eles tinham mais tempo, hoje temos de cortar seringa, participar das reuniões, ir para cidade, e sobra pouco tempo para as coisas, o tempo mudou do tempo de antigamente. Hoje, com as cantigas escritas nos cadernos, fica mais fácil para nós aprendermos, porque quando esquecemos é só ler no caderno que agente logo sabe.*

O interessante desse caderno, com os registros das cantigas do cipó, é que nele Isaias tenta registrar suas mirações[2] através do desenho. Registrou em cada página, ao lado das cantigas, desenhos abstratos, utilizando muitas formas e cores, simbolizando suas mirações com o uso do cipó. Para cada cantiga, uma forma diferente de desenho, para cada desenho, uma diferente interpretação.

> *O cipó, bebida ritual preparada da mistura do caule do cipó e outras folhas da floresta (chacrona,jarina), é para os Kaxinawá um elemento cultural dos mais fortes. Através de seu consumo, os Kaxinawá não buscam nem refugio nem fuga. Tomá-lo solitário ou isoladamente constitui para eles uma aberração, pois o cipó é um exercício do social reservado para o homem. O canto, que acompanha sua ingestão, e a presença do grupo cultivam coletivamente as visões e orientam suas interpretações, em função dos acontecimentos do momento e do contexto místico onde se encontra o espírito de todos. A "miração" trazida pelo cipó, como um tipo de percepção simbólica do mundo, está bastante ligada ao pensamento indígena e não é apenas um simples elemento anedótico ou marginal.* (Monte et al., 1987)

Na última viagem de assessoria às escolas realizada por mim no Jordão, Isaias me acompanhou em algumas visitas. O que mais me chamou a atenção durante esse período foi a maneira de como vêm sendo utilizadas as cantigas indígenas escritas.

[2] Visões obtidas a partir da ingestão do cipó.

Isaias sempre animado, comentava, orgulhoso do seu trabalho de pesquisador, ao recolher junto a seu pai e registrar em seu caderno as cantigas de cipó. Nos encontros com as lideranças nos seringais por onde passávamos, Isaias sempre gostava de mostrar seu repertório de cantigas, escritas tanto na língua portuguesa, quanto na língua indígena. Quando cantava em língua portuguesa, utilizava o livro da seita do Santo Daime; e quando cantava na língua indígena, utilizava seu caderno com as cantigas Kaxinawá, sendo que todas as cantigas estão intimamente ligadas ao uso ritual do cipó.

Os índios sempre mostravam grande admiração ao escutar Isaias dando seu *show*. O fato de uma pessoa jovem poder documentar e cantar um determinado número de cantigas tradicionais Kaxinawá dá prestígio para o ator. A platéia, sempre balançando a cabeça em admiração e aprovação, comentava: "Esse é sabido"!

Logo após a apresentação das cantigas, era comum aparecerem alguns índios pedindo o caderno de Isaias, para fazerem as cópias das letras das cantigas em seus próprios cadernos de anotações. Em outros casos, Isaias copiava algumas letras das cantigas de seu caderno para outra pessoa, sempre demostrando interesse e vontade de ensinar o ritmo das melodias.

Os Kaxinawá do Jordão têm hoje uma grande responsabilidade na propagação das cantigas tradicionais escritas para outras áreas indígenas da mesma etnia. Geralmente, esses intercâmbios vêm ocorrendo nos cursos de formação, que são realizados todos os anos na cidade de Rio Branco, onde se reunem cerca de 20 professores Kaxinawá de várias áreas indígenas do estado. Um dos exemplos desses intercâmbios culturais entre os professores Kaxinawá está ocorrendo através do professor Joaquim Paula Mana, com a elaboração do livro de cantigas na língua Kaxinawá. Este livro reúne cantigas Huni Meka (cipó), Katxa Nawa (mariri), e tem como objetivo a recuperação dos valores tradicionais, a valorização da identidade cultural do grupo, a sua divulgação entre as outras áreas Kaxinawá do Acre, além do fortalecimento político da língua Kaxinawá no estado e no país.

Conclusão

Para os Kaxinawá, não é mais possível pensar em um mundo sem escrita: "o tempo mudou do tempo de antigamente". A escrita está inserida na administração das cantinas, dos postos de saúde, das escolas, em alguns aspectos da realidade religiosa, além de definir as novas formas de poder dentro do grupo e de suas relações com o mundo do branco.

A apropriação das línguas escritas vem se dando progressiva e coletivamente, através da constituição de sua função social, dentro de padrões e normas por eles socialmente elaborados. Segundo Monte (1991),

> *A relação institucional com a linguagem na escola e fora dela vem produzindo regras e padrões para seu uso, que vão desde elaboração de ortografias, produções de textos, relatórios, textos míticos, dicionários, gramáticas, neologismos para as línguas indígenas; além de outras modalidades de escritas indígenas como jornais, relatórios, músicas, rezas. Estas passam a obedecer a outros mecanismos discursivos e textuais próprios à linguagem escrita,*

sicas, rezas. Estas passam a obedecer a outros mecanismos discursivos e textuais próprios à linguagem escrita, até então ausentes do saber indígena e de suas práticas comunicativas orais.

Para os Kaxinawá do Jordão, a língua escrita seduz e provoca um grande fascínio. É um instrumento novo, com valores mágicos, que possibilita fixar o oral em um documento diário, transformando-o em matéria gráfico/visual. O que antes se dava, exclusivamente, de forma evanescente e auditiva, como o caçador contando a história da caça, hoje, a língua escrita recupera e utiliza nos diários. Estes são, pois, recurso simbólico, capaz de imitar a realidade e registrar os acontecimentos do cotidiano de seus autores.

Os diários indígenas são, portanto, sinais de um novo sistema de registro, de armazenamento de informação. E o complemento novo dentro da cultura, para veicular o estético, possibilitar o prazer de escrever e ainda memorizar histórias.

Enfim, a escrita permite, em língua Kaxinawá e portuguesa, a vivência do mundo gráfico em sua durabilidade. Como os Kaxinawá costumam dizer, "a escrita é diferente das palavras faladas: não se vai no vento..."

Referências bibliográficas

DERRIDA J. *Gramatologia.* São Paulo: Perspectiva: USP, 1973.

FERREIRA, E. (Org.). *Haceres quehaceresy deshaceres.* México: SEP, 1991.

GAVAZZI, Renato. *Relatórios de assessoria às escolas indígenas Kaxinawá do Jordão.* Rio Branco: CPI/AC, 1991/1992.

GOMES G. Escrita. *Cadernos CEVEC,* São Paulo, n.4, 1988.

KAHN, Marina. *Relatório de avaliação do projeto de educação da CPI/AC.* Rio Branco: CPI/AC, 1991.

MONSERRATR., EMIRI, L. (Orgs.). *A conquista da escrita.* São Paulo: Iluminuras, 1989.

MONTE, Nietta. *Linguagem no contexto escolar indígena: o caso do Acre.* Rio de Janeiro: UFF, 1991. mimeo.

_____. *A construção do currículo nos diários de classe.* Rio de Janeiro, 1994. Tese (Mestrado) — UFF.

MONTE, Nietta (Org.). *Arte Kaxinawá.* Rio Branco: Moitará; Brasília: FUNAI, 1988.

MONTE, Nietta et al. (Orgs.). *Por uma educação indígena diferenciada.* Brasília: MinC, 1987.

SILVA, LA. (Org.). *A questão da educação indígena.* São Paulo: Brasiliense, 1981.

O DIA DA CRIAÇÃO ENTRE OS TICUNA

Monique Deheinzelin*

Nos meses de julho de 1993 e fevereiro de 1994, dei cursos de Língua Portuguesa e Matemática para cerca de 200 professores Ticuna que, por sua vez, dão aulas em suas aldeias para crianças de pré-escola a quarta série. Estes cursos foram dados na escola batizada de Casa de Estudos Torü Nguepataü, construída pela Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües (OGPTB), na aldeia de Filadélfia. A possibilidade de estarmos juntos naquele momento deveu-se ao convite de Jussara Gomes Gruber, que há tantos anos desenvolve com os Ticuna um trabalho de grande importância, criando e desdobrando o Magüta: Centro de Documentação e Pesquisa do Alto Solimões, Amazonas.

Devo dizer que tanto eu como os professores Ticuna tivemos uma experiência inédita, o que ficará explicitado adiante com o relato das atividades que realizamos. Eu nunca havia trabalhado com Educação Indígena, sendo na minha vida profissional especialista em educação pré-escolar. Entretanto tinha a idéia de que a única saída de uma visão maniqueísta do inevitável choque entre brancos e índios é o curso de uma cultura no fluxo de tantas outras culturas, todas elas transformando-se, não segundo os piores modelos, e sim segundo os melhores de quaisquer das culturas do mundo. Assim, pensei, não prevalecerão as aspirações atuais de ascensão social no Brasil: dinheiro e poder, mas outras mais próximas à felicidade humana: arte e cultura.

Fui, então, para o curso com alguns preconceitos: uma opção pela universalidade da importância da arte e da cultura para qualquer povo do mundo, a educação como via de acesso democrático a todo e qualquer conhecimento e as diferenças entre culturas originalmente ágrafas e aquelas que, há alguns séculos, se valem da escrita como instrumento de registro.

Pensando neste último item, ocorreu-me que, contrariamente à esperança dos professores Ticuna, o modelo civilizado de escola não tem garantido a todos os cidadãos as supostas benesses do mundo do homem branco. É na realidade um modelo falido de educação, na medida em que não oferece suportes para a felicidade humana, mas apenas é concebido como instrumento de ascensão social. Assim, este uso instrumental da leitura e da escrita não admite as dimensões humanas das diversas culturas. Pensei então em levar textos literários **para** que, por intermédio deles, pudéssemos conversar sobre as coisas do mundo.

Como trabalho preliminar, os professores Ticuna responderam a três questões:

1) Qual sua opinião sobre a idéia de construir esta escola?
2) Para que serve a escola?
3) O que você quer aprender neste curso?

Reproduzo a seguir algumas respostas, entre tantas tão boas, infelizmente sem o crédito de seus autores, uma vez que ao anotar perdi estes dados.

*** Educadora, assessora desde 1992 o Projeto de Educação Ticuna do Magüta — Centro de Documentação e Pesquisa do Alto Solimões.**

Aprender neste curso a criar vida das crianças com educação.

A educação serve para conhecer o que o branco sabe no nosso futuro.

Na educação vem uma atividade muito excelente: como conhecer a maior amizade e como a gente trabalha com alunos.

Eu quero aprender um movimento dos outros professores que dão aula.

A Educação serve para desenvolver as articulações de cada ser.

Neste curso quero que os professores coloquem detalhes, estes acima mencionados —plano de Matemática, Português, Ciências, Estudos Sociais.

Por que a educação, que já vem da nossa casa; se nós não tivemos educador? Não podemos nos defender das pessoas que querem enganar nós. Por isso a educação vem em primeiro lugar para nós.

A educação serve para bem de cada um cidadão brasileiro basicamente para desenvolver cada uma nação.

Aprender neste curso muita técnica base e muitas experiências para trabalhar — levar as coisas nossas para as crianças da minha comunidade.

Educação vem da mãe e do pai, do avô e da avó.

Educação é importante para todos nós Ticuna, porque, assim vamos conhecer a importância da cultura e da própria pessoa.

A escola é onde os professores aprendem muita coisa que nunca aprendeu na sua vida.

A educação serve para repartir com as crianças que ainda não sabem escrever.

A minha idéia de construir esta construção é muito importante porque muito, muito tempo tenho profundo sonho de ter uma construção própria. A educação serve as pessoas transformar como respeitar uma ao outro. A educação também serve para ser umas pessoas úteis.

A educação serve para os professores educar mais, para que pode conseguir mais suas culturas.

(...) fundado a sabedoria para as nações.

Para nós não esqueceram a nossa cultura, para não desolado daqui para frente.

Compreendendo que havia, de um lado, uma expectativa grande em aprender a elaborar planos de aula de acordo com as ideologias, técnicas, experiências e modelos estipulados e aprendidos nas escolas que os professores Ticuna chamam "dos civilizados", de outro lado, um desejo de valorizar a própria cultura, segundo

concepções poéticas e mais humanas da educação, resolvi obviamente adotar a segunda vertente. Desvendando com os professores alguns dos significados e possíveis desdobramentos das respostas, procurei argumentos para justificar minha escolha.

Ficamos com "criar vida das crianças com educação", "fundado a sabedoria para as nações", "educação é importante para todos nós Ticuna, assim vamos conhecer a importância da cultura e da própria pessoa", e "por que a educação, que já vem da nossa casa; se nós não tivemos educador? Não podemos nos defender das pessoas que querem enganar nós. Por isso a educação vem em primeiro lugar para nós". Neste quadro de referência, procuramos ver quais transformações podem ocorrer em uma sociedade, à medida que ela pode fazer uso da leitura e da escrita para registrar suas experiências e ter acesso a outras que vêm ocorrendo pelo mundo.

Além disso, valendo-me da grafia "prender" que alguns professores utilizaram para escrever "aprender", investigamos a seguinte analogia: assim como se faz uma rede, uma cesta, uma canoa para pescar, mas depois não se sabe se a pesca vai ser boa, que peixes virão, em que quantidade, também não se sabe, com os recursos que se usa para aprender, o que será prendido nas malhas do conhecimento. Pode-se aprender a aprender, mas o que se prende é sempre um mistério.

Assistindo ao programa em vídeo *A avó, o dinossauro e o Deus*, da série *Menino, quem foi teu mestre?* (Projeto Professor da Pré-Escola, MEC/FRM/Ed. Globo), tivemos a idéia de escrever sobre o tempo, referido no título do programa por uma aluna minha que perguntou: "Monique quem é mais velho, minha avó, o dinossauro ou o Deus?"

Uma das redações sugeriu-me possibilidades de trabalho. A redação na íntegra é a seguinte:

Medida do tempo
História do antigamente

Agora nós vamos ver a história do tempo passado do antigamente.

Naquele tempo passado não existia o dia. Era sempre noite. Os galhos da samumeira eram muito grandes e cobriam o mundo, escurecendo tudo.

Um dia um homem falou a outro homem:

— Irmão, irmão, o que nós vamos fazer para clarear o dia?

— Resolveram então procurar um caroço de araratucupi para ver se conseguiam abrir um buraco na samumeira. Logo que acharam homem jogou o caroço na samumeira. Fazendo um barulho: Fururu! eeeee, mas nem um pouquinho de luz apareceu. Homem então falou para o irmão fazer o mesmo. Homem jogou o caroço e se ouviu um outro barulho: muito, muito, muito! Desta vez se abriu um pequeno buraco e se pode ver um pouco de luz. Mas essa luz logo desapareceu, porque os galhos da samumeira eram vivos e se fecharam.

Homem falou: — Irmão, irmão, o que nós vamos fazer agora?

Ficaram pensando em algum animal que pudesse derrubar a árvore. De repente ouviram a voz do pinica-pau: pururu. Homem, então, convidou este passarinho. Quando o pinica-pau chegou,

tentou cortar a árvore com seu bico, mas não conseguiu e foi embora.

Homem e outro parceiro ficaram pensando... aí ouviram no buraco de um pau uma voz que fazia: tu, tu, tu, tu, tu.

— É uma cotia. Vamos chamá-la — disse homem.

— É uma cotia mesmo. Ela tem um machado — disse homem.

Homem se interessou por este machado e queria matar a cotia para ficar com ele. Mas homem alertou: mas.

Somente nada mas.

Professor: Bernardo de Souza Agostinho

Segundo o que Bernardo contou, a história "estende-se infinito, imenso monolito", usando aqui os dizeres de Gilberto Gil sobre o amor, em sua canção *Drão,* para falar como é tão grande a *História do antigamente.*

Uma vez que os Ticuna estão muito preocupados com a interseção entre a sua própria cultura e a cultura cristã até hoje utilizada em larga escala para supostamente catequizar os índios, procurei ver com eles que a escrita nos possibilita investigar nossa cultura em relação a outras tantas culturas do mundo.

Fizemos então uma análise comparativa entre a origem da luz segundo os antigos gregos, a Bíblia e a cultura Ticuna.

Os professores Ticuna começaram por indagar se o que está no Gênesis da Bíblia, assim como a criação da luz pelos Ticuna, da grande árvore que envolvia tudo, era fato histórico ou história. Reinaldo disse que era estória, mas como os bisavós foram contando para os avós, os avós para os pais, etc, virou fato histórico, o que me pareceu uma singela e potente definição de mito.

Os Ticuna, de imediato, acharam semelhantes a concepção dos gregos e a dos Ticuna, porque nelas a luz surgia da Natureza e não da criação de um único Deus. Enquanto os irmãos Yo'i e Ipi valeram-se das plantas e dos animais para conseguir fazer a luz, na mitologia grega, os elementos primordiais surgiram do Caos, sem intervenção de nada e de ninguém, e nisto as duas formas de criação são bem diversas. Entretanto, a partir de um determinado momento, que nada pudesse ser criado sem a união de dois seres, alvejados pelas flechadas certeiras de Eros, pareceu aos Ticuna um fato muito plausível.

Em nossa análise comparativa, um fato preocupou os Ticuna, a existência de um único Deus, com poderes ilimitados, ou de vários deuses, com poderes limitados e específicos. Neste ponto, dado que a questão era séria, os professores iniciaram uma discussão em língua Ticuna que durou uns dez minutos. Ao fim dos quais, o Davi levantou-se e como porta-voz anunciou:

> *Professora, os pessoal já tem uma opinião! Achamos que Deus, com D maiúsculo, criou tudo no início do mundo, inclusive os nossos irmãos Yo'i e Ipi[1]. Depois que os*

[1] *Yo'i e Ipi São heróis míticos, criadores do Universo.*

irmãos foram criados eles continuaram o trabalho de criação e foi assim que apareceu o povo Ticuna, com toda sua cultura. Está certo, professora?

Respondi honestamente que não sabia se estava certo. Quem, em sã consciência, sabe a verdade sobre essas questões? O que me parece importante, disse para eles, é a gente saber que existem muitas maneiras de conceber a origem do mundo e que nenhuma delas deve necessariamente prevalecer sobre as outras, e que é muito interessante — nos faz refletir, ter acesso a uma porção delas por intermédio dos registros escritos. Na educação, a escrita contribui para compreendermos o mundo como uma multiplicidade de fenômenos, de onde jamais se pode extrair uma verdade absoluta, contrariamente ao que a educação tradicional vem transmitindo ao longo dos séculos. Às vésperas do ano 2000, precisamos atualizar, tornar contemporâneos os procedimentos pedagógicos que transmitem mecanicamente a idéia de verdades absolutas. A escola, dura como pedra em seus procedimentos até agora, deverá tornar-se móvel como a água do rio.

Poesia

Para o trabalho com Língua Portuguesa fizemos uma cuidadosa leitura de alguns poemas.

Em um sábado, trabalhamos com o poema *O Dia da Criação,* de Vinicius de Moraes (1992, p.145):

Macho e fêmea os criou (Gênesis, 1, 27).

Hoje é sábado amanhã é domingo
A vida vem em ondas como o mar
Os bondes andam em cima dos trilhos
E Nosso Senhor Jesus Cristo morreu na cruz para nos salvar.

Há uma festa na escola
Porque hoje é sábado
Há uma reunião de alunos
Porque hoje é sábado
Há um assobio no vento
Porque hoje é sábado

Diócino Sampaio Félix

Onde lemos na última estrofe uma referência ao poema de Leminski, com o qual havíamos trabalhado anteriormente.

Háver tempo de flores
porque hoje é sábado
Háver tempo de chifres
porque hoje é sábado
Háver formiga e abelha
porque hoje é sábado
Háver a criação do universo e da raça humana
porque hoje é sábado

Professor Liverino Haides Otávio

Nesta versão do professor Liverino explicita-se o verbo haver, cuja conjugação no presente — há — faz parte do poema original. Múltiplas formas foram utilizadas por outros professores, na leitura que fizeram deste "Há".

Como interjeição:

Há como é sublime saber amar
Porque hoje é sábado
Há coração não há quem posse

Professor Sixto Sampaio Farias
(Aldeia de Umaruaçu, AM)

Como interjeição e "há" do verbo haver convivendo alegremente na mesma frase;

há eu sentir feliz
Por que hoje é sábado.

há eu pençá na nosso cursos
Por que hoje é sábado.

há eu lembra o nosso estudo
Por que hoje é sábado.

há agora eu ficou pençando com a nossa aula
Por que hoje é sábado.

há um dia voltamo de novo
Por que hoje é sábado.

há um à um a explicação de professora é muito bom.
Por que hoje é sábado.

Darciano Manduca Bibiano

Como artigo:

Há escola está fechada
Porque hoje é sábado

Wilson dos Santos Manoel

Há Professora Jussara fica muito alegre
Porque hoje é sábado

Antelmo Pereira Angelo

Há Vera foi ao bar
Porque hoje é sábado

Professor Missionário Miguel

Como parte de outra palavra:

Há manhã não trabalho
Porque hoje é sábado

Professor Wilson dos Santos Manoel

Há cachado não paciar porque ele mordido de cobra
Porque oji é sábado

Júlio Pedro Idelfonço

ha ventista vão para Igreja
porque hoje é sábado

Adelano Fernandes

Todos estes são geniais exemplos de erros construtivos, incluindo aí a grafia perfeitamente lógica, embora ortograficamente incorreta de *oji.*

Estas diversas formas estão sintetizadas em:

Há dama estava dançando na festa
Porque hoje é sábado
Há um tempo de descançar
Porque hoje é sábado
Há manhã vem minha familha a pasear
Porque hoje é sábado
Há um tempo de colheta
Porque hoje é sábado
Há vou beber cachaça depois a tarde
Porque hoje é sábado
Há vou-mi namorar hoje
Há comensei a estudar desde hontem
Porque hoje é sábado
Há galha começou a grutar
Porque hoje é sábado
Há doença matou a onça
Porque hoje é sábado.

Nicodemo Jumbatodos Santos

Para não menosprezarmos as dificuldades ortográficas dos Ticuna, que o texto acima, de um homem, cujo nome maravilhoso junta "demo" e "todos Santos"!, tão bem exemplifica, basta colocarmo-nos no lugar deles e tentar escrever em língua Ticuna pelo som das palavras. Fiz isso, pedindo que os professores me ditassem letras das canções Ticuna para que eu as escrevesse na lousa. Resultado do placar, dez a zero para os Ticuna escrevendo em português.

Porque hoje é sábado
Há abraçaste só no peito, e eu lembrei que nós Ticuna precisar de encontrar mais, aquilo nosso passado não encontraram, é por-isso esse curso a minha memória se aberta.

Nery

Algumas pessoas ficaram atentas às rimas:

Há uma grande alegria
Porque hoje é sábado
Há uma menina que eu queria
Porque hoje é sábado
Há uma disputa de troféu
Porque hoje é sábado
Há um dia cruel
Porque hoje é sábado

Valdino Moçambite Martins

Assim como o poema de Vinícius de Moraes é uma espécie de crônica da vida no Rio de Janeiro, cuja leitura cuidadosa nos custou toda uma tarde, para que pudéssemos decifrar suas idas e vindas, algumas pessoas fizeram uma espécie de crônica da vida no Alto Solimões:

Há Yo'i nasceu no joelho de Ngutapa
Porque hoje é sábado
Há eu consegue muita coisa aqui na casa do curso
Porque hoje é sábado
Há um pescador foi pescar no lago e matou um pirarucu bem grande
Há Mamãe quebrou uma tartaruga ovada
Porque hoje é sábado

Miguel Avelino Firmino

E, finalmente, uma versão onde todos os elementos vistos acima estão integrados:

O Dia da Criação

Hoje é sábado, amanhã é domingo.
A vida vem em ondas, como mar.
Os navios navegam em rio Solimões.
E nosso senhor Jesus Cristo morreu na cruz para nos salvar.
Há grande cardume de peixe
Porque hoje é sábado
Há lenhas em feixe
Porque hoje é sábado

Há frutas vitaminosas nas aldéias
Porque hoje é sábado
Há pessoas trocando idéias
porque hoje é sábado
Há florestas verdes com maior beleza
Porque hoje é sábado
Há homens poluindo ar e água da natureza
Porque hoje é sábado
Há pessoas rico e pobre
Porque hoje é sábado
Há colheita de frutas para a produção da comunidade
Porque hoje é sábado
Há reporteiros de outros lugares comunicando novidade
Porque hoje é sábado
Há importância da natureza humano chamada vida
Porque hoje é sábado
Há pessoas pagando dívida
Porque hoje é sábado

Raimundo L. Ferreira

Nesta altura vejo que, sem que houvesse uma intenção prévia, existem muitas referências bíblicas nos textos que nos serviram de base. Gênesis, Adão e Eva nos advertem que para os seres humanos, contrariamente à situação dos bichinhos silvestres, o Paraíso de fato está perdido. Para nós homens, as coisas em si são inteiramente abstratas até que a conheçamos, quando então se tornam sutis e flexivelmente concretas. Este foi o assunto de uma de nossas aulas.

Conversarmos sobre estas coisas não foi fácil, mas com exemplos as questões foram tomando corpo e tornando-se mais claras para nós: na natureza existem os trinos dos pássaros; para representá-los precisamos de flautas ou outros instrumentos musicais, precisamos saber como tocá-los; em algumas culturas, utiliza-se a notação musical para compor ou registrar música: entretanto, as melodias ou as canções são mais que isso, envolvendo nossos corpos, coração e mente em um turbilhão de sentidos. Assim, entre o som e o sentido, existe todo um universo, de forma análoga à tragédia existente entre a necessidade (como, por exemplo, a fome) e o desejo (a vontade de comer).

Nestes caminhos, entre o som e o sentido, fomos muito bem-sucedidos no aprendizado da canção *Sapo Cururu* e muito malsucedidos na leitura do poema de Manuel Bandeira (1989, p.64), *Porquinho-da-India.*

Aprendemos a cantar o *Sapo Cururu,* ouvindo com grande deleite uma fita com canções infantis produzida na Bahia. Tendo em

vista um plano de curso para as classes de alfabetização e letramento dos professores, escrevi a letra da canção na lousa e todos copiaram em seus cadernos. A seguir, cantamos várias vezes cada uma das estrofes, até nos assegurarmos que todos a tinham decorado. E depois seguiram-se dias e dias de canto e usufruto da canção. Do ponto de vista dos alunos que podem se beneficiar deste tipo de atividade, ela permite uma interseção entre língua pronunciada e língua escrita, que possibilita grandes avanços na compreensão do modo de construção e dos usos e funções do código alfabético. Sabendo-se a letra da canção de cor, fica muito mais possível investigar as formas de escritura.

Entretanto, com o *Porquinho-da-India,* não avançamos muito. Após uma primeira leitura, houve uma discussão em língua Ticuna e o Davi disse: Professora, os pessoal quer saber se o porquinho veio da Índia ou se é uma espécie, como no caso de cachorro-do-mato. Respondi que não sabia ao certo, mas achava que, inicialmente, o porquinho veio da Índia e aqui tornou-se uma espécie. Outra discussão e novamente o Davi: Professora, os pessoal quer saber se o Manuel Bandeira ganhou o porquinho agora, ou quando ele tinha seis anos, isto é, se a poesia dizia de algo que aconteceu há muito tempo, ou no tempo presente. Em seguida, os Ticuna queriam saber se o porquinho era grande ou pequeno, liso ou peludo, preto ou malhado, e eu que não conheço bem esta espécie não pude contribuir com muita coisa. Esbarrando na dificuldade de ter que elucidar características do bichinho, não pudemos seguir à frente.

Questões como esta, sobre toda espécie de animais, eram colocadas com freqüência, causando-me um certo embaraço por não saber descrever e desenhar na lousa os animais que eles não conheciam. Houve uma circunstância em que tivemos a impressão que as portas do conhecimento iam se abrindo de par em par para nós, em uma progressão sem fim, quando falando dos ideogramas chineses e japoneses, acabamos na lula e no polvo. Levei para o Alto Solimões uma matéria da *Folha de S. Paulo* sobre a história de várias escritas do mundo. Contei para eles que o papiro, onde os egípcios escreviam seus hieróglifos, era semelhante ao tururi que os Ticuna usam para pintar e que os chineses usam tinta nanquim, extraída da lula e do polvo, animais que não têm outra defesa senão lançar esta tinta preta que despistar os seus inimigos. Bem, neste ponto Jussara nos socorreu desenhando com muita maestria um polvo na lousa, em tamanho natural para o caso de um polvo grande. Mas como descrever a extensão e a beleza do mar, onde estão o polvo e a **lula,** para pessoas que nunca estiveram no litoral? Não deve ser tão difícil assim imaginar a imensidão da água salgada para quem, como cada um dos Ticuna, viveu sempre nas margens de grandes, **larguíssimos** rios.

A leitura em comum de alguns textos produz um contexto literário à medida que os leitores ficam familiarizados com o enredo da história, com seu universo para o qual somos catapultados pelo ato de ler, com a sua forma de realização lingüística. A única conseqüência do uso da escrita, aquela que realmente importa, é compartilhar de contextos literários com todos os povos do mundo.

Em outra proposta, com espírito semelhante, trabalhamos com o poema *A Arca de Noé,* de Vinícius de Moraes (19-, p.363). **Aqui,** nos servimos inicialmente dos parâmetros de um texto escrito e não mais de um relato oral. Uma vez que, neste mês de fevereiro, fomos brindados com a chuva amazônica quase ininter-

rupta a qual, diga-se de passagem, brindou também o Ministro da Educação Murílio Hingel em sua presença, por ocasião da festa de encerramento do curso, e dado que o telhado da Escola Torü Nguepataü é de zinco, parte das aulas foram dadas com cópias de textos escritos na lousa e analisados por intermédio da mímica e muitas risadas, já que voz humana não se ouvia. Assim, fomos pacientemente copiando o lindo poema relativamente longo, 19 estrofes, que assim foi iniciado pelo poeta Vinícius:

Sete em cores, de repente
O arco-íris se desata
Na água límpida e contente
Do ribeirinho da mata.

Na véspera, a cortina d'água amazônica nos ofereceu o espetáculo do mais belo arco-íris que eu jamais tinha visto, de modo que esta imagem estava muito presente em nossos corações.

A partir de cada roteiro, os professores escreveram os seus textos. E difícil transmitir aqui a riqueza dos 198 textos produzidos, dos quais transcrevo apenas um, a título de exemplo:

História do Noé

Era uma vez teve um homem chamado Noé.
Um dia Deus falou com ele e disse.
Noé faça uma arca grande de duas andares, quando tiver pronto,
Vou mandar um grande, chuva para destruir-las o mundo.
Porque todos os povos da terra desobediente a Deus.
Enquanto Noé trabalhou na Arca, todos os povos magaram e diziam, Noé quando vai prontar esse barco grande, quando vai lagar a terra tem tanta montanha.
Quando chegou o tempo que Deus marcou com Noé o trabalho que ele fez já tiver pronto.
Deus falou de novo com Noé e disse. Noé ante de tu e tuas famílias entraram Arca vou mandar todos os espécies de animais cada qual vão entrar femea e macho.
Quando terminaram de todos animais entram aí Noé entrou na Arca com todos as famílias.
Deus fechou a porta para que ninguém pode entrar.
Chegou o tempo, chuvendo quarentas noite, quarenta dias.
E água subiu lagou todas terra os povos que viviam no mundo se morreram.

Aqui eu deixo meu história
Muito obrigado professora

Manuel Alfredo Rosindo

É interessante porque tanto na *A Arca de Noé,* de Vinícius de Moraes, quanto no meu relato oral, a desobediência dos homens para com Deus não aparece, e a ênfase está mais na maravilha do conteúdo da Arca do que no flagelo do dilúvio. No poema, a palavra Deus aparece apenas na décima quarta estrofe:

Os bosques são todos meus!
Ruge soberbo o leão
Também sou filho de Deus!
Um protesta; e o tigre — Não!

No meu relato a pomba da paz e o arco-íris da aliança foram pontos importantes. Entretanto nos textos dos Ticuna aparecem trechos inteiros da Bíblia, copiados, memorizados ou reescritos.

O que de imediato me sugere duas coisas: a primeira é que a Bíblia é o único livro disponível na região, o que aliás acontece com a maior parte dos habitantes do Brasil, e, portanto, o único parâmetro textual que os Ticuna possuem; a segunda é que existe atualmente no imaginário dos Ticuna uma profunda influência das diversas igrejas atuantes na região, portadoras de uma visão maniqueísta, retaliadora e catastrófica do mundo. No caso particular deste tema, a idéia do castigo divino fica mais presente, pelo fato de chover torrencialmente no Alto Solimões durante longos períodos. Não foram poucos os professores que me perguntaram se Noé e a Arca de fato existiram e, aproveitando a deixa, se de fato vai haver o juízo final e o fim dos tempos, no ano 2000 como lhes afirmou o pastor.

Diante destes fatos, fico muito em dúvida se foi acertada a escolha dos textos. De um lado são belas histórias conhecidas pelos Ticuna na versão bíblica e que por isso caem como uma luva para os propósitos na forma de ensinar português, explicitados anteriormente. De outro lado acabam sendo temas carregados de sentidos opressivos e preocupantes. Erro ou acerto eu os venho cometendo desde o princípio, no curso de julho de 1993, talvez porque estas histórias sejam mitos fundadores do chamado pensamento ocidental cristão — do qual, querendo ou não, como professora sou integrante e porta-voz, talvez porque elas digam respeito às questões fundamentais de qualquer ser humano. De todo modo, tenho a impressão de que em nossos encontros, eu e os professores Ticuna somos inexoravelmente conduzidos para a discussão, por intermédio da literatura, dos vínculos possíveis entre criadores e criaturas. E como se uma força estranha, poderosa, nos levasse a cantar o problema da existência de Deus.

Neste trabalho procuro contribuir, de forma leiga no que tange às recentes e interessantes formulações da Educação Indígena, com alguns conceitos que estavam subjacentes aos procedimentos, que utilizei com os professores Ticuna, relatados acima. A idéia é que estas contribuições possam vir a ser incorporadas nos fundamentos para um curso de habilitação para o magistério.

Em primeiro lugar parti do pressuposto que deve haver uma continuidade entre a educação em geral e a educação Indigenista em particular, uma vez que em ambos os casos trata-se de pessoas buscando construir conhecimentos. Entretanto uma cultura minoritária em nosso país, como é o caso daquela dos Ticuna, pode ser facilmente aniquilada pela cultura dominante, e a educação tem sido secularmente o registro utilizado para esta finalidade. A interface entre a cultura Ticuna e a cultura "civilizada" tem sido truculenta e amplamente desvantajosa para os primeiros. Claro está que o propósito de um curso de magistério, nos moldes que estamos desejando, pretende fazer o inverso, isto é, valorizar a cultura Ticuna, colocando-a no seio de outras tantas culturas, para que cada Ticuna possa dizer, usando aqui as palavras de Francis Bacon, "tomei todo o conhecimento humano por minha província".

Uma educação que pretenda ser iluminista, isto é, que intencionalmente ensina o saber construído e sistematizado pela humanidade até o momento, não é necessariamente uma catequese, não implica o extermínio das culturas locais, e sim busca alimentar os fluxos entre o particular e o universal, democratizando o acesso a todo e qualquer conhecimento, a toda e qualquer pessoa.

Penso que a Educação Indígena precisa ser inventada pelos próprios índios, que, forçados pela necessidade de modernização

imposta pela contemporaneidade, podem incorporar à sua cultura a escrita, suas funções e conseqüências e o mundo dos signos, sem perder sua força e originalidade.

Referências bibliográficas

BANDEIRA, Manuel. *Antologia poética.* Rio de Janeiro: J. Olympio, 1989.

• MORAES, Vinícius de. *Antologia poética.* São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

_____ *Poesia completa e prosa.* Rio de Janeiro: Nova Aguilar, [19--].

DIVAGAÇÕES EM TORNO DO COMO E POR QUE A ARITMÉTICA EM CONTEXTO INDÍGENA*

Luís Carneiro**

O ensino/aprendizado da Matemática e, mais especificamente da Aritmética básica, para populações indígenas de contato, na Amazônia Ocidental, implica diversos níveis de dificuldades e problemas.

Um primeiro obstáculo é a língua nativa, exclusivamente oral. Mesmo em uma etnia que tem o português regional como segunda língua, seus integrantes pensam, agem e se comunicam no dia-a-dia com os elementos constituidores ou formadores de sua cultura, onde as diversas linguagens empregadas (danças, gestualizações, mitologia) são tradicionalmente herdadas das gerações anteriores, por força da tradição que, todos sabemos, é oral. Neste contexto, o conjunto de narrativas míticas, cânticos e todas as normas que regulam as relações sociais e ambientais não têm significado, identidade ou sonoridade quando expressas em segunda língua. Não é à toa que não exista registro de qualquer ritual indígena vertido para o português.

É tradição nos grupos indígenas que conheço, no Acre, fazerem longos comentários sobre determinado fato que ocorreu, sem que o tempo seja especificamente determinado. Por exemplo, uma caçada: se ela foi realizada por cinco ou mais pessoas, pode-se ter diversas versões contadas por cada um dos participantes, com riqueza de detalhes, incluindo elementos míticos, como sinais e avisos decifrados pelo caçador, que indicarão o sucesso ou não daquela empreitada. Essa forma de relato ocorre desde que não se verifique trangressão de alguma norma estabelecida pela tradição. A narrativa dá conta, em detalhes, da perseguição de determinado animal, e é acompanhada de gestualização apropriada ao tipo de presa que foi ou que — na narrativa — ainda está sendo perseguida. Os sons emitidos durante o embate são reproduzidos pelo contador, que teatraliza ou dramatiza os momentos de tensão, encenando um "espetáculo". E a realização da criação verbal, interpretação gestual, em que cada narrador procura enriquecer seu discurso incluindo elementos novos, Complementares ao fato. Eu, que não domino a língua que está sendo falada, ao presenciar uma situação dessas, costumo reagir a esses acréscimos como algo estranho, incompreensível, quase que dissociado da narrativa em si. E concluo: nessa forma de relato (sempre recorrente nos grupos indígenas que conheci), o que importa é a *versão* do fato, não o acontecimento, para o qual cada intérprete soma ao seu talento discursivo a habilidade da criação. E assim vai passando o relato nesta mesma noite, e ainda em tantas outras noites. E se todos estiverem bem alimentados, um queixada na refeição, um veado, um tatu ou uma anta, sendo digeridos calmamente, acompanhados por doses de *auiris* ou *katsupari* (bebidas Apurinã) a conversa vai longe... durante anos ela será contada, recontada, renovada. (É bom lembrar aqui que isto também só ocorrerá enquanto as condições ambientais — flora e fauna — estiverem resguardadas do abate indiscriminado).

*** O autor agradece a colaboração de Marina Kahn, na edição e nos palpites.**

**** Assessor da Coordenadoria de Assuntos Indígenas da Fundação Cultural, em Rio Branco, AC. Foi responsável pelos programas iniciais de ensino de Matemática para professores indígenas no programa de educação da Comissão Pró-Índio/AC.**

A Aritmética e a Matemática, posso constatar, ainda são prescindíveis na tomada de decisão a respeito de onde implantar um roçado, estipular seu tamanho, apurar sua produção e repartir seus frutos. E podemos dizer o mesmo no processo tradicionalmente verificado nessa região da Amazônia, onde a borracha — mesmo enquanto "produto" — sempre foi trocada por bens manufaturados e não por moeda. Onde entraria a Aritmética no regime de escambo? A apropriação e distribuição dos recursos naturais coletados, caçados ou pescados, dependem, é claro, da quantidade de animais disponíveis na área indígena (e isto significa "limite", "fronteira"); e vai obedecer a uma lógica coletiva, familiar, determinada pelas regras sociais ditadas pela tradição, o que não impõe a necessidade de uma divisão exata. Entre os Kampa, por exemplo, a consumação de uma troca de objetos pode demorar meses sem que o "devedor" tenha que pagar juros e correção, em espécie, no ato de pagamento.

Entro agora no segundo problema e, enfim, na questão que me proponho discutir: em se tratando de resolver problemas de produção, abastecimento e distribuição de alimentos, a cultura indígena nunca precisou da Aritmética, porque eles não se colocavam essa questão, ou seja, o ato de caçar jamais estaria associado com algo a ser "somado", "subtraído", "multiplicado" ou até mesmo "dividido".

Quando estamos em contato com um grupo indígena é porque, em princípio, nos propomos a estabelecer com eles uma relação de trabalho. Como trabalhamos com processos de ensino e aprendizagem, a troca daí advinda se fundamenta, em geral, na possibilidade de aquisição mútua de conhecimentos. Ávidos para processarmos novas formas de saber, e ansiosos pela simetria do retorno, nossos ouvidos esperam que se desprendam de uma narrativa indígena, como a que mencionei acima, palavras, sons, elementos discursivos que possam ser traduzidos para algo que pudesse equivaler a "custos", "preços", "taxas" ou "índices", algo, enfim, que pudesse tornar-se "contável" e contabilizável. Mas nada disso acontece, é claro.

Vista deste ângulo, ou seja, do ponto de vista de seu uso nas formas tradicionais de realizar o seu cotidiano, a "nossa" Matemática e Aritmética seriam como uma especiaria, um apetrecho, tal como o relógio de quartzo no pulso de um índio que, independentemente de possuí-lo, tem seu calendário definido por um ritmo próprio, sintonizado com as condições ambientais, sazonais. Nem por isso o relógio deixa de trabalhar e ter sua função: marcar "um" tempo que pode ser — ou não — apropriado pelo indivíduo índio que o carrega em seu braço. Por não se tratar de uma sociedade de classes, não depende, portanto, nem de prazos nem da necessidade do controle e da medição do tempo, a não ser aquele imposto pelo calendário ritual.

A partir desse tipo de colocação, construir uma Etnomatemática é que representaria, para nós, o grande desafio a ser enfrentado.

Até recentemente, a Aritmética era dispensável na implantação de um roçado familiar, geralmente uma clareira na floresta que não ultrapassa dois hectares de área plantada. Mas se tornará imprescindível se a biodiversidade for substituída por pasto. Nesta situação, a escassez de recursos da floresta será traduzida na forma de inventários, para possibilitar as políticas interativas de preservação, manejo e comercialização.

Não pretendo afirmar, no entanto, que não exista uma "Etnoaritmética" nas práticas indígenas. Observei que eles fazem uso da contagem — e das medidas — desatreladas de uma eventual relação de poder implícita nesses atos. Contar e medir não têm, para os índios que conheci, o mesmo peso e a mesma importância na vida diária e nas relações sociais como têm para nós. Por outro lado, torna-se necessária a Matemática a partir do contato intercultural, através da comercialização ou troca de produtos por intermédio do sistema de preços. Isto não quer dizer, no entanto, que deva ser difundida para todos. Os professores índios do Acre dominam corretamente as quatro operações básicas, além da porcentagem, regra-de-três e, em alguns casos, equações de 1º grau. Mas são eles que assumem papéis de intermediários com o universo não-indígena, que é minuciosamente contabilizado em todos os seus níveis, a começar pelo tempo. Sem aplicabilidade no dia-a-dia, dificilmente a Aritmética viraria moda para os que dela não necessitam. "Esta tal porcentagem é que aumenta os preços", define o cacique Manoel Kaxinawá sobre o constante aumento de preços das mercadorias que precisam adquirir.

Apresento agora uma terceira questão à qual o ensino da Matemática em culturas indígenas estará necessariamente atrelado. A cultura tradicional de alguns grupos indígenas utiliza a repetição como um recurso ou técnica de ensino/aprendizagem informal, que vai acontecendo diariamente, de pai para filho, de mãe para filha. É uma técnica utilizada para operar e preservar certas tarefas essenciais à sobrevivência de grupos sociais em que não é o código escrito que legitima o valor da ação. A memória é o banco de dados. Este tipo de ensino/aprendizagem ocorre independemente da existência ou não de escolas ou cursos especializados. Depende, sim, da possiblidade de continuarem falando a língua nativa e, principalmente, da garantia de um espaço vital — a terra — para a manutenção do *ethos* tribal. Colocar homens e mulheres, ou meninos e meninas em um espaço único, chamado escola, produto de sociedades de massas — a serviço, portanto, de formas coletivas e padronizadas de transmissão de saberes e técnicas, que buscam fazer crescer o *indivíduo* —, é optar por um novo processo de ensino/aprendizagem que deixa de lidar com o *sujeito* — membro de uma coletividade —, cujo papel é reproduzir exatamente aquilo que lhe foi atribuído pelo seu lugar na sociedade, segundo os ditames da tradição.

Nós poderíamos usar, também, a repetição maciça de informações, para impormos os padrões da norma culta da cultura escrita sobre a cultura oral, mas deveríamos saber, antecipadamente, aonde a cultura oral pode e quer chegar, se se quer (tanto da parte dos índios quanto da nossa) que ela sobreviva. Entre que irão optar as sociedades indígenas: entre modelo de transmissão de conhecimento que vai de pai para filho, ou entre modelo escolar, onde os velhos são excluídos? As duas formas são compatíveis? É sobre isso que devemos pensar para direcionar nosso trabalho com Educação Indígena. Podemos dizer que, mais cedo ou mais tarde, esses grupos minoritários estarão convivendo cada vez mais perto da sociedade regional e nacional para sobreviverem junto a nossa cultura — não exemplar, mas certamente dominante. Terão eles que assimilar os nossos métodos de ensino? Quais métodos? Certamente todos os que tiverem cotação no mercado, em especial um: estudar horas seguidas a fio, sentados, entre quatro paredes... Mas quando isso acontecer, os índios terão deixado de ser caçadores, pescadores, coletores... e não é o que desejamos...

É um ponto de vista, é uma sucessão de questões. As respostas, eu gostaria de poder respondê-las a quem for enfrentando os desafios.

DIRETRIZES PARA A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÁO ESCOLAR INDÍGENA*

Introdução

Este documento, que dá as "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena", marca uma etapa sem precedentes na história dos povos indígenas no Brasil.

Resultado dos direitos constitucionais que os índios hoje possuem, este documento será instrumento essencial na implantação de uma política que garanta, ao mesmo tempo, o respeito à especificidade dos povos indígenas (frente aos não-índios) e à sua diversidade interna (lingüística, cultural, histórica).

A educação escolar indígena é responsabilidade do Estado. A descentralização da execução dos projetos, através dos Estados e Municípios, com a supervisão e apoio do MEC, da FUNAI e das universidades, só será efetiva se as diretrizes deste documento forem assumidas por todos os agentes envolvidos. A formação de professores índios e a formação de quadros não-índios em nível local (nas Secretarias de Estado, nas administrações regionais da FUNAI e delegacias do MEC, nas Prefeituras, etc.) é tarefa urgente e indispensável.

O processo é contínuo e este documento deverá estar aberto a aprimoramento constante, baseado na prática e na experiência positiva que se acumulam nos vários grupos indígenas.

*** DIRETRIZES para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC, SEF, 1993. 22p. (Cadernos educação básica. Série institucional, 2).**

Legislação

> *... são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições...*

As sociedades indígenas contemporâneas têm suas relações com o Estado brasileiro reguladas por um novo quadro jurídico que foi estabelecido com a promulgação da atual Constituição em outubro de 1988, a qual estabelece os direitos dos povos indígenas em um capítulo específico (Dos Índios) inserido no Título **III** "Da Ordem Social", em oito artigos distribuídos em diferentes títulos e em um artigo do "Ato das Disposições Constitucionais Transitórias", referentes à demarcação dos territórios indígenas.

A Constituição Brasileira reconhece aos índios o direito à diferença, isto é, à alteridade cultural, rompendo com a postura com que sempre procurou incorporar e assimilar os índios à "Comunidade Nacional" e que os entendia como categoria étnica e social transitória, fadada ao desaparecimento certo. Com o mais recente texto constitucional em vigor, os indíos deixam de ser considerados como espécie em via de extinção, sendo-lhes reconhecida sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. À União não mais caberá a incumbência de incorporá-los à comunhão nacional, mas de legislar sobre as populações indígenas, conforme o artigo 22 da Nova Constituição, no intuito de protegê-las.

No artigo 210, encontramos assegurado às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger as manifestações das culturas indígenas (artigo 215).

Tendo o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como o projeto de revisão do Estado do Índio (Lei 6.001/73), ambos, atualmente em tramitação no Congresso Nacional, já incorporaram estes preceitos constitucionais.

Com o Decreto nº 26 de 04/02/1991 o governo brasileiro repassou para o Ministério da Educação e do Desporto a incumbência de coordenar as ações referentes à educação escolar indígena no país.

A Portaria Interministerial nº 559/91, as Portarias nºs 60/92 e 490/93 instituíram no Ministério da Educação e do Desporto o Comitê de Educação Escolar Indígena com a finalidade de "subsidiar as ações e proporcionar apoio técnico-científico às decisões que envolvem a adoção e normas e precedimentos relacionados com o Programa de Educação Escolar Indígena".

Princípios gerais

A educação escolar indígena deve ser intercultural e bilíngüe, específica e diferenciada.

Especificidade e diferença

Existem hoje no Brasil cerca de 200 sociedades indígenas diferentes, falando em torno de 180 línguas e dialetos e habitando centenas de aldeias situadas em diferentes estados da Federação. Remanescentes de um grande contingente populacional, cujas estimativas históricas indicam estar em torno de 6 milhões de indivíduos quando da chegada dos europeus no século XVI, as sociedades indígenas são portadoras de tradições culturais específicas e vivenciaram processos históricos distintos. Cada um desses povos é único, tem uma identidade própria, específica, fundada na própria língua, no território habitado e explorado, nas crenças, costumes, história, organização social.

Por outro lado, as sociedades indígenas compartilham um conjunto de elementos básicos que são comuns a todas elas e que as diferenciam da sociedade náo-indígena. Assim, os povos indígenas têm formas próprias de ocupação de suas terras e de exploração dos recursos que nelas se encontram; têm formas próprias de vida comunitária; têm formas próprias de ensino e aprendizagem, baseadas na transmissão oral do saber coletivo e dos saberes de cada indivíduo.

Escolas indígenas específicas e diferenciadas

As escolas indígenas, por conseguinte, deverão ser específicas e diferenciadas, ou seja, as características de cada escola, em cada comunidade, só poderão surgir do diálogo, do envolvimento e do compromisso dos respectivos grupos, como agentes e coautores de todo o processo.

Interculturalidade

A interculturalidade, isto é, o intercâmbio positivo e mutuamente enriquecedor entre as culturas das diversas sociedades, deve ser característica básica da escola indígena. Isso significa passar da visão estática da educação para uma concepção dinâmica. Não

se pode ficar satisfeito só em "valorizar", ou mesmo ressuscitar "conteúdos" de culturas antigas. Deve-se, pelo contrário, ter em vista o diálogo constante entre culturas, que possa desvendar seus mecanismos, suas funções, sua dinâmica. Esse diálogo pressupõe que a inter-relação entre as culturas, o intercâmbio entre as mesmas e as contribuições recíprocas são processos aos quais todas as sociedades são e foram submetidas ao longo de sua história.

Língua materna e bilingüismo

As sociedades indígenas apresentam um quadro complexo e heterogêneo em relação ao uso da língua materna (a língua indígena) e ao uso e conhecimento da língua oficial (o português). Monolingüismo total em língua indígena é situação transitória de comunidades indígenas nos primeiros momentos do contato. A maioria dos povos indígenas se encontra em diversas situações e modalidades de bilingüismo e/ou multilingüismo.

Essa situação sociolingüística, assim como o momento histórico atual e suas implicações de caráter psicolingüístico, faz com que se assuma a educação escolar indígena como sendo necessariamente bilíngüe:

a) cada povo tem o direito constitucional de utilizar sua língua materna indígena na escola, isto é, no processo educativo oral e escrito, de todos os conteúdos curriculares, assim como no desenvolvimento e reelaboração dinâmica do conhecimento de sua língua;

b) cada povo tem o direito de aprender na escola o português como segunda língua, em suas modalidades oral e escrita, em seus vários registros — formal, coloquial, etc.

c) a língua materna de uma comunidade é parte integrante de sua cultura e, simultaneamente, o código com que se organiza e se mantém integrado todo o conhecimento acumulado ao longo das gerações, que assegura a vida de todos os indivíduos na comunidade. Novos conhecimentos são mais natural e efetivamente incorporados através da língua materna, inclusive o conhecimento de outras línguas.

Globalidade do processo de aprendizagem

A aprendizagem é social, resulta da própria vida. Isso significa que ela não pode ocorrer isoladamente, visto que se constrói simultaneamente no desenvolvimento da pessoa humana. Ela existe sem o ensino, e o ensino existe também sem a escola. A aprendizagem, portanto, funda-se num processo contínuo e global, que evolui em função das situações e das ações exercidas pelos sujeitos no seu contexto histórico-social.

Nessa perspectiva, esse processo de conhecimento significa dotar de sentido, e dotar de sentido implica relacionar uma nova situação com aquilo que já se sabe; compreender e aprender, por que vez, implicam transformar os conhecimentos adquiridos e requerem, como primeira condição, a capacidade de dotar de sentido as atividades exercidas. A ênfase do processo educativo escolar, portanto, deve estar na aprendizagem como processo de construção coletiva de conhecimentos, envolve alunos, professores e comunidade. As atividades durante o processo educativo não devem ser compartimentalizadas, seus conteúdos devem ser trabalhados de maneira global e integrada, de forma a que os sujeitos possam dotá-los de sentido e operar sobre eles, ou seja, construir os conhecimentos — compreender é aprender.

Escola indígena: específica e diferenciada, intercultural e bilíngüe

A escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência — sintetizada em seus etnoconhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades, indígenas e não-indígenas. A escola indígena tem que ser parte do sistema de educação de cada povo, no qual, ao mesmo tempo em que se assegura e fortalece a tradição e o modo de ser indígena, fornecem-se os elementos para uma relação positiva com outras sociedades, a qual pressupõe por parte das sociedades indígenas o pleno domínio da sua realidade: a compreensão do processo histórico em que estão envolvidas, a percepção crítica dos valores e contravalores da sociedade envolvente e a prática de autodeterminação.

Como decorrência da visão exposta, a educação escolar indígena tem de ser necessariamente específica e diferenciada, intercultural e bilíngüe.

Normas e diretrizes

Currículo

> *O currículo não deve ser apenas uma grade de matérias... é a grade de matérias mais tudo aquilo que envolve a vida da criança, dentro e fora da sala de aula e que envolve o seu desenvolvimento...* (I Encontro de Professores índios do Maranhão — 1993).

A Cultura É Constitutiva do Processo de Desenvolvimento e Aprendizagem

A vivência na escola e fora dela é constituída por ações e interações que configuram, todas elas, o desenvolvimento do índio. Não cabe, assim, falar da experiência extra-escolar e da experiência escolar como antagônicas. Um dos aspectos relevantes para a definição do currículo de uma escola é o conhecimento da prática cultural do grupo a que a escola se destina, já que essas práticas é que definem determinadas estratégias de ação e padrões de interação entre as pessoas, que são determinantes no processo de desenvolvimento do indivíduo.

Para uma ação educacional efetiva, requer-se não apenas uma intensa experiência em desenvolvimento curricular, mas também métodos de investigação e pesquisa para compreender as práticas culturais do grupo. Assim, para a definição e desenvolvimento do currículo da escola de uma determinada comunidade indígena é necessária a formação de uma equipe multidisciplinar, constituída por antropólogos, lingüistas e educadores, entre outros, de maneira a garantir que o processo de ensino-aprendizagem se insira num contexto mais amplo do que um processo paralelo e dissociado de outras instâncias de apreensão e compreensão da realidade.

O Currículo É Função do Momento Social em que Ele Está Inserido

O processo de apropriação do conhecimento é gradual: os conceitos vão sendo cada vez mais elaborados, complexificados, ampliados

à medida que o aluno percebe as várias relações entre os mesmos e a realidade que o determina. O professor deve levar o aluno a estabelecer relações de interdependência entre os conteúdos, bem como identificar sua origem.

O critério de escolha de conhecimento a ser construído é a explicitação da realidade no seu movimento histórico e no desvelamento das leis da natureza.

Os conceitos, as noções, por se constituírem numa produção humana, são sempre abstrações e devem ser trabalhados com o aluno, não como partes isoladas, mas considerando cada parte (fato, fenômeno, conceito) em relação com o todo.

Ao definir o currículo, os seus componentes básicos, objetivos, conteúdos e métodos devem estar sempre solidários e não serem considerados como componentes isolados. Cada vez que fatores socioculturais e econômicos sugerirem uma (re)definição de objetivos, associados a isto, deverá haver uma sensível mudança no conteúdo a ser tratado, bem como na metodologia para se conduzir esse conteúdo. Hoje, entende-se que a educação indígena tem como objetivo a conquista da autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo, diferentemente de alguns anos atrás, quando o objetivo da escola indígena era a integração à sociedade envolvente. Houve, portanto, uma mudança de objetivos, o que implica necessariamente uma mudança dos conteúdos, bem como da metodologia a ser utilizada.

Da mesma maneira, qualquer mudança de conteúdo implica necessariamente uma adequação da metodologia a ser empregada e certamente atingirá outros objetivos. Igualmente, o aparecimento e a introdução de uma nova metodologia de ensino certamente farão com que conteúdos devam ser revistos, bem como os objetivos a serem atingidos.

Ao se definir o currículo, as considerações de natureza socioculturais estarão permanentemente em jogo. Além dos componentes da prática cultural tradicional, outros componentes como, por exemplo, a existência e uso pela comunidade de aparatos eletrônicos (rádio, televisão, filmadoras, calculadoras, etc.) deverão fazer com que conteúdos que vêm compondo os currículos tradicionais sejam repensados, muitos deles abandonados e outros, até certo ponto ignorados, passarão a ter papel preponderante.

A escola foi instituída na história da humanidade como espaço de transmissão do conhecimento formal historicamente construído. Não se trata, portanto, da reprodução do cotidiano que o educando vive fora da instituição. O processo de educação escolar propõe, na verdade, a transformação do conhecimento que o indivíduo traz de sua experiência no dia-a-dia que servirá de referencial para aquisição de novos conhecimentos.

Um Currículo É uma Escola Funcionando, Quer Dizer, uma Escola Desempenhando a Função que lhe É Própria

A escola é o local privilegiado de apropriação sistemática e organizada dos conhecimentos necessários à formação do cidadão. A escola é, então, a instituição cuja função precípua é a de ensinar, e ensinar bem, a ler, a escrever, a contar, a entender princípios das ciências sociais e naturais, etc.

Neste universo amplo de conhecimento, é necessário proceder-se a uma seleção e adequação dos saberes. Assim, eles serão selecionados e organizados sob a forma de saber escolar.

O saber escolar deverá ser representativo daqueles conteúdos universais indispensáveis para o exercício pleno da cidadania.

Língua: a Articuladora das Visões de Mundo

A alfabetização, no domínio da educação indígena, é entendida como um processo amplo de estabelecimento de relações com o mundo, primordialmente através da escrita e da leitura. Deve ser organizada de forma a que o aluno possa desenvolver a leitura e a escrita como atividades sociais significativas. Deve concretizar-se em atividades que envolvam a língua real (que se expressa em textos orais ou escritos significativos e contextualizados) e não em arremedo de língua (palavras e frases soltas, "textos" que apenas juntam frases como mero pretexto de exercitar os códigos gráficos); atividades que tenham funções sociais e culturais específicas.

O aluno deve perceber o que é ler e escrever e quais são as funções sociais da escrita, estabelecendo uma relação efetiva com a mesma, tornando-a uma atividade significativa.

A língua, portanto, funciona como um elemento integrador ou uma mola geradora de entendimentos entre as diversas áreas do conhecimento.

Além disso, na aprendizagem do português, um dos objetivos deverá ser o de fornecer subsídios para que o aluno chegue a dominar a variedade padrão da língua portuguesa nas modalidades oral e escrita.

A aprendizagem da escrita, seja ela da língua indígena ou da língua portuguesa, deve estar fundamentada na leitura e produção de textos relevantes para ele e para sua comunidade.

Matemática

Todos os povos, com sua cultura, lidam com sua realidade e a explicam, cada qual à sua maneira. Em todas as culturas, porém, nessa busca de entendimento, acaba-se tendo necessidade de quantificar, comparar, classificar, medir, o que faz surgir a Matemática, espontaneamente, e isto está em permanente evolução.

A idéia básica é a de a escola incorporar os modelos ligados à tradição do aluno e reconhecer como válidos todos os sistemas de explicação, de conhecimento, construídos pelos povos. Através de situações as mais variadas, que naturalmente toquem o emocional do aluno, isto é, que lhes despertem o interesse, a curiosidade, que lhe sejam agradáveis, o aluno se envolverá na busca de explicações, maneiras de entender o que o rodeia, e o professor desenvolverá junto com ele meios de trabalhar com a realidade, um dois quais é a Matemática.

Essa concepção de Educação Matemática tem como pressuposto o caráter social do conhecimento matemático, a relação entre o conhecimento historicamente produzido e a lógica de sua elaboração, enquanto fatores intimamente ligados.

A definição dos conteúdos deve ser considerada como fato fundamental para que o conhecimento matemático seja visto na sua totalidade. Daí, a necessidade do desenvolvimento conjunto e articulado das questões relativas aos números e à Geometria, e o papel que as medidas desempenham ao permitir uma maior aproximação entre a Matemática e a realidade.

E fundamental compreender que os problemas não são um conteúdo e sim uma forma de trabalhar os conteúdos. Os conceitos básicos deverão ser desenvolvidos a partir de problemas, e estes problemas deverão ser utilizados também como um desafio à reflexão dos alunos.

Aprender Matemática é muito mais do que manejar fórmulas, saber fazer contas ou marcar X na resposta correta. Deve ser interpretar, criar significados, construir seus próprios instrumentos para resolver problemas, estar preparado para perceber estes mesmos problemas, desenvolver o raciocínio lógico, a capacidade de conceber, projetar e transcender o imediatamente sensível.

História

O ponto de partida para o ensino da História é a valorização do conhecimento histórico tradicional de cada grupo indígena,transmitido ao longo das gerações através da história oral. A introdução ao conhecimento da história do Brasil e da história universal deve ser concomitante ao processo de utilização da história oral do grupo, favorecendo o confronto das diferentes visões e versões. Essa dinâmica permite aguçar o senso crítico do educando e subsidiar o educador na própria sistematização de novas visões sobre a disciplina História. O ensino-pesquisa, respaldado numa metodologia comparativa, abre para o conhecimento sobre o passado da humanidade, orienta a postura do educando diante do presente e lhe dá perspectivas de construção do seu futuro.

Essa disciplina incluirá também a valorização das expressões artísticas, estéticas e cognitivas (mitos, música, dança, pintura...) que fazem parte do repertório cultural de cada população.

A compreensão do significado de toda manifestação cultural da comunidade deve ser ilustrada aos educandos como aquilo que chamamos Arte. A História, que também introduz os grupos indígenas ao conhecimento sobre outros povos, permitirá perceber a forma pela qual suas manifestações culturais são valorizadas pela sociedade envolvente enquanto linguagem artística. Essa abordagem dá condições para que se suprima a disciplina "Educação Artística" dos currículos das escolas indígenas.

Geografia

A Geografia deve ocupar-se da análise da formação das diversas configurações espaciais e deve se integrar aos demais ramos do conhecimento à medida que se preocupa com localizações, estruturas espaciais (localização dos espaços uns em relação aos outros) e dos processos espaciais. Trata, portanto, da produção e da organização do espaço geográfico, a partir das relações sociais de produção, historicamente determinado.

Deve ser uma abordagem crítica, que desvele a realidade, uma geografia que conceba o espaço geográfico como um espaço social, produzido e reproduzido pela sociedade humana, com vistas a

nele se realizar e se reproduzir. Dentro dessa perspectiva, a escolha e o tratamento dos conteúdos devem levar à apreensão do espaço geográfico como uma totalidade, que envolve espaço e sociedade, natureza e homem.

Ciências

A abordagem das Ciências deverá voltar-se para a compreensão das relações dos seres entre si e com o meio. O homem se relaciona com a natureza e com os outros homens numa sociedade onde exerce e sofre influências do meio, dos costumes, das tradições e crenças. Essas influências podem ser vistas como formas de dominação da sociedade ou como resistência a essa dominação. Sendo assim, o ensino de Ciências deve levar à compreensão das inter-relações do homem, da natureza e da cultura, partindo da realidade do aluno, da sua prática social e cultural.

Tal procedimento deve levá-lo a construir os conceitos científicos, inter-relacionando-os para que possa tomar decisões e interferir na realidade que o cerca. A leitura crítica das transformações direcionadas e sofridas pelo homem sobre o mundo que o rodeia é condição para uma análise articulada dos conteúdos. Estes devem estar ligados através das causas e efeitos, aproximando-se do conhecimento da ordem natural dos fenômenos do universo.

O ensino de Ciências deve contribuir para a compreensão da realidade através da:

— pesquisa e valorização dos sistemas de conhecimento indígenas relativos ao meio ambiente, como classificação e manuseio de espécies vegetais e animais, de recursos naturais, teorias astronômicas e cosmológicas;

— explicitação do dinamismo das transformações da matéria e da energia, com o objetivo de demonstrar as possibilidades de domínio do homem sobre essas transformações e da ação transformadora do homem sobre a natureza;

— explicação das teorias não-indígenas sobre transformações dos fenômenos da natureza enquanto regidas por leis naturais e universais, que ocorrem no tempo e no espaço;

— explicitação de como as transformações dirigidas pelo homem ocorrem em contextos históricos que determinam efeitos vários na saúde, na economia, etc;

— necessidade de se possibilitar ao aluno uma leitura e compreensão da totalidade, isto é, um trabalho de apreensão do conteúdo mais amplo da sociedade, a fim de que este possa levantar questionamentos e discussões sobre a prática social mais ampla.

Outras Disciplinas

O currículo das escolas indígenas deve incluir disciplinas que respondam a demandas, necessidades e interesses da própria comunidade. Um conjunto importante de disciplinas é o daquelas que vão contribuir para a capacitação do educando naquilo que a comunidade considera essencial, tanto para a revitalização de suas tradições como para a sua autonomia socioeconômica, através da aprendizagem de novas técnicas e tecnologias.

Dado que as comunidades indígenas desempenham atividades físicas regulares, sejam nas atividades produtivas, sejam nas rituais e lúdicas, deve-se assumir que a disciplina "Educação Física" passará a ser encarada como "Esportes". Todos os índios, em geral, mostram grande interesse em conhecer as regras e técnicas das diferentes modalidades esportivas existentes na sociedade não-índia. O currículo escolar pode adotar a categoria "Esportes" como disciplina, onde se possibilitará a prática e conhecimento das regras dos jogos e esportes mais valorizados e requisitados pela comunidade indígena.

O currículo se associa aos conteúdo da educação no seu sentido mais amplo, e sua definição não pode se restringir apenas à relação de disciplinas e matérias componentes de um curso.

O critério de escolha do conhecimento a ser trabalhado pedagogicamente em qualquer série é o da explicação da realidade no seu movimento histórico e no desvelamento das leis da natureza. O que diferencia uma série da outra é o grau de interação que o aluno mantém com a realidade. O processo de apropriação do conhecimento na perspectiva que explicita a realidade é gradual: os conceitos vão sendo cada vez mais elaborados, complexificados, ampliados à medida que o aluno perceba as várias relações entre os mesmos e a realidade que os determina.

A integração dos conteúdos escolares estará efetivada, se os mesmos encontrarem-se na perspectiva da História, uma vez que todo conteúdo assim posto objetivará a compreensão da realidade no seu movimento dinâmico, o que pressupõe a inter-relação dos seus diversos aspectos.

A Relação Educador-Educando-Comunidade

A relação do aluno com o professor, na escola, é mediada pelo conhecimento. O professor detém o conhecimento formal que o educando deverá adquirir, e a interação entre ambos deve ser tal que permita e promova a aprendizagem deste conhecimento pelo aluno.

A ação pedagógica implica, portanto, uma relação especial em que o conhecimento é construído. Para tanto, exige do professor uma ação adequada às possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de seus educandos. Esta relação não pode ser reduzida a uma atitude autoritária de quem detém o conhecimento e o transmite. Deve ser, antes, a atitude criativa de quem detém o conhecimento formal e possibilita a formulação deste conhecimento pelo aluno.

Para o exercício da ação pedagógica, é importante que o educador domine não somente o conhecimento a ser ensinado, mas o processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno para poder adequar seu método às possibilidades reais de compreensão e construção do conhecimento que o educando apresenta a cada período deste processo. É igualmente importante que o professor não perca de vista o fato de que sua interação com o aluno tem um objetivo específico que é possibilitar-lhe a apropriação do conhecimento formal, o que só pode ser realizado pela ampliação de conceitos e transformação de significados que o aluno traz de suas experiências extra e intra-escolares anteriores.

A relação educador-educando é, ainda, mediada pela comunidade indígena. A escola indígena deve integrar-se ao cotidiano das

atividades do grupo envolvendo toda a comunidade, quer na definição dos objetivos a serem atingidos pelo processo de escolarização formal, quer quanto ao gerenciamento de seu funcionamento. Professor-aluno-comunidade devem articular-se para que a escola atenda aos interesses e objetivos estabelecidos como prioritários.

Avaliação

A avaliação, diretamente ligada à questão dos conteúdos e metodologia, deve ser entendida como diagnóstica, como um processo contínuo vinculado à especificidade da escola, à competência técnica do educador e ao seu compromisso político. O professor precisa, então, ter clareza sobre o seu projeto pedagógico para estabelecer o saber necessário a ser reelaborado efetivamente pelo aluno. Esse conhecimento deve capacitar o aluno a viver, a exercer sua cidadania, a apropriar-se de informações, a estudar, pensar, refletir e dirigir suas ações segundo as necessidades sociais e pessoais que lhe são postas. Isso é que garantirá as condições mnimas de competência para a convivência social e não as notas, os conceitos como usualmente acontece.

A avaliação deve identificar aspectos do desenvolvimento dos alunos, para que o professor possa rever sua metodologia e intervir no processo de aprendizagem. Assim, a avaliação não só se fixará no aluno como também possibilitará ao professor avaliar o seu próprio desempenho, sua proposta pedagógica, o que espera dos alunos e o que é essencial, em cada área de conhecimento, para a aquisição dos conteúdos. Neste contexto, impõe-se a necessidade de aprofundamento de algumas questões tais como: a compreensão das relações que se estabelecem na comunidade e na sociedade mais ampla, como condição para entendimento da realidade dos alunos; a compreensão do desenvolvimento infantil e do processo de aquisição do conhecimento pelo indivíduo; a competência do professor no sentido de dominar o conteúdo dos conteúdos.

A avaliação se dá a partir da análise da forma como o aluno está construindo seu saber. Este saber constrói-se por meio dos conteúdos necessários à aquisição do conhecimento lingüístico, matemático, histórico, geográfico, científico, artístico e corporal.

Com estas estratégias, o professor faz o diagnóstico criando situações concretas de avaliação. Os critérios devem ser selecionados em função dos conteúdos, considerando-se os aspectos necessários para a aquisição dos mesmos. De preferência, o registro deverá ser feito em forma de relatório, seguindo roteiros que orientem a observação e o relato.

A avaliação não deve ter, portanto, caráter de retenção nem de seleção dos alunos no sentido da constituição de turmas homogêneas. Essa prática não contribui para o desenvolvimento cognitivo uma vez que é na diversidade, na interação do aluno com os outros que reside a condição para a aquisição do conhecimento.

Organização da Escola

O objetivo maior da educação é a transmissão de conhecimentos que possibilitem ao aluno compreender o mundo onde vive, apropriar-se de informações, estudar, pensar, refletir e dirigir suas

ações segundo as necessidades que são postas historicamente aos homens.

A escola indígena deve estar organizada de maneira a facilitar a consecução desse objetivo. Os espaços físicos (prédio escolar, biblioteca, laboratório, etc.) bem como o mobiliário e sua disposição devem favorecer o trabalho escolar além de estarem de acordo com os padrões estabelecidos pela comunidade.

Deve-se levar em conta que, embora as situações de interação do aluno com o conhecimento, mediada pelo professor, adquiram, na escola, um caráter essencial, essa mediação também se dá em outras instâncias. Por esse motivo, o calendário escolar deve ser elaborado de tal maneira que permita ao aluno participar das atividades cotidianas da comunidade: roça, caça, pesca, festas, jogo, reuniões, etc.

A gestão da escola dever ser organizada segundo os padrões culturais da comunidade e exercida por membros da mesma, que participarão, juntamente com os professores, da definição dos objetivos de ensino-aprendizagem e da avaliação de seus resultados.

Material didático-pedagógico

Constituem tal tipo de material: publicações (literatura, etnoconhecimentos, gramática, dicionários, etc.), publicações de processos de pesquisa, audiovisuais (vídeos, fitas cassete, etc), mapas, atlas e outros.

A elaboração de material didático-pedagógico deve contemplar dois níveis distintos:

— O primeiro é a produção de material de alfabetização destinado às salas de aula. Os professores índios devem ser preparados para a construção desse material;

— O segundo nível diz respeito à crucial necessidade de os professores índios acompanharem a produção do material de literatura, do etnoconhecimento, da gramática, do dicionário. Caberá aos técnicos e profissionais de pedagogia, lingüística e demais áreas do conhecimento formal sistematizado contribuírem no projeto político da construção e sistematização do saber indígena.

Todo esse conjunto de medidas deve contar necessariamente com o acompanhamento de pesquisadores para que haja fundamentação científica como forma de respaldar os conhecimentos tradicionais indígenas o que, por sua vez, poderá ser de grande utilidade para o conjunto do programa educacional brasileiro.

Formação de recursos humanos

As comunidades indígenas exigem, e têm direito a isso, que sejam índios os professores de suas escolas. Na prática, já existem muitas escolas com índios como professores, mas em geral, eles se limitam a atividades de alfabetização e pós-alfabetização e aos rudimentos da Aritmética. São raras as situações de escolas em aldeias indígenas oficialmente reconhecidas, com primeiro grau completo, cujos professores sejam índios.

Para isso, é imprescindível e urgente, dado que a escola indígena deve ser intercultural, bilíngüe, específica e diferenciada, que se criem condições necessárias para a formação especializada

de índios como professores. Falta igualmente a formação especializada aos formadores dos professores índios.

O papel das universidades, articuladas com as Secretarias de Educação e entidades de apoio e também com as associações de professores indígenas, as organizações indígenas e as próprias comunidades, é fundamental para o enfrentamento e encaminhamento dessas questões, à medida que é imprescindível:

— a formação de índios como pesquisadores de suas próprias línguas, história, geografia, meio ambiente, saúde...;

— a formação de índios como alfabetizadores em suas línguas maternas;

— a formação de índios como escritores e redatores de material didático-pedagógico em suas línguas maternas, referente aos etnoconhecimentos de duas sociedades;

— a formação de índios como professores de português como segunda língua, e redatores de materiais didático-pedagógicos em português;

— a capacitação de índios como administradores e gestores de seus processos educativos escolarizados;

— é imprescindível também a formação e capacitação de assessores/professores (formadores) especializados envolvidos — nas universidades e entidades de apoio —em projetos de educação escolar indígena, para atuarem em parceria com os professores/pesquisadores/alfabetizadores indígenas no processo de criação da progressiva autonomia indígena em relação à sua educação escolarizada;

— finalmente, não se pode esquecer a formação de técnicos/assessores nas Secretarias de Educação e Diretorias Regionais da Funai.

Carreira do magistério

A especificidade da educação escolar indígena pressupõe para o quadro de seus professores uma carreira diferenciada. Isso se deve aos aspectos determinados pelas questões interculturais, resguardando-se o direito à eqüidade na remuneração, isto é, isonomia salarial com relação ao quadro geral de professores.

O acesso à carreira dar-se-á por concurso público específico, estando habilitado a prestar provas da língua indígena e língua portuguesa o candidato designado pela comunidade indígena interessada.

A progressão funcional deve ser entendida como conseqüência da produção de conhecimento do professor indígena, devendo-se prever, para isso, Cursos de Formação de Professores para o ensino de 1º e 2º graus, Curso de Magistério. Esses cursos devem propiciar a consecução de pesquisas sobre questões da cultura e sociedade do professor e servirão de parâmetro para o estabelecimento dos níveis funcionais.

As bancas examinadoras das provas de língua indígena e de língua portuguesa, assim como de avaliação para progressão funcional, deverão ser compostas por professores universitários especialistas nas áreas.

Fontes de financiamento

As escolas das comunidades indígenas deverão ser contempladas com benefícios e recursos financeiros oficiais, desde que cadastradas nas respectivas Secretarias Estaduais de Educação.

Os recursos destinados à educação escolar indígena são aqueles próprios do Estado, os provenientes de transferências do MEC, além de outros oriundos de convênios e acordos negociados pelos Estados com agências nacionais e internacionais.

Os recursos provenientes do MEC são repassados aos Estados e Municípios com base no Plano de Trabalho Anual (PTA) elaborado pelos mesmos, que deve abranger as necessidades locais e em conformidade com as orientações constantes da sistemática para financiamento de projetos na área de Educação Básica. As instituições universitárias e organizações não-governamentais também podem pleitear recursos ao MEC, no âmbito da Educação Básica, desde que suas propostas sigam as diretrizes constantes da sistemática do MEC, devendo dar entrada nas respectivas Delegacias do MEC (DEMECs).

Outras fontes de financiamento poderão ser asseguradas junto a órgãos do MEC, como a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

EMIRI, Loretta, MONSERRAT, Ruth (Orgs.). *A conquista da escrita:* encontros de educação indígena. São Paulo: Iluminuras: Operação Anchieta, 1989. 258p.

No início da década de 80, os membros da Operação Anchieta, preocupando-se com a questão da Educação Indígena, constataram que alguns trabalhos vinham sendo realizados neste setor, porém isoladamente. Assim, com a proposta de que estas experiências tivessem um intercâmbio, a coordenação da Operação Anchieta (OPAN) realizou um Encontro de Educação Indígena em janeiro de 1982, reunindo 16 pessoas engajadas em práticas educacionais e três assessores. E a partir deste primeiro encontro, mais três foram realizados, com a periodicidade de dois anos, até a data de publicação deste livro. *A Conquista da Escrita* vem justamente relatar as experiências e análises destes encontros, fornecendo assim uma visão da realidade das práticas educacionais e das discussões teóricas em torno da Educação Indígena no período de 1982 a 1988.

A maior parte do livro é composta por relatórios específicos apresentados nos encontros sobre os trabalhos educacionais realizados junto aos seguintes povos indígenas, divididos por região: Yanomami, Karipuna e Galibi (Roraima e Amapá); Kulina, Ticuna, Kanamari, Waimiri-Atroari (Amazonas e Acre); Myki, Rikbatska, Tapirapé, Bororo e Karajá (Mato Grosso e Goiás); Kaiowá, Avá-Chiripá e Wichi (Mato Grosso do Sul, Paraguai e Argentina). Estes relatórios também trazem informações gerais sobre os povos indígenas, como a sua localização, população, língua e situação histórica e atual. Introduzindo estes textos, há um relatório geral dos quatro encontros, fazendo uma avaliação das principais discussões levantadas.

O livro também traz duas análises assinadas sobre a Educação Indígena, levantando as tendências e apresentando a conjuntura da época.

Em uma destas análises, refletindo sobre os desafios e tendências na alfabetização em língua indígena, Bartolomeu Melià volta à discussão, já realizada num livro anterior *(Educação Indígena e Alfabetização,* Edições Loyola, 1979) sobre a possibilidade do uso da *escrita em sociedades ágrafas como forma de dominação.* Essa questão, segundo ele, vem à tona a partir dos relatórios que atestam o sentimento de perplexidade dos alfabetizadores pelo fato de se tornarem agentes de transferências culturais. A questão também surge a partir da sua crítica às instituições que criam autoritariamente os materiais didáticos, as palavras geradoras, etc, tornando a língua vazia no processo de alfabetização, pois não apreendem as palavras em toda sua força cultural. Mesmo no nível da escolha das letras na formulação da ortografia, Melià também diferencia métodos ideologicamente orientados e artificiais, como os do Instituto Lingüístico de Verão (SIL), daqueles que prevêem a participação dos índios na sua elaboração, tornando o relacionamento psicológico e social com a escrita mais próximo de suas culturas. Em relação às cartilhas, o autor cita como exemplos diferenciados e positivos as publicações do Projeto Paí-Tavyterã, desenvolvido entre os índios Pai-Tavyterã do Paraguai que, ilustrados pelos próprios indígenas, revelam o surgimento de novas linguagens artísticas, possivelmente distintas de acordo com a diversidade cultural dos povos.

Estas cartilhas também trazem a realidade indígena retratada nos textos, e desta forma eles passam a contar, de uma forma não tradicional, o mundo tradicional do mato, da roça, dos mitos,

etc. Isto revela que a língua escrita passa a formar parte dos sistemas de comunicação verbal dos índios, e com estes textos tornam-se obras de literatura indígena. A proposta de Melià, portanto, é a de que os alfabetizadores entendam criticamente a introdução da escrita não apenas como um instrumento de dominação, mas que também percebam a possibilidade que ela representa como criação: *com a escrita, a linguagem indígena ganha um novo modo de ser e de dizer, é incorporada à cultura, e se torna um instrumento na conquista da identidade.*

A partir do relatório geral, detalhando cada encontro, pode-se observar a evolução das discussões e as necessidades que iam surgindo de acordo com o momento.

No resumo do *primeiro encontro,* observa-se que as questões pedagógicas discutidas partiram de uma *postura contra o sistema educativo oficial,* propondo para isso, como objetivos, o conhecimento da realidade cultural e a participação e autonomia de cada grupo indígena. Propuseram-se a pensar, também, nas questões da variabilidade das experiências,na necessidade de um diagnóstico da realidade, na dicotomia entre Educação Indígena e educação para o índio e na luta dos povos indígenas pelos seus direitos num âmbito geral — sem porém perder de vista as especificidades deste caso. Conclui-se que as atividades a serem priorizadas eram a preparação formal dos professores indígenas numa ação em nível regional, a elaboração experimental de planos curriculares de estudos sociais e a promoção do novo encontro.

No encontro seguinte, em fevereiro de 1984, foram discutidas questões como: a necessidade do ensino da Matemática frente às situações de comercialização; a necessidade da alfabetização em ambas as línguas, aprofundando as justificativas em torno de qual língua seria ministrada primeiro; as metodologias de Sarah Gudshinsky e de Paulo Freire e a importância do lúdico na aprendizagem. A respeito da oficialização ou não das escolas de aldeia conclui-se que ela só seria necessária em determinados estágios do contato, que havia a necessidade de legislação que garantisse a introdução formal de disciplinas específicas no currículo dessas escolas e que o agente pedagógico deveria posicionar-se sempre criticamente perante a escola. Encaminharam, nesse sentido, um pedido ao Conselho Indigenista Missionário (CIMI) para a formação de uma comissão de estudos sobre a oficialização. Também discutimos a necessidade de cursos de capacitação e encontros de professores frente a questões como baixa qualificação, utilização do cargo como novo *status* na vida comunitária e os efeitos da remuneração. Para tanto, os participantes propuseram-se a promover ou apoiar encontros regionais de monitores, ampliar o registro das experiências e aprofundar o estudo da língua.

No *terceiro encontro,* em janeiro de 1986, o tema central foi definido como "A Educação Indígena dentro da problemática geral de contato". Discutiu-se o significado da escola indígena enquanto escola alternativa, concluindo que esta escola "assume os interesses dos indígenas em seu processo de autodeterminação" (p.27), contando com a participação dos educandos e sendo autogerida, dirigida pelos próprios indígenas. Nesse sentido, rediscutiu-se a questão do reconhecimento oficial destas escolas, concluindo que a responsabilidade institucional sobre estas escolas deveria ser de âmbito federal. Somaram-se a estas discussões a questão também do currículo e calendário diferenciados. A necessidade de formação em nível técnico e político dos monitores foi novamente levantada, e con-

cluímos que cada povo é que deveria decidir sobre a forma de sua remuneração. Em nível de metodologia, propusemos a abordagem da Matemática através de recursos etnomatemáticos e a utilização de várias fontes de material escrito na alfabetização, como jornais, documentos, embalagens, etc. Comparamos se o papel da alfabetização dos indígenas aos demais grupos desfavorecidos da sociedade nacional, entendendo-o como "educação do oprimido". Entre as decisões deste encontro estavam a formação de uma comissão para estudar a questão da oficialização da escola alternativa e a coordenação de uma mesa da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) sobre o tema do encontro.

No quarto encontro, em janeiro de 1988, o tema geral foi a "Formação dos professores indígenas". Discutiu-se, em torno disso, a necessidade de preparação também dos professores não-indígenas, dos agentes e assessores locais e assessores de áreas específicas, levantando para isto duas alternativas: a formação dos agentes, que depois prepararíam os professores indígenas, e a formação de indígenas e agentes trabalhando juntos, contando, para isso, com a participação do Ministério da Educação e do Ministério da Cultura. Assessores fizeram a apresentação da conjuntura da época, sobre a Constituinte e sobre o esvaziamento da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Propôs-se a realização de vários objetivos: organizar um projeto coordenado entre várias instituições para formação de pessoal; solicitar às secretarias de educação e cultura a promoção de cursos para formação de professores e a introdução de disciplinas ou cursos de especialização em Educação Indígena no magistério; a produção de um boletim; a promoção de encontros; apresentação de proposta de legislação específica para a Educação Escolar Indígena e elaboração de fichas para levantamento sociolingüístico e etnográfico.

Os *relatórios dos trabalhos particulares em cada um dos grupos citados* trazem muitas informações sobre a prática da escola indígena, suas propostas e dificuldades. Estes relatórios foram escritos pelos participantes dos encontros, em geral coordenadores, assessores e professores dos projetos de educação. A maior parte dos participantes dos projetos estavam ligados à OPAN e ao CIMI, sendo que outros estavam ligados à Comissão Pró-índio (CPI) do Acre e Roraima, à Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), à Universidade de Campinas (UNICAMP), à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), etc. A participação dos monitores indígenas ainda era incipiente.

As experiências relatadas diferenciam-se principalmente de acordo com o tipo e grau de contato dos diferentes grupos indígenas com a sociedade envolvente. Dependendo das situações em que se deu o contato e das experiências anteriores em educação formal variavam a decisão, nestes projetos, entre a alfabetização na língua indígena ou no português. Em alguns casos ocorria, inclusive, a resistência dos índios à escola de proposta alternativa e à alfabetização na língua materna, devido à internalização do modelo tradicional. Estes relatórios demonstram que a maioria destes projetos de educação realizados na década de 80 baseavam-se na utilização do método Paulo Freire, buscando palavras geradoras ligadas ao cotidiano das comunidades e que propiciavam discussões sobre a realidade indígena, principalmente buscando fortalecer a cultura dos grupos diante da situação de contato. Outra grande preocupação que estes grupos relatam era a de formar monitores entre os índios da comunidade e prepará-los em cursos de capacitação, para que eles assumissem a sua própria escola.

O livro termina com uma análise da conjuntura da época (1989), escrita por Ruth Monserrat. Nesta análise, a autora faz primeiramente um levantamento histórico da atuação do governo brasileiro junto aos índios, iniciando-se com a criação do SPI (Serviço de Proteção ao Índio) em 1910 e a sua posterior substituição pela FUNAI em 1967. Sobre a atuação da FUNAI naqueles fins da década de 80, Monserrat ressalta que este órgão ainda não era capaz de pôr em prática uma política eficiente de proteção ao índio, assim como ele estava agindo a serviço das frentes de expansão do capital como as companhias agro pecuárias, mineradoras, etc. Em relação à FUNAI ela denuncia, também, os convênios realizados com missões protestantes — como a Missão Novas Tribos no Brasil (MNTB), a Missão Evangélica da Amazônia (MEVA), a Aliança Batista Missionária da Amazônia (ALBAMA), a Associação Lingüística Evangélica Missionária (ALEM) — e com o SIL (Summer Institute of Linguistics). Estas entidades constituem um retrocesso em relação às conquistas até então alcançadas, pois pretendem disseminar sua visão religiosa e vão contra os interesses dos índios. Entretanto, levantando o histórico do surgimento de diversas outras entidades comprometidas com a causa indígena (as Organizações Não-Governamentais — ONGs), Monserrat observa que se foi delineando uma prática indigenista paralela e freqüentemente em conflito à atividade oficial, realizando trabalhos em vários setores (terra, saúde, educação, política indigenista). Ela cita, assim, o surgimento das Comissões Pró-índio, das Associações Nacionais de Apoio ao Índio (ANAI), do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI) e Centro de Trabalho Indigenista (CTI) em inícios e meados da década de 70. Menciona também a OPAN e o CIMI, ligados à Igreja Católica e que reelaboraram a sua proposta anterior através da crítica à ação do Estado. Monserrat aponta também a criação de Núcleos de Educação e Estudos Indígenas (NEIs) a partir de fins da década de 80 em várias regiões do país, fazendo um levantamento dos trabalhos realizados. Nesse processo de crescimento do movimento indígena o Estado vinha se conscientizando — no Ministério da Cultura, através da Fundação Nacional Pró-Memória/Secretaria do Patrimônio Artístico e Nacional — da necessidade de sua participação na formulação de políticas governamentais relacionadas às populações indígenas. Nesta luta surgem então os Encontros de Educação Indígena, realizados principalmente a partir da década de 80 e iniciados com o encontro regional na aldeia de Rikbatska, em 1978, e o primeiro encontro em nível nacional, pela CPI-SP, em 1979, detonando assim, segundo a autora, o processo de conscientização nacional sobre a questão. Com uma nova característica surgem também, em fins da década de 80, os encontros de professores indígenas que debatiam sobre problemas concretos constatados na prática de suas escolas. Um avanço concreto é a Constituição de 88, que reconhece o ensino na língua indígena e os direitos dos povos indígenas, sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e o direito originário à terra.

Em uma análise resumida, Monserrat aponta que a participação indígena era ainda incipiente na condução dos processos educacionais, embora crescesse a mobilização e conscientização política dos professores indígenas; afirma que quando a escola é oficial, ela apresenta vícios arraigados; as missões religiosas, como se disse, representam uma ameaça à autonomia indígena, e ao Estado ainda faltava assumir e respaldar as iniciativas das ONGs. Assim, a necessidade mais urgente do momento consistia em formular uma política oficial e nacional de Educação Indígena, e foi sugerido, através do encaminhamento de um documento escrito no Encontro

Nacional de 1987, que fossem criados no Ministério da Educação organismos próprios de Educação Indígena. O grupo BONDE, criado em 87 e que agregava várias instituições e organizações ligadas à questão da Educação Escolar Indígena, elaborou um documento em 88 com propostas neste sentido, para que fosse amplamente discutido e representativo dos esforços conjuntos.

Ao retratar a década de 80, esse livro nos revela que as discussões em torno da Educação Indígena foram sendo enriquecidas à medida que mais projetos vinham sendo realizados (os projetos relatados, em geral, iniciaram-se naquela década). Além disso, com os encontros promovidos, as dificuldades práticas desses projetos ainda incipientes iam sendo discutidas, e iam sendo propostas sugestões para a solução dos problemas. Nota-se assim, pela avaliação dos encontros da OPAN e dos relatórios dos projetos, que foram se firmando pontos comuns a serem perseguidos pelos projetos de Educação Indígena: o posicionamento da escola indígena como alternativa à escola oficial e, ao mesmo tempo, a necessidade do seu reconhecimento oficial; a escola indígena como espaço de fortalecimento do grupo frente à situação de contato, trabalhando com a sua realidade e abrindo espaço para a sua discussão, e a preferência pela alfabetização inicial na língua materna.

Os encontros da OPAN, portanto, foram uma grande contribuição a este processo de construção política e pedagógica da educação escolar indígena; este livro por sua vez, além de retratar uma época, relata o esforço do desenvolvimento dos projetos iniciantes e pode servir como comparação para projetos futuros e atuais.

Marta Valéria Capacla
Bolsista de Iniciação Científica pelo MARI-Grupo de Educação Indígena

SEKI, Lucy (Org.). *Lingüística indígena e educação na América Latina.* Campinas: Ed. UNICAMP, 1993. 408p.

Esta coletânea reúne uma gama heterogênea de artigos, envolvendo diferentes aspectos da lingüística e da Educação Indígena e Indigenista na América Latina. Algo em comum entre eles é o olhar sobre a complexa tarefa educacional em países onde a contingência e a arbitrariedade política dificultam as condições de qualquer pensamento crítico, e o paternalismo permeia inclusive as tentativas de projetos alternativos de intervenção ou de respeito ao pensamento e à criatividade autóctone. Ao invés de buscar uma totalidade, serão apresentadas aqui algumas anotações, arrematando um conjunto de preocupações sugeridas pela leitura deste conjunto irregular de textos que constitui a publicação. Será dada uma maior atenção à primeira parte, onde os artigos têm maior consistência teórico-metodológica, ainda que a leitura dos exercícios reunidos na segunda parte seja recomendável para os profissonais do ramo.

Lopez apresenta uma avaliação de 13 anos de experiência educacional no altiplano sul-peruano (1977-1991), que culminaram na estruturação do Programa de Educação Bilíngüe de Puno (PEBP), de cunho governamental, contando com a participação de antropólogos indigenistas preocupados com a transformação das experiências alternativas em atividade permanente.

O impacto da colonização e a sujeição da população indígena ao sistema de *hacienda* ironicamente funcionaram como uma estufa para a preservação dos idiomas indígenas. Se isto não representou um isolamento do mercado, a violência política generalizada, contudo, provocou constantes deslocamentos de população para a costa, gerando desenraizamento lingüístico.

A destruição do Estado Inca, que se caracterizava pela diversidade lingüística dos povos autóctones que aglutinava, resultou na inculcação do castelhano como nova "língua geral" do país. As línguas indígenas, sobretudo o Quetchua e Aymara, não foram respeitadas enquanto forma de expressão dos povos conquistados, embora os professores rurais continuassem até os dias atuais a utilizar os idiomas nativos para romper as barreiras da comunicaçáo(17). O objetivo do projeto educativo formal, apesar desse aproveitamento das experiências informais de identificação com o idioma indígena, não deixou de ser a alfabetização na língua dominante. Isto se deu desde a época colonial, tendo os missionários jesuítas produzido gramáticas e dicionários em Quetchua e Aymara desde os séculos XVI e XVII.

O PEBP foi desenvolvido a partir de experiências inicialmente informais de alfabetização em idioma indígena, sendo construído como um projeto bilateral de cooperação técnica, utilizando a língua indígena como objeto de estudo e veículo de educação(26), no sentido do reconhecimento, pelos educandos, da situação histórico-social concreta e do universo cultural e simbólico de cada etnia, buscando paralelamente a universalização dos conteúdos significativos, e exercícios de formulação e verbalização de situações imagimárias. O Quetchua e Aymara são usados como línguas passíveis de expressão estético-literária e como "veículo de reflexão, argumentação, análise, síntese e de outras operações verbais"(29).

A estruturação do PEBP consistiu na busca de superação de problemas como o de interdisciplinaridade e integração entre os níveis

primário, superior e de pós-graduação, a reelaboração de currículos, a discussão do sistema de ensino e radiodifusão, a formação de indígenas bilíngües letrados na tentativa de ruptura da barreira da incomunicabilidade e incompreensão, a interaprendizagem (47), e o aprendizado de linguagens ou operações desconhecidas, como o uso da Matemática(50), a produção de instrumentos de ensino e material pedagógico apropriado a cada situação.

O PEBP depara com dificuldades exteriores à atividade propriamente educacional, como a exigência de abertura do Estado à plurietnicidade e à participação no governo das organizações indígenas e camponesas, assim como a superação de problemas com as organizações não-governamentais e as agências financiadoras internacionais. As reflexões do artigo levam à impressão de que o PEBP resultou de uma convicção de professores, antropólogos e lingüistas peruanos que projetos alternativos não bastam para resolver o problema educacional e étnico no país, e que se determinaram a ocupar os espaços dominantes de intervenção, e conviver com o perigo de introjetar todas as implicações negativas dos programas oficiais de desenvolvimento e assistência na América Latina.

No artigo seguinte, Bortoni procura justificar a proposta de currículo bidialetal[1] como necessidade dos cursos bilíngües e solução para enfrentar os dilemas da Educação Indígena no Brasil. Sua argumentação se sustenta na busca de criar oportunidades educacionais igualitárias, proposta a partir da Etnografia da Comunicação (EC) e na Sociolingüística Quantitativa, em uma trilha relativista da busca de solucionar a dificuldade de interação aluno/professor. O artigo propõe o reconhecimento das diferenças dialetais, o que deve supor a exigência de reformulação dos currículos nas escolas rurais e treinamento em Sociolingüística Educacional para os professores terem instrumentos para relativizar a sua visão de competência lingüística.

O artigo de Seki apresenta um histórico do contato, no Parque do Xingu, e descrição da situação lingüístico-comunicativa, salientando o papel da língua como símbolo de identidade, inclusive quando a introdução de bens industrializados representaram alterações no quadro lingüístico, sobretudo através da difusão do português, tanto pela comunicação dos índios com os representantes não-índios da etnia nacional, quanto pela radiodifusão. A introdução do português alterou assim o plurilingüismo já existente entre os diferentes povos indígenas do parque, que já teria repercussão sobre a comunicação interna a cada grupo. Com a entrada do português, esta língua passou a ser usada na comunicação entre os grupos e mesmo internamente a eles (106/107). Atualmente, observa-se uma revalorização de cada língua indígena, do papel do índio professor — que segundo eles deve ser treinado dentro da área do parque —, a reivindicação do controle sobre a escola pelos índios, o que não exclui a importância da colaboração de especialistas em lingüística indígena no sentido de busca conjunta de alternativas para a Educação Indígena.

Moreira Neto apresenta um projeto de ação indigenista para valorizar a memória de cada povo e os documentos a ela referentes, propondo(121) apoio institucional a um esforço de reunir documentos que se encontram dispersos em mapotecas, arquivos, bibliotecas de todo o Brasil e sobretudo no Rio de Janeiro, que,

[1] "Projeto Currículo Bidialetal de Língua Portuguesa para o lº Grau."

segundo o autor, poderiam ser reunidos e uma publicação especializada no sentido da devolução do conhecimento sistematizado sobre cada etnia aos próprios índios.

Mindlin trata de projetos educacionais entre os povos indígenas em Rondônia sob o impacto do Polonoroeste. Nestes projetos, a utilização da língua autóctone como forma de documentação indígena (132) passa pela busca de um lugar para a diferença cultural.

Junqueira pergunta-se se há fatores de mudança internos a cada grupo étnico(136), e considera os mitos enquanto uma forma de contar a história, vistos no contexto das modernas ideologias políticas(138).

Monte apresenta reflexões sobre a situação comunicativa a partir da aplicação de questionários aos índios participantes do projeto "Uma experiência de autoria" da Comissão Pró-índio do Acre (CPI-Acre). Lida com o conceito de "diglossia"(160), considerando a expansão da linguagem e as formas de pensar da etnia nacional e a retração das línguas indígenas, as quais, não obstante o etnocídio do processo de colonização, não desapareceram. O projeto não desconhece o problema do paternalismo inerente aos processos educacionais, que acabam objetivando principalmente o ensino do Português, o que acaba por não romper com as contingências da imposição de práticas etnocêntricas, favorecidas por situações onde a modernização e a criação de cooperativas não extirparam os dispositivos sujeição dos índios e seringueiros a um sistema de dominação pela dívida, observando que os projetos alternativos são sustentados graças a financiamentos externos — o que significa a manutenção da dependência, apesar da busca de modelos originais de alianças políticas, de autodefesa dos dominados, de movimentos étnicos e ecológicos. Apresenta problemas de ordem educacional, como a "desproblematização do conflito" pelos falantes, que ao se representarem na situação de diglossia, terminam por deslocar a língua indígena e supervalorizar a língua e o imaginário do branco, assumindo como seus os preconceitos e a utopia da política indigenista brasileira.

O ensaio de Romero-Figueiroa, apesar de não tratar especificamente da educação, apresenta instrumentos de análise relevantes tanto para professores e lingüistas quanto para antropólogos. Centra-se "na descrição dos atos de conversação, os papéis desempenhados pelos participantes nos mesmos e os estilos em que as mensagens são transmitidas entre os nativos" (175) de uma língua isolada — o Warao — falada no noroeste da Venezuela. Apresenta considerações teóricas, sistematizando os conceitos de fala, língua e estilo no campo sociolingüístico (176-180), detendo-se especificamente nos parâmetros básicos de variação estilística (Urban, 1987) na América do Sul (espaço, tempo, pessoa e conteúdo referencial). Faz a seguir uma tipificação dos atos conversacionais do Warao, a fim de estabelecer os estilos ou variantes dos códigos da língua: "palavras para saudar", "palavras para gozar *(bromear)*", "palavras para contar contos — "para falar acerca de eventos comuns" ("para contar contos de enfermidade" ou para "contar contos de angústia") e "para contar contos de antepassados"("para contar contos acerca de ancestrais" ou para "contar contos acerca de aventureiros mitológicos") e, finalmente, "palavras para dar explicações"(187). Estes tipos de ato conversacional são correlacionados com modalidades de participação: dois participantes em ausência ou presença de uma audiência, vários participantes atuando um de cada vez (ou vários ao mesmo tempo, e um só indivíduo dirigindo-se a uma audiência). O autor

fornece quadros em que associa as variáveis estilo, ato conversacional, participantes e características lingüísticas. O modelo parece bastante estimulante para pesquisa educacional e para análise político-semântica em antropologia, embora o autor não tenha efetivamente entrado nestas searas.

Giuzette parte de uma aproximação histórico-antropológica e etnosemântica do discurso feminino sobre o processo de endoculturaçáo entre os Toba, dentro de uma concepção interdisciplinar de ato de linguagem. A mulher é vista como enunciador de uma identidade étnica, a qual, ao educar seus filhos, inscreve seu discurso no sistema de referência endocomunitário e intra-societário.

Cavalcanti e Maher colocam questões relativas à preparação de professores índios no sentido do fortalecimento da identidade de cada povo e a valorização de sua linguagem e formas de expressão, no sentido de buscar caminhos alternativos à assimilação, e evitar a alienação cultural e os problemas do ensino bilíngüe. Indicam que os próprios professores índios podem atuar contra a cultura indígena(219), pois ocupam uma posição no sistema de ensino instituído pela sociedade nacional, e seguem as instruções de especialistas formados pela cultura letrada e pelas "escolas de branco".

Na segunda parte, o trabalho de Clemente de Souza parte da colocação de problemas político-educacionais, segue os caminhos da análise do discurso para redefinir procedimentos lingüísticos e indica a importância do diálogo com os índios na elaboração de cartilhas. Veiga e D'Angelis discorrem sobre a Educação Indígena como processo de socialização no qual a escola pode representar um espaço de subversão dos valores sociais. Weigel e Ramos escrevem sobre a política educacional nos internatos salesianos. Lacerda apresenta e discute um programa apresentado pelo Grupo de Educação Indígena, vista de dentro da Secretaria de Educação, sob tutela do governo do Estado de Pernambuco, e Rodrigues de Souza mostra suas anotações sobre a sua participação na implantação de uma escola entre os Waimiri-Atroari. Abaurre, Mori e Araújo tratam de fonologia e sistemas de escrita. Mazzolini indica que o perfil étnico do Uruguai não é tão europeu quanto se lhe tem atribuído(333), discorrendo sobre algumas conseqüências da reforma educacional neste país. Os artigos de Guirardello, Fargetti e Medeiros consistem em exercícios em etnografia da comunicação. Finalmente, Dourado trabalha com um sistema de classificação nominal (língua Panará).

Tantas as tendências reunidas nesta coletânea levam o leitor a uma visão caleidoscópica da Educação Indigenista e Indígena. Foram apresentadas alternativas requintadas e diferentes entre si como a semântica histórica e etnografia da fala, sem contudo solucionar dilemas criados pela sedimentação de uma auto-representação carismática da cultura judaico-cristã e preconceitos enraizados no legado e nas práticas de instituições educacionais e eclesiásticas. A coletânea, contudo, é fortemente recomendável para os que se ocupam da inglória tarefa educacional em países em que o ler e o escrever sáo vistos como luxo, ou se preocupam com o diálogo e com a fabricação de lentes para conhecer melhor a linguagem e o imaginário de etnias sistematicamente rejeitadas e mal entendidas na sociedade nacional brasileira.

Priscila Faulhaber
Museu Paraense Emílio Goeldi/CNPq

EDUCAÇÁO ESCOLAR INDÍGENA*

AGOSTINHO, Pedro. *Antropologia na pesquisa lingüística, antropológica e educacional e o papel da universidade.* Brasília: [s.n], 1977. datil.

ALFORD, Margaret R. *Alguns métodos e estudos práticos da educação bilíngüe bicultural.* Brasília: SIL, 1993.

_____Atividades criativas: um estímulo a um programa de educação. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÁO BILINGÜE — BICULTURAL "INDÍGENA", 1, 1987. Brasília. *[Anais].* Brasília, 199-. no prelo.

_____*Avaliação e sugestões do projeto educação Karajá.* Brasília: [s.n], 1977.

_____*Bilingual bicultural education in a preliterate society.* Dallas: [s.n.], 1977.

_____. A Culturally relevant programme for teaching reading in the mother tongue: the Karajá índios of Brazil. *Journal of Multilingual and Multicultural Development,* Avon, v.8, n.6, p.493-511, 1987.

* Compilada e organizada por Luiz Otávio Pinheiro da Cunha, chefe do Departamento de Documentação da FUNAI, Cleide Albuquerque Moreira, chefe da Biblioteca Curt Nimuendaju, da FUNAI, e Maria Helena Gutemberg Caldas, historiadora do Departamento de Documentação da FUNAI.

_____I Encontro de Monitores Bilíngües. In: SUMMER INSTITUTE OF LINGUISTICS-SIL. *Relatório de atividades, 1976.* Brasília, 1977. p.31-35.

_____*Ensino bilíngüe bicultural:* filosofia e métodos. Brasília: SIL, 1993. datil.

_____*Instruções para o uso do material didático nas escolas bilíngües.* Brasília: CEGRAF, 1982. 7p.

_____. Um programa de ensino bilíngüe culturalmente relevante para o Karajá. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi,* Belém, v.5, n.2, p.112-146, dez. 1989.

_____Relatório do projeto de educação bilíngüe-bicultural Karajá — Ilha do Bananal. In: SUMMER INSTITUTE OF LINGUISTICS-SIL. *Relatório de atividades, 1976.* Brasília, 1977. p.17-20.

ALMEIDA, Maria da Penha Cunha de. *A educação e o índio.* Petrópolis: [s.n], 1985.

ALTMANN, Lori, ZWETSCH, Roberto B. Projeto de educação para o grupo Suruí, Rondônia. In: COMISSÃO PRÓ-INDIO/SP. *A questão da educação indígena.* São Paulo: Brasiliense, 1981. p.44-50.

AMARANTE, Elizabeth Aracy Rondon. Uma "escola" Myky-Iranxe. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO/SP. *A questão da educação indígena.* São Paulo: Brasiliense, 1981. p.91-95.

AMARANTE, Elizabeth Aracy Rondon. Experiência de educação indígena para o povo Myky. In: MESA redonda SBPC. Curitiba, 1986. datil.

_____Relatório: experiência de educação entre os Myky. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÁO INDÍGENA, 2,1984. Fátima de São Lourenço-MT. *[Anais].* [Cuiabá]: Operação Anchieta, 1984. p.15-27. datil.

AQUINO, Terri Valle de. *Projeto do curso de alfabetização e de agentes de saúde para índios do Acre.* Rio Branco: CPI/ Acre, [1983?].

ARAÚJO, Leopoldina, BELTRÃO, Jane. *Recuperação e sistematização de formas de educação pelas etnias amazônicas: investigação etnológica e prestação de serviços.* Belém: UFPA, 1990. datil.

ASSIS, Eneida Correia de. Educação indígena no Brasil. *Cadernos do Centro de Filosofia e Ciências Humanas,* Belém, n.8, p.33-52, nov. 1984.

_____*Escola indígena, uma frente ideológica.* Brasília, 1981. Dissertação (Mestrado) — UnB.

_____. A formação de recursos humanos para as áreas indígenas: o programa em etnoeducação. *Boletim da ABA,* Florianópolis, n.16, p.8, abr. 1993.

_____A nova identidade étnica dada pela escola em grupo integrado: o caso dos índios Galibi e Karipuna. *Espaço Científico,* Belém, v.l, n.l, p.23-31, 1985.

_____O visitante inoportuno: uma escola num grupo tribal. *Cadernos do Centro de Filosofia e Ciências Humanas,* Belém, n.26, p.83-96, out./dez. 1991.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA-ABA. Antropólogos fundam o Centro Mari. *Boletim da ABA,* Campinas, v.8, p.9, abr. 1990.

_____Projeto de lei trata de educação para indígenas. *Boletim da ABA,* Brasilia, v.9, p.9, out. 1990.

AZEVEDO, Maria Marta de. Educação: o que mudar na Constituinte. *Boletim Jurídico — CPI,* São Paulo, v.4, n.7/8, p.49-50, abr. 1987.

_____O movimento dos professores indígenas do Amazonas e Roraima. *Boletim da ABA,* Florianópolis, n.16, p.13, abr. 1993.

_____. O programa de alfabetização do projeto Kaiowá-Nandeva. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO/SP. *A questão da educação indígena.* São Paulo: Brasiliense, 1981. p.107-111.

BALDUS, Herbert. Métodos e resultados da ação indigenista no Brasil. *Revista de Antropologia,* São Paulo, v.10, n.l/3, p.27-38, jun./dez. 1962.

BARBOSA, Priscila Faulhaber. Educação e política indigenista. *Em Aberto,* Brasília, v.3, n.21, p.1-11, abr./jun. 1984.

BARBOSA, Priscila Faulhaber. ***Para*** *um projeto de escola indígena:* algumas interrogações metodológicas. [S.l.:s.n., 1983?].

_____. *Proposta para um diagnóstico da educação indígena na Amazônia Legal.* Brasília: [s.n], 1984. datil.

BARROS, Maria Cândida Drumond. Educação bilíngüe, lingüística e missionários. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi,* Belém, número especial, no prelo.

_____*Lingüística missionária:* Summer Institute of Linguistics. São Paulo, 1993. Tese (Doutorado) — UNICAMP.

BELTRÃO, Jane Felipe. Etnoeducação para a Amazônia; relato da experiência da Universidade Federal do Pará. *Cadernos do Centro de Filosofia e Ciências Humanas,* Belém, n.26, p.29-46, out./dez. 1991.

BIASE, Helena de. Arte na escola Xavante: um instrumento pedagógico. In: COMISSÃO PRÓ ÍNDIO/SP. A *questão da educação indígena.* São Paulo: Brasiliense, 1981. p.166-169.

BOLETIM DE EDUCAÇÁO INDÍGENA. São Paulo, MARI: BONDE, n.4, 1991.

BONDE. Grupo de Trabalho "Mecanismos de Ação Coordenada". *Boletim de Educação Indígena do Grupo de Trabalho Bonde,* Roraima, n.3, 1989.

_____*Da educação indígena.* [S.l.], 1989. datil.

_____*Subsídios para a elaboração da política nacional de educação indígena e legislação ordinária correspondente.* [S.l.], 1988. datil.

BRAGA, Alzerinda de Oliveira. Dialetos do português e o ensino do português-padrão; o caso do Posto Indígena Guaporé. *Cadernos do Centro de Filosofia e Ciências Humanas,* Belém, n.26, p.1-8, out./dez. 1991.

BRAGGIO, Silvia Lúcia Bigonjal. Alfabetização como um processo social: análise de como ela ocorre entre os Kaingang de Guarapuava, Paraná. *Anais do I Congresso de Lingüística,* São Paulo, v.3, n. 14, jul./dez., 1989.

_____. *Literacy as an educational — linguistic issue for minority bilinguals.* New Mexico, [1986?]. Dissertação (Mestrado) — University of New Mexico.

_____Situação sócio-lingüística dos povos indígenas do estado de Goiás e Tocantins: subsídios educacionais. *Revista do Museu Antropológico,* Goiânia, n.l, p.1-61, 1992.

_____*The sociolinguistcs of literacy: a case study of the Kaingang, a Brazilian indian tribe.* New Mexico, 1986. Tese (Doutorado) — University of New Mexico.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação popular: contribuição ao debate da educação do índio. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO/SP. *A questão da educação indígena.* São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 152-161.

BRASILIENSE, Ronaldo. Um programa para preservar a língua dos Guajajara. *Nova Escola,* São Paulo, v.4, n.30, p.45, maio 1989.

BRIDGEMAN, Loraine Irene. A alfabetização de um povo ágrafo. *ABRALIN Boletim,* Campinas, n.4, p.102-115, 1983.

BRUNO, Ana Carla dos Santos. *Uma experiência educacional na área Waimiri-Atroari.* Apresentado na 45ª Reunião Anual da SBPC, Recife, 11 a 16 jul. 1993.

BUSATTO, Luiz, AMARANTE, Elizabeth. Educação indígena e a questão da escolaridade. In: OPERAÇÃO ANCHIETA-OPAN. *Dossiê índios em Mato Grosso.* Cuiabá: OPAN: CIMI-MT, 1987. p.49-56.

CABIXI, Daniel Matenho. Educação do grupo Pareci. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO/SP. *A questão da educação indígena.* São Paulo: Brasiliense, 1981. p.86-90.

_____. *Educação indígena.* Apresentado na 4ª Assembléia Geral do CIMI, Cuiabá, jul. 1981.

CABRAL, Ana Suelly A. Câmara, MONSERRAT, Ruth M.F, MONTE, Nietta L. *Por uma educação indígena diferenciada.* Brasília: Fundação Nacional Pró-Memória, 1987. 100p.

CAMARGO, Maria Inês. Cartilha Guarani: em São Paulo, índios constroem uma escola e alfabetizam adultos e crianças em seu idioma. *Isto é Senhor,* São Paulo, n.1149, p.35-36, out. 1991.

CAMPOLI, Fausto. Educação entre os Rikbaktsa. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INDÍGENA, 3, 1986. Fátima de São Lourenço-MT. *[Anais].* [Cuiabá]: Operação Anchieta, 1986. p.92-94.

CARVALHO, Rosely Fialho de. *Diretrizes da educação indígena Terena do Mato Grosso do Sul.* Apresentado na 45ª Reunião Anual da SBPC, Recife, 11 a 16 jul. 1993.

CAVALCANTI, Marilda do Couto, HAMEL, R.H. *Projeto Guarani:* educação indígena bilíngüe-bicultural; curriculum e formação do professor índio. Campinas: UNICAMP, 1989. datil.

CAVALCANTI, Marilda do Couto, MAHER, Tereza M. Interação transcultural na formação do professor índio. In: SEKI, Lucy. (Org.). *Lingüística indígena e educação na América Latina.* Campinas: UNICAMP, 1993. p.217-230.

CAVUSCENS, Silvio et al. Acompanhamento aos professores Ticuna do Alto Solimões. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INDÍGENA, 3, 1986. Fátima de São Lourenço-MT. *[Anais].* [Cuiabá]: Operação Anchieta, 1986. p.82-87.

CECATTO, Ana Cláudia. Educação indígena. *Terra Indígena,* Araraquara, v.8, n.58, p.39-42, jan./mar. 1991.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO DAS CULTURAS INDÍGENAS DE RORAIMA. Macuxi Maimu; a cartilha dos Macuxi. *Mensageiro,* Belém, n.49, p.46, fev./mar. 1988.

CENTRO MARI DE EDUCAÇÃO. Educação indígena; um direito e uma conquista. *Mensageiro,* Belém, n.72, p.5-10, nov./dez. 1991.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO/SP. *A questão da educação indígena.* São Paulo: Brasiliense, 1981.

COMITÊ DE EDUCAÇÁO ESCOLAR INDÍGENA. *Diretrizes para política nacional de educação escolar.* Brasília: MEC, SEF, DPEF, 1993.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO-CIMI. *Aprender ensinando:* uma experiência de educação entre os índios. Belém, 1983.

_____Avante escola indígena. *Mensageiro,* Belém, n.66, p.24-27, nov./dez. 1990.

_____*Com as próprias mãos:* professores indígenas construindo a autonomia de suas escolas. Brasília, 1992. 40p.

_____. *Concepção e prática da educação escolar indígena.* Brasília, 1993.

_____. *Um diálogo com Paulo Freire sobre educação indígena.* Cuiabá, 1982. datil.

_____. A difícil tarefa de alfabetizar sem deseducar. *Porantim,* Brasília, v.8, n.88, p.8, jun. 1986.

_____Educação X escola entre os povos indígenas. *Mensageiro,* Belém, n.49, fev./maio 1988.

_____Educação indígena e educação para o indígena. *Mensageiro,* Belém, n.49, p.6-13, fev./mar. 1988.

_____. Kayapó do Xingu. *Mensageiro,* Belém, n.49, p.37-38, fev./mar. 1988.

_____. Magüta: a cartilha Ticuna. *Mensageiro,* Belém, n.49, p.25, fev/mar. 1988.

_____Nossa cultura, nossa língua. *Mensageiro,* Belém, n.56, p. 15-17, mar./abr. 1989.

_____O que é escola alternativa. *Mensageiro,* Belém, n.49, p. 14-20, fev./mar. 1988.

_____Wapixana e Makuxi: uma escola que nasce da luta. *Mensageiro,* Belém, n.49, p.42, fev./mar. 1988.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO-CIMI/MS. Projeto educacional nas aldeias Guarani do Mato Grosso do Sul. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INDÍGENA, 3, 1986. Fátima de São Lourenço-MT. *[Anais].* [Cuiabá]: Operação Anchieta, 1986. p.41-48.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO-CIMI/OPERAÇÃO ANCHIETA-OPAN. Projeto educacional entre os Kulina dos Vales do Purus e Juruá. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INDÍGENA, 3, 1986. Fátima de São Lourenço-MT. *[Anais].* [Cuiabá]: Operação Anchieta, 1986. p.67-76.

CRUZ, Sebastião. Wapixana, a escola indígena de Malacacheta. *Mensageiro,* Belém, n.49, p.43-44, fev./mar. 1988.

CUNHA, Luiz Otavio Pinheiro da. *A política indigenista no Brasil:* as escolas mantidas pela FUNAI. Brasília, 1990. 129p. Dissertação (Mestrado) — UnB.

A EDUCAÇÃO escolar indígena e a proposta do GTI para a política indigenista. In: *SEMINÁRIO "currículos e escolas indígenas".* São Paulo: [s.n.], 1990.

EMIRI, Loretta. *Concurso diferenciado para professores indígenas em Roraima.* Boa Vista: NEI-SECD/RR, 1993.

_____Educação global para o povo Yanomami. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÁO INDÍGENA, 3. Fátima de São Lourenço-MT. *[Anais].* [Cuiabá]: Operação Anchieta, 1986. p.49-53.

_____. *Educação e organização indígena em Roraima.* Boa Vista: CPI, 1990. datil.

_____*Escola indígena federal, estadual ou municipal? Este é problema (legislação de educação escolar indígena).* Boa Vista: CPI, 1993. datil.

_____*Legislação da educação escolar indígena.* Boa Vista: DE-SECD/RR, 1992.

_____*Magistério indígena:* proposta de implantação de curso de habilitação ao magistério em nível de 2º grau para professores indígenas em Roraima. Boa Vista: NEI-EFP-CEFAM-SECD/RR, 1993.

_____*A mobilização dos professores indígenas brasileiros e a LDB.* Boa Vista: CPI, 1991. datil.

_____*O Núcleo de Educação Indígena de Roraima e a conjuntura nacional da educação escolar indígena.* Boa Vista: DE-SECD/RR, 1992.

_____. *Regimento piloto para as escolas indígenas:* versão preliminar. Boa Vista: NEI-SECD/RR, 1993.

_____. Relatório: atuação junto aos Yanomami. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÁO INDÍGENA, 2, 1984. Fátima de São Lourenço-MT. *[Anais].* [Cuiabá]: Operação Anchieta, 1984. p.33-38.

_____. Voando alto em Roraima: histórico do NEI da SECD/RR. *Boletim da ABA,* Florianópolis, n.19, p.4, nov. 1993.

_____*Yanomami do Catrimâni:* repensando uma experiência de alfabetização de adultos na língua materna. Boa Vista: SEC, 1985.

EMIRI, Loretta, MONSERRAT, Ruth (Orgs.). *A conquista da escrita:* encontros de educação indígena. São Paulo: Iluminuras, 1989.

EMMERICH, Charlotte. *Programação do ensino bilíngüe nas áreas indígenas.* Rio de Janeiro: MNRJ, 1974.

ENCONTRO DE EDUCAÇÁO INDÍGENA, 2, 1984. Fátima de São Lourenço-MT. *[Anais].* [Cuiabá]: Operação Anchieta, 1984. datil.

ENCONTRO DE EDUCAÇÁO INDÍGENA, 4, 1988. Cuiabá. *[Anais].* Cuiabá, 1988. datil.

ENCONTRO DE EDUCAÇÁO INDÍGENA, 5. Várzea Grande (Cuiabá). *[Anais].* [Cuiabá, 19-]. datil.

ENCONTRO DE"PROFESSORES ÍNDIOS, 1. *Relatório.* Vilhena: CIMI: UNIR: FUNAI: SEDUC, 1990.

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÁO INDÍGENA, 3, 1986. Fátima de São Lourenço-MT. *[Anais].* [Cuiabá]: Operação Anchieta, 1986.

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÁO INDÍGENA, 2, 1984. Fátima de São Lourenço-MT. *[Anais].* [Cuiabá]: Operação Anchieta, 1984. p.3-11: Relatório geral; p.46-51: Relatório: a problemática educacional Tukuna; p.52-58: Relatório: programa de estudo dos Kaiowá da Reserva Indígena de Caarapó; p.43-46: Relatório: trabalho em educação junto aos Canamari do Alto Jutaí.

FERNANDES, José Ribamar dos Reis. *Ensino bilíngüe nas tribos brasileiras.* Brasília: AEUDF-ICS, 1976.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. *Da origem dos homens à conquista da escrita:* um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil. São Paulo, 1992. 2v. Dissertação (Mestrado) — USP.

_____Uma experiência de educação para os Xavante. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO/SP. *A questão da educação indígena.* São Paulo: Brasiliense, 1981. p.66-76.

FORTUNE, David. *Relatório do 1º curso de monitores de educação bilíngüe do Projeto Karajá.* Brasília: SIL, 1972.

FORTUNE, David, FORTUNE, Gretchen. *Bilingual bicultural education as a catalyst for development in indigenous groups of Brazil.* [S.L: s.n.], 1975.

_____*Direto-transição: um método para ensinar português nos contextos de salas de aulas das escolas bilíngües e o papel do lingüista no desenvolvimento de materiais.* Brasília: [s.n.], 1985. Trabalho apresentado no Simpósio Lingüístico da UnB.

_____Educação bilíngüe bicultural. In: SUMMER INSTITUTE OF LINGUISTICS-SIL. *Relatório das atividades do período de 1978-1980.* Brasília, 1982. p.15-22.

_____*Educação bilíngüe e as possíveis necessidades das tribos do Brasil na educação.* Parte I. Brasília: [s.n.], 1985. Apostila 2ª Etapa do CLM.

_____*Relatório geral sobre educação bicultural Karajá.* Brasília: SIL, 1986.

FRANCHETTO, Bruna. Escolas e integração: o caso do Parque Indígena do Xingu. *Em Aberto,* Brasília, v.3, n.21, p.15-19, abr./jun. 1984.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO-FUNAI. Educação indígena no Sul: 10 anos de experiência. *Revista de Atualidade Indígena,* Brasília, n.20, p.48-55, mar./abr. 1981.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO-FUNAI. *Relatório do 1ª Encontro de Monitores Bilíngües.* Brasília, 1976. 23p.

FUNDAÇÃO NACIONAL PRÓ-MEMÓRIA. Educação indígena: a formulação de uma política nacional. *SPHANIPró- Memória,* Brasília, n.44, p.16-17, nov./dez. 1988.

GLACCARIA, Bartolomeo. Entre os índios Xavante; anotações sobre uma experiência de alfabetização bilíngüe. *Mensageiro,* Belém, n.49, p.27-30, fev./mar. 1988.

GONDIM, José Carlos. Alfabetização indígena; uma questão política. *Caderno do Terceiro Mundo,* Rio de Janeiro, n.68, p.81-93,jul. 1984.

GRIZZI, Dalva Carmelita Sampaio, SILVA, Aracy Lopes da. A filosofia e a pedagogia da educação indígena: um resumo dos debates. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO/SP. *A questão da educação indígena.* São Paulo: Brasiliense, 1981. p.15-29.

GRUBER, Jussara Gomes. O Centro Magüta e a educação para os Ticuna. *Boletim da ABA,* Florianópolis, n.16, p.6-7, abr. 1993.

_____*Os índios Ticuna como agentes de um processo de educação integrada; o liuro torü düii'ügu.* [S.L: s.n], 1984. datil.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. A educação escolar indígena na nova LDB. *Boletim da Educação Indígena do Grupo de Trabalho Bonde,* São Paulo, n.3, p.30-32, jun. 1991.

_____A educação indígena na nova LDB. *Boletim da ABA,* Florianópolis, n.10, p.ll, jun. 1991.

_____A educação indígena no Congresso Nacional. *Boletim da ABA,* Florianópolis, n.16, p.10-11, abr. 1993.

_____O movimento indígena e a educação escolar. *Boletim de Educação Indígena do Grupo de Trabalho Bonde,* São Paulo, n.4, p. 29-30, jun. 1991.

_____. A nova LDB e os índios: a rendição dos caras-pálidas. *Cadernos de Campo - Revista dos Alunos de Pós-Graduação em Antropologia,* São Paulo, v.l, n.l, p.105-112, 1991.

_____Novos rumos para a educação indígena. *Boletim da ABA,* Florianópolis, n.21, p.6, fev. 1994.

_____. A prática indigenista e a educação escolar indígena. *Boletim de Educação Indígena do Grupo de Trabalho Bonde,* São Paulo, n.4, p.27-29, jun. 1991.

GRUPO DE EDUCAÇÃO INDÍGENA-GREI. *Política de educação indígena para o Estado de Pernambuco.* Recife: [s.n.], 1989. datil.

_____. *Projeto de educação indígena.* Recife: [s.n.], 1989. datil.

GUIMARÃES, Susana Grillo. *A educação escolar entre os Xerente.* Gurupi: ASOEC, 1991.

GUIMARÃES, Susana Grillo. Uma escola no Xingu. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO/SP. *A questão da educação indígena.* São Paulo: Brasiliense, 1981. p.51-58.

_____Valorizando a organização social indígena. *Interação,* Goiânia, n.l, p.7-8, set. 1991.

A INTERFERÊNCIA da alfabetização na sobrevivência das populações indígenas. *MS Cultura,* Campo Grande, v.l, n.3, p.45-46, set./out. 1985.

JORNAL DOS PROFESSORES ÍNDIOS DO TOCANTINS. Goiânia, v.l, n.O, out. 1992.

KAHN, Marina. Os núcleos de educação indígena nas secretarias estaduais. *Boletim da ABA,* Florianópolis, n.16, p.3, abr. 1993.

KANAÚ, Abel. Kulina do canto, da dança e da escrita. *Mensageiro,* Belém, n.49, p.22-24, fev./mar. 1988.

_____Relatório: projeto de educação com Kulina no Alto Envira In: ENCONTRO DE EDUCAÇÁO INDÍGENA, 2. 1984. Fátima de São Lourenço-MT. *[Anais].* [Cuiabá]: Operação Anchieta, 1984. p.12-15.

KINDELL, Glória Elaine, JONES, Joan Wickham. *Educação indígena; metodologiaeprogramação.2.eà.* Brasília: [s.n.], 1978.

LACERDA, Rosely de Souza. Política de educação indígena em Pernambuco. In: SEKI, Lucy (Org.). *Lingüística indígena e educação na América Latina.* Campinas: UNICAMP, 1993. p.273-284.

LADEIRA, Maria Inês. Atividades da escola da aldeia Guarani da Barragem, São Paulo. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO/SP. *A questão da educação indígena.* São Paulo: Brasiliense, 1981. p.112-122.

_____Sobre a língua da alfabetização indígena. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO/SP. *A questão da educação indígena.* São Paulo: Brasiliense, 1981. p.170-173.

LAGOA, Ana. O branco alfabetiza o índio para controlar o índio. *Nova Escola,* São Paulo, v.5, n.44, p.20-23, nov. 1990.

LEA, Vanessa. Um projeto de alfabetização na língua portuguesa elaborado para os índios Txucarramãe (Kayapó) no Parque Nacional do Xingu. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO/SP. *A questão da educação indígena.* São Paulo: Brasiliense, 1981. p.58-66.

LEI de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — texto aprovado na Comissão de Finanças e tributação (dispositivos à educação escolar indígena). *Boletim de Educação Indígena do Grupo de Trabalho Bonde,* São Paulo, n.4, p.45-46, jun. 1991.

LEITE, Yonne, PAULA, Luiz Gouvêa de. *O processo de alfabetização dos Tapirapé:* avaliação de uma experiência. Comunicação apresentada na XXIX Reunião Anual da SBPC, São Paulo, 1977.

LEITE, Yonne, SOARES, Marília Facó, SOUZA, Tania Clemente de. O papel do aluno na alfabetização de grupos indígenas: a realidade psicológica das descrições lingüísticas. In: OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. *Sociedades indígenas & indigenismo no Brasil.* Rio de Janeiro: Marco Zero, 1987. p.241-264.

_____*O papel do aluno na alfabetização de grupos indígenas:* o caso Tapirapé. Rio de Janeiro: Museu Nacional, [1983?].

LIMA, Divanila Moreira Breves de. *Plano de pesquisa para alfabetização dos índios Bakairi.* Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1983. datil.

LOPES, Carlos. índios acreanos; a chegada da emancipação. *Revista Mensal Brasileira de Ecologia e Meio Ambiente — Ecologia e Desenvolvimento.* Rio de Janeiro, v.2, n.16, p.12, jun. 1992.

MAHER, Tereza Machado. *A alfabetização e a nação Kayapó.* Campinas: UNICAMP, 1988. datil.

_____O conflito interacional e a educação do índio. *Trabalhos em Linguística Aplicada,* Campinas, n.18, 1991.

_____*Já que é preciso falar com os doutores de Brasilia...:* subsídios para um curso de português oral em contexto indígena. Campinas, 1990. Dissertação (Mestrado) — UNICAMP.

_____Língua indígena e língua materna e os diferentes modelos de educação indígena. *Terra Indígena,* Araraquara, v.8, n.60, p.52-60, jul./set. 1991.

MARI. Grupo de Educação Indígena. Documento final do Seminário "Currículos e Escolas Indígenas". *Cadernos de Campo — Revista dos Alunos de Pós- Graduação em Antropologia,* São Paulo, v.l, n.l, p.121-124, 1991.

MARTINS, Maria Inês. Tribos decidem como deve ser sua escola. *Nova Escola,* São Paulo, v.l, n.9, p.18-23, dez. 1986.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. *Diretrizes gerais: educação escolar indígena.* Campo Grande, 1992.

MELIA, Bartomeu. Desafios e tendências na alfabetização em língua indígena. In: EMIRI, Loretta, MONSERRAT, Ruth (Org.). *A conquista da escrita;* encontros de educação indígena. São Paulo: Iluminuras, 1989. p. 9-16.

_____*Educação indígena e alfabetização.* São Paulo: Loyola, 1979.

_____. *Educação para o indígena; contraste entre educação indígena e educação para o índio.* [S.l.: s.n., 1979?].

MENDES, Jacqueline R. Etnomatemática: uma proposta de ensino de matemática entre os Guarani da Barragem. In: SEKI, Lucy (Org.). *Lingüística indígena e educação na América Latina.* Campinas: UNICAMP, 1993. p.239-245.

MESTERS, Carlos. Considerações sobre a catequese dos índios. *Boletim do CIMI,* Brasília, v.6, n.40, p.24-41, 1977.

METODOLOGIA dos programas de educação indígena. In: SUMMER INSTITUTE OF LINGUISTICS-SIL. *Dados gerais sobre o Summer Institute Linguistics.* Brasília, 1977. p.91-154.

MINDLIN, Betty. Educação indígena. *Cadernos CEDES,* Campinas, n. 32, p.11-16, 1993.

_____Professores indígenas ensinam nas aldeias de Rondônia. *Boletim da ABA,* Florianópolis, n.14, p.4, jan. 1993.

MISSÃO ANCHIETA. Relatório: trabalho indígena junto aos Rikbaktsa. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO INDÍGENA, 2, 1984. Fátima de São Lourenço-MT. *[Anais].* [Cuiabá]: Operação Anchieta, 1984. p.38-42.

MONSERRAT, Ruth. Conjuntura atual da educação indígena. In: EMIRI, Loretta, MONSERRAT, Ruth. (Orgs.). *A conquista da escrita:* encontros de educação indígena. São Paulo: Iluminuras, 1989. p.243-255.

_____Professores indígenas versus índios professores. *Boletim da ABA,* Florianópolis, n.16, p.9, abr. 1993.

_____Vale a pena alfabetizar 28 pessoas? *Cadernos de Estudos Lingüísticos,* Campinas, n.4, p.115-121, 1983.

MONTE, Nietta Lindenberg. Alfabetização e pós-alfabetização indígena — uma experiência de autoria. *Em Aberto,* Brasília, v.3, n.21, p.31-36, abr./jun. 1984.

_____*Pueblos índios, estados* y *educacion.* Lima, 1984. p.211-223: Algunas concepciones indígenas de educación.

_____Algumas concepções indígenas de educação. *Cadernos de Educação Popular,* Petrópolis, n.17, 1991.

_____Análise de uma experiência de autoria. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Brasília, v.67, n.157, p.661-666, . 19S6. seção: Notas de pesquisa.

_____*Cartilha do índio seringueiro do Acre.* Rio Branco: Comissão Pró-índio, [198-].

_____*A construção de currículos indígenas nos diários de classe: estudo do caso Kaxinawá/Acre.* Niterói, 1994. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, UFF.

_____.. Educação popular: alfabetização e primeiras contas, experiências na elaboração do material didático para adultos. *Cadernos CEDI,* São Paulo, n.13, p.53-60.

_____. Escolas da floresta. *Proposta' Educação Popular,* Rio de Janeiro, n.57, 1992.

_____Escolas formais - agências mediadoras. In: CABRAL, Ana Suelly A. Câmara, MONSERRAT, Ruth M.F, MONTE, Nietta L. *Por uma educação indígena diferenciada.* Brasília: CNRC: FNPM, 1987. p.11-15.

_____*Estórias de hoje e antigamente dos índios do Acre.* Rio Branco: Comissão Pró-índio, 1984. 44p.

MONTE, Nietta Lindenberg. Uma experiência de educação indígena no Acre. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INDÍGENA, 3, 1986. Fátima de São Lourenço-MT. *[Anais].* [Cuiabá]: Operação Anchieta, 1986. p.54-66.

_____. Experiencias educativas en Brasil, Chile y México. In: D'EMILIO, Anna Lucia. *Mujer indígenay educación en América Latina.* Santiago: UNESCO, 1989. p.313-338.

_____. *Fábrica do índio.* Rio Branco: Comissão Pró-índio, 1985.

_____. Índios do Acre. In: EMIRI, Loretta, MONSERRAT, Ruth (Orgs.). *A conquista da escrita:* encontros de educação indígena. São Paulo: Iluminuras, 1989. p.125-136.

_____. Ler e escrever: uma experiência de autoria dos índios do Acre. *Revista Centro de Estudos Vera Cruz,* São Paulo, n.4, 1988.

_____. Linguagem em contexto escolar indígena: o caso do Acre —alfabetização e leitura. *Cadernos ESE,* Niterói, n.l, p.35-41, 1993.

_____. Repensando a educação indígena bilíngüe e intercultural — o caso do Acre. In: SEKI, Lucy (Org.). *Lingüística indígena e educação na América Latina.* Campinas: UNICAMP, 1993. p. 159-174.

_____Situação atual das escolas indígenas. In: CABRAL, Ana Suelly A. Câmara, MONSERRAT, Ruth M.F., MONTE, Nietta L. *Por uma educação indígena diferenciada.* Brasília: CNRC: FNPM, 1987. p. 65-75.

MOTA, Clarice Novaes da. índios do norte de São Paulo e uma quase experiência de educação indígena. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO/SP. *A questão da educação indígena.* São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 123-140.

MOVIMENTO DE APOIO À RESISTÊNCIA WAIMIRI-ATROARI-M.AREWA. Waimiri Atroari: uma experiência diferente e dramática. *Mensageiro,* Belém, n.49, p.47-48, fev./mar. 1988.

NASCIMENTO, Neli Ferreira do. Uma experiência em educação bilíngüe com povo Maxakali. *Cadernos de Estudos Lingüísticos,* Campinas, n.4, p. 155-164, 1983.

NASCIMENTO, Zaida Maria do. A escola Kaingang do setor missão em Guarita, Rio Grande do Sul. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO/SP. *A questão da educação indígena.* São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 140-148.

NETTO, Waldemar Ferreira. Os índios e a alfabetização: aspectos da educação escolar entre os Guarani do Ribeirão Silveira. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado) — FFLCH, USP.

NEWMAN, Bárbara A. Ensino bilíngüe: uma ponte para a integração. *Boletim Informativo FUNAI,* Brasília, v.4, n.14, p.67-75, set. 1975.

_____*O indígena brasileiro e educação.* Brasília: SIL, 1973. Palestra dada no P Seminário FUNAI/Missões Religiosas.

_____*Mudança de identidade observada em monitores bilíngües entre os Kaingang do sul do Brasil.* Oklahoma: Universidade de Oklahoma, 1975. 22p.

OLIVEIRA, Maria da Conceição Maia de, DINIZ, Keilah. A escola Kaxi. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO/SP. *A questão da educação indígena.* São Paulo: Brasiliense, 1981. p.30-37.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. Os índios Ticuna como agentes de um processo de educação integrada. *Forum Educacional,* Rio de Janeiro, v.6, n.4, p. 13-33, out./dez. 1982.

ORGANIZAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS DE RORAIMA-OPIR. *Plano diretor de educação indígena em Roraima.* [S.l.: s.n.], 1991.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Algumas considerações discursivas sobre a educação indígena. *Em Aberto,* Brasília, v.3, n.21, p.21-29, abr./jun. 1984.

PAULA, Eunice de, PAULA, Luiz Gouvêa de. Tapirapé; histórico. *Mensageiro,* Belém, n.49, p.31-33, fev./mar. 1988.

PAULA, Luiz Gouvêa de, PAULA, Eunice Dias de. A escola Tapirapé. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO/SP. *A questão da educação indígena.* São Paulo: Brasiliense, 1981. p.96-106.

PAULA, Luiz Gouvêa de et al. Experiência da escola Tapirapé. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INDÍGENA, 3, 1986. Fátima São Lourenço-MT. *[Anais].* [Cuiabá]: Operação Anchieta, 1986. p.80-81.

PAULA, Ruth Wallace de Garcia, PINHEIRO, Lydia Gomes Dias. Plano educacional para os Ticuna. *Revista de Atualidade Indígena,* Brasília, v.3, n.15, p.58-64, 1979.

PELLEGRINI, Maria, LOBO, Maria Regina. Programa experimental para organização e desenvolvimento de comunidades indígenas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Rio de Janeiro, v.49, n.109, p.108-133, jan./mar. 1968.

PEREIRA, Cláudia Netto do Valle. A escola indígena Apuriná do Km 45; reflexões sobre uma experiência. *Cadernos de Estudos Lingüísticos,* Campinas, n.4, p. 137-142, 1983.

_____A escola indígena da Casa do índio em Rio Branco, Acre. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO/SP. *A questão da educação indígena.* Sáo Paulo: Brasiliense, 1981. p.37-44.

PHILIPSON, J. Cartilhas indígenas e gramática de transferência. *Revista do Museu Paulista,* São Paulo, n.20, p. 143-148, 1972/1973.

PICANÇO, Francisca. Karipuna e Galibi-Marworno; experiência de educação. *Mensageiro,* Belém, n.49, p.34-35, fev./mar. 1988.

POPOVICH, Francis. Programa de educação bilíngüe Maxakali. In: SUMMER INSTITUTE OF LINGUISTICS-SIL. *Relatório de atividades do período de 1970-1980.* Brasília, 1982. p.23-25.

POPOVICH, Harold, POPOVICH, Francis. *ProjetoMaxaliali de alfabetização, desenvolvimentoeconômicoesaúde:* relatório. Brasília: SIL, 1984.

PRELAZIA DE SÁO FELIX. Relatório: experiência escola Tapirapé. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÁO INDÍGENA, 2,

1984. Fátima de São Lourenço-MT. *[Anais].* [Cuiabá]: Operação Anchieta, 1984. p.28-32.

REFORMAS atingirão escolas indígenas. *Nova Escola,* São Paulo, v.4, n.33, p.21, set. 1989.

RIBEIRO, Adelina Vilma M. et al. Trabalho de educação junto aos Canamari. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INDÍGENA, 3, 1DSG. Fátima de São Lourenço-MT. *[Anais].* [Cuiabá]: Operação Anchieta, 1986. p.88-91.

ROCHA, José. Como deve ser a escola indígena. *Porantim,* Brasília, v.14, n.140, p.8, jul/ago. 1991.

_____. Educação indígena e a questão do bilingüismo. In: REUNIÃO TÉCNICA SOBRE EDUCAÇÁO ESCOLAR INDÍGENA, 1. *Relatório.* Brasília: MEC, 1988. p.65-75.

RODRIGUES, Aryon D. Língua e educação na Constituição. *Boletim Jurídico-CPI,* São Paulo, v.4, n.7/8, p.46-48, abr. 1987.

_____. *Lingüística, educação e educação bi-cultural (know-how nacional): objetivos, programação, modelos.* [S.l.: s.n., 1977?].

_____. Política lingüística e educação para os povos indígenas. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO/SP. *A questão da educação indígena.* São Paulo: Brasiliense, 1981. p.162-166.

SANTOS, Isa Maria Castro dos. Proposta de trabalho entre os Kulina do Lago Juruapuca. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÁO INDÍGENA, 3, 1986. Fátima de São Lourenço-MT. *[Anais].* [Cuiabá]: Operação Anchieta, 1986. p.77-79.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. Compatibilização do sistema escolar para minorias tribais no sul do Brasil. *Anais do Museu de Antropologia,* Florianópolis, v.5, n.5, p.103-108, dez. 1972.

_____*Educação e sociedades tribais.* Porto Alegre: Ed. Movimento, 1975.

_____A escola em duas populações tribais. *Revista de Antropologia,* São Paulo, n.14, p.31-35, 1966.

SASAKI, Robinson. Araguaia: leigos conquistam com garra uma habilitação adequada ao campo. *Nova Escola,* São Paulo, v.4, n.32, p.12- 19, ago. 1989.

SAU, Albino, HAKAI, Inocêncio. Munduruku. *Mensageiro,* Belém, n.49, p.36, fev./mar. 1988.

SCHADEN, Egon. Educação indígena. *Revista do Arquivo Municipal,* São Paulo, n.37, p.7-31, jan./dez. 1974.

SCHWADE, Doroti, SCHWADE, Egydio. Projeto Waimiri-Atroari. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÁO INDÍGENA, 3, 1986. Fátima de São Lourenço-MT, *[Anais].* [Cuiabá]: Operação Anchieta, 1986. p.22-26.

SEKI, Lucy (Org.). *Lingüística indígena e educação na América Latina.* Campinas: UNICAMP, 1993.

SILVA, Abel O. *Programa de educação Kulina.* Rio Branco: CIMI, 1986.

SILVA, Aracy Lopes da. Aspectos da operacionalização da educação indígena. In: ENCONTROS de Técnicos em Lingüística, Antropologia e Educação. Brasília: FUNAI, 1977. datil.

_____Balanço crítico da situação atual da educação escolar indígena no Brasil. *Boletim da ABA,* Florianópolis, n.16, p.4-5, abr. 1993.

_____Porque discutir hoje a educação indígena? In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO/SP. *A questão da educação indígena.* São Paulo: Brasiliense, 1981. p.11-14.

SILVA, Márcio. Educação e linguagem segundo os Guarani-Mbyá. *Cadernos de Estudos Lingüísticos,* Campinas, n.4, p.143-154, 1983.

_____*O movimento de professores indígenas no Amazonas e Roraima.* Campinas: UNICAMP, 1991. datil.

SILVA, Rosa Virgínia Matos e. A diversidade do português brasileiro e seu ensino aos povos indígenas. *Estudos Lingüísticos e Literários,* Salvador, n.5, p.35-47, dez. 1986.

SILVA, Tânia Dauster Magalhães, QUEIROZ, Margarida de Souza, PINCANO, Antonia B. *Diretrizes políticas para a educação com comunidades indígenas a partir de 1985.* Brasília: MOBRAL, 1985. datil.

SOARES, M.L. da Costa F., SOUZA, Tânia Conceição C. de. *Notas sobre a alfabetização Tapirapé.* Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1982.

SOUZA, Cecília Maria Rodrigues de. Anotações sobre a implantação da escola na área Waimiri-Atroari. In: SEKI, Lucy (Org.). *Lingüística indígena e educação na América Latina.* Campinas: UNICAMP, 1993. p.307-324.

SOUZA, Tania Conceição Clemente de. A questão discursiva e a elaboração de cartilhas em línguas indígenas. In: SEKI, Lucy (Org.). *Lingüística indígena e educação na América Latina.* Campinas: UNICAMP, 1993. p.231-238.

SOUZA, Tania Conceição Clemente de, SOARES, M.L. da Costa F. Alfabetização Tapirapé: reflexões sobre uma experiência. *Cadernos de Estudos Lingüísticos,* Campinas, n.4, p.107-114, 1983.

SPIRES, Rebeca, PICANÇO, Francisca. Esforços por uma escola alternativa entre os Karipuna e Galibi. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÁO INDÍGENA, 3, 1986. Fátima de São Lourenço-MT. *[Anais].* [Cuiabá]: Operação Anchieta, 1986. p.31-40.

SPIRES, Roberta Lee. Uma experiência de educação bilíngüe na região de Oiapoque-AP. *América Indígena,* México, v.47, n.3, p.481-487, jul./set. 1987.

SUMMER INSTITUTE OF LINGUISTICS-SIL. *Instituto Lingüístico (SIL):* relatório - 1981/1983. Brasília, 1986.

SUMMER INSTITUTE OF LINGUISTICS-SIL. *Orientação didática em relação à alfabetização para monitor bilíngüe.* ed.experimental. Brasília, [1972?].

_____. *Relatório de atividades do SIL período de 1956 a 1973.* Brasília, 1973. p.69-75.

_____*Relatório de atividades do SIL 1976.* Brasília, 1977. p.31-35.

_____*Relatório de atividades Summer Institute of Linguistics:* exercício de outubro de 1987 a dezembro de 1988. Brasília, [1989?].

_____*Relatório de atividades Summer Institute of Linguistics:* janeiro de 1989 a setembro de 1990. Brasília, [1991?].

TASSINARI, Antonella. A educação escolar nas aldeias Karipuna do Uaça. *Boletim da ABA,* Florianópolis, n.16, p.14, abr. 1993.

TEIXEIRA, Raquel Figueiredo Alessandro et al. (Coords.). *Projeto de educação indígena para o Estado do Tocantins.* Tocantins: Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto, [1991?].

TOBIAS, Abel. Mirikio-Makuxi; a escola indígena de Maturuca. *Mensageiro,* Belém, n.49, p.45, fev./mar. 1988.

TOMMASINO, Kimiye. A educação indígena no Paraná: suas limitações e possibilidades. *Cadernos CEDES,* Campinas, n.32, p.17-24, 1993.

TSUPAL, Nancy Antunes. *Educação indígena bilíngüe particularmente entre Karajá e Xavante:* alguns aspectos pedagógicos, considerações e sugestões. Brasília, 1979. Dissertação (Mestrado) — UnB.

_____. *Educação bilíngüe nas sociedades indígenas brasileiras Kaingang, Xavante, Karajá e Guajajara:* experiências em implantação. Brasília: UnB, 1977. datil.

UGGE, Henrique. Sateré-maué. *Mensageiro,* Belém, n.49, p.40-41, fev./mar. 1988.

UNIÃO DAS NAÇÕES INDÍGENAS-UNI. *Os povos indígenas e o direito à educação no Brasil.* Brasília, 1986.

URUBOM, Eva Canoé et al. Oro-Wari e Canoé; como as professoras índias veêm o seu trabalho de educadoras. *Mensageiro,* Belém, n.49, p.49-50, fev./mar. 1988.

VALE, Maria do Socorro Silva do. Alfabetizar a partir da criança e seu contexto. *Interação,* Goiânia, n.l, p.3-5, set. 1991.

VEIGA, Juracilda, D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Na sala de aula: a subversão da escola com os Kaingang. In: SEKI, Lucy (Org.). *Lingüística indígena e educação na América Latina.* Campinas: UNICAMP, 1993. p.247-251.

VERDI, Marli Terra. A construção da escrita e o processo de alfabetização segundo a ética de Emília Ferreiro; e as idéias sobre processo e construção da escrita nas línguas indígenas brasileiras. *Terra Indígena,* Araraquara, v.8, n.60, p.45-51, jul./set. 1991.

VIEIRA, Francisco Roberto. A matemática, a criança e a escola. *Interação,* Goiânia, n.l, p.6, set. 1991.

VIERTLER, Renate B. Tadarimana; projeto de desenvolvimento e escola indígena. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO/SP. *A questão da educação indígena.* São Paulo: Brasiliense, 1981. p.77-85.

WEIGEL, Valéria Augusta, RAMOS, José Ademir. O processo educativo dos internatos para os índios do Alto Rio Negro-Amazonas. In: SEKI, Lucy (Org.). *Lingüística indígena e educação na América Latina.* Campinas: UNICAMP, 1993. p.285-305.

WIESEMANN, Úrsula. *Educação nas tribos indígenas do Brasil.* Brasília: SIL, 1972. datil.